pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pohlenz, Philipp

Studienreform

Pasternack, Peer [Hrsg.]; Reinmann, Gabi [Hrsg.]; Schneijderberg, Christian [Hrsg.]: Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft. Baden-Baden : Nomos Verlag 2025, S. 327-334. - (NomosHandbuch | NomosHandbook)

Quellenangabe/ Reference:
Pohlenz, Philipp: Studienreform - In: Pasternack, Peer [Hrsg.]; Reinmann, Gabi [Hrsg.]; Schneijderberg, Christian [Hrsg.]: Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft. Baden-Baden : Nomos Verlag 2025, S. 327-334 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339192 - DOI: 10.25656/01:33919

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339192
https://doi.org/10.25656/01:33919

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

II.2.4
Studienreform

Philipp Pohlenz

Abstract | Lehre und Studium waren schon immer Gegenstand kontroverser Reformdebatten. In der jüngeren Vergangenheit hat insbesondere der Bologna-Prozess die Gemüter bewegt. Sahen die einen in ihm einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Öffnung der tertiären Bildung, beschworen die anderen das Ende der wissenschaftlichen Nachwuchsbildung nach dem idealistischen Universitätsmodell von Wilhelm von Humboldt herauf. Die diesbezüglichen Kontroversen, die einen prinzipiellen Widerspruch zwischen akademischer Bildung und deren berufspraktischer Nützlichkeit konstruieren, sind bis heute, also mittlerweile rund 25 Jahre nach der Einführung der ersten modularisierten Studiengänge im deutschen Hochschulwesen virulent. Der Beitrag nimmt die entsprechenden Debatten sowie die gesellschaftlichen Resonanzbedingungen, in denen die Reform seinerzeit stattfand, in den Blick und stellt den Bologna-Prozess als Gegenstand der Hochschulforschung dar.

Stichworte | Hochschulreform, Bologna-Prozess, Hochschulpolitik, Organisationstheorie

Einleitung

Hochschullehre wird seit jeher von hochschulpolitischen Reformanstrengungen begleitet. Die Ziele der jeweiligen Reformwellen spiegeln die gesellschaftlich und politisch als relevant erachteten Entwicklungen wider. So lässt sich die studentische Bewegung der 1968er Generation als die Thematisierung von sozialen Innovationsbedarfen lesen, die letztlich nicht nur auf die Frage von Studien- und Universitätsstrukturen bezogen waren. Der Bologna-Prozess drei Jahrzehnte später war ursprünglich als Agenda für eine Europäisierung der Hochschulbildung angelegt, fiel jedoch auch mit anderen Reformzielen zusammen. Im Fall der deutschen Hochschulpolitik war dies in erster Linie die Effizienzsteigerung der Hochschulbildung. Handlungsbedarf wurde seitens der Hochschulpolitik aufgrund einer angespannten Haushaltssituation in den 1980er und 1990er Jahren einerseits und der als ineffizient wahrgenommenen Leistungserbringung der Hochschulen andererseits diagnostiziert. Insbesondere wurden die hohen Studienabbruchzahlen und langen Studienzeiten als Belege ins Feld geführt (vgl. Hüther/Krücken 2016: 52). Gleichzeitig traf die Bologna-Reform auf einen Zeitgeist, in dem auch in anderen Bereichen der öffentlichen Leistungserbringung (z. B. Justiz, Gesundheitswesen) neue, insbesondere auf Wettbewerb und Profilbildung ausgelegte, Steuerungsmodelle eingeführt wurden. Diese waren vom Steuerungsparadigma des New Public Management inspiriert, welches sich in den 1980er Jahren von den USA und Großbritannien aus durchgesetzt hatte (Pausits et al. 2014).

Dieser Paradigmenwechsel im Steuerungsverständnis öffentlicher Leistungen ist insofern für die Perspektive der Hochschulforschung auf die Studienreform relevant, als sie in ihrer Eigenschaft als interdisziplinäres sozialwissenschaftliches Arbeitsgebiet die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen,

in denen Studienreformen stattfinden, berücksichtigt. In diesem Sinne ordnet auch der vorliegende Artikel den Stand der Diskussion in der Hochschulforschung über Studienreformen ein, nämlich hinsichtlich der gesellschaftlichen Resonanzbedingungen, die die jeweiligen Reformziele legitimieren und sie gleichzeitig zu einem Gegenstand der Forschung über Hochschule und Hochschulbildung machen. Der Bologna-Prozess wird dabei in den Mittelpunkt gestellt, weil er von einer bislang einzigartigen Eingriffstiefe war (Brändle 2010: 15). Nachfolgend werden nach einem kurzen Portrait des Bologna-Prozesses die verschiedenen Ebenen dargestellt, auf denen sich die Hochschulforschung mit dem Bologna-Prozess beschäftigt. Bei diesen handelt es sich um die Gestaltung konkreter Lehr-/Lernverhältnisse, also die Mikroebene der Hochschulbildung. Als Mesoebene kann das Handeln von Hochschulen in ihrer Eigenschaft als Organisationen verstanden werden. Die Makroebene schließlich ist dann als das Verhältnis zwischen dem Hochschulbildungssystem und der Gesellschaft zu sehen. Gegenstand sind hier beispielsweise gesellschaftliche Erwartungen an die Leistungen und Leistungsfähigkeit von Hochschulen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick, in dem der Versuch unternommen wird, aus bisherigen Entwicklungen auf mögliche Verläufe zukünftiger Studienreformwellen zu schließen.

Der Bologna-Prozess im Kurzportrait

Die Literatur, die sich mit dem Bologna-Prozess seit dessen Initiierung in den späten 1990er Jahren beschäftigt hat, ist kaum mehr zu überblicken. Sie reicht von als graue Literatur veröffentlichten Statements bildungspolitischer Akteure, die darin ihre Kritik an den Zielen und/oder der Durchführung des Reformprojekts zum Ausdruck bringen, bis zu sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Reform und ihren Reformdynamiken. Der sozialwissenschaftliche Diskurs kann exemplarisch am Sammelband von Nickel (2011) zur Beschreibung des Standes der Hochschulforschung zum Bologna-Prozess nachvollzogen werden. Eine zusammenfassende Übersicht über die bildungspolitische Genese sowie die Bilanzierung der Umsetzung nach zehn Jahren liefert Brändle (2010): Danach wurde der Prozess der Entwicklung eines europäischen Hochschulraums bereits 1998 mit der Sorbonne-Erklärung in Gang gesetzt. Diese ist mithin als der eigentliche Startschuss des Bologna-Prozesses zu sehen und nicht die erst ein Jahr später in Bologna von europäischen Bildungsministern unterschriebene, gleichzeitig aber namensgebende, Erklärung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums und zur Förderung europäischer Bildungs- und Wissenschaftsmobilität durch die Entwicklung vergleichbarer Studiengänge und Studienabschlüsse.

Die Instrumente sind wohlbekannt und bestehen in der Einführung einer Struktur gestufter Studienabschlüsse sowie die Modularisierung von Studiengängen und die Kreditierung von Lernleistungen durch ein System vergleichbarer Leistungspunkte (European Credit Transfer System). In den auf die Bologna-Erklärung folgenden ministeriellen Konferenzen wurden zudem Festlegungen u. a. zu Fragen des Lebenslangen Lernens (Bologna-Folgekonferenz in Prag 2001) und der Zusammenarbeit bei der Standardisierung von Maßnahmen der Qualitätssicherung (Bologna-Folgekonferenz in Berlin 2003) getroffen. In diesem Zusammenhang sind zudem die eingeführten Instrumente zur Herstellung

von Vergleichbarkeit von Lernleistungen bedeutsam, wie etwa der europäische und die nationalen Qualifikationsrahmen, Transcripts of Records und Diploma Supplements (vgl. HRK 2004; 2007).[1]

Die Kritik am Bologna-Prozess reichte von Kontroversen über die Durchführungsqualität des Prozesses als bildungspolitisches Projekt bis zu fundamentaloppositionellen Positionen, die die Ziele der Reform insgesamt in Zweifel zogen. Stein des Anstoßes war insbesondere der Passus der Bologna-Erklärung, in der der Zweck der europäischen Harmonisierung von Bildungsabschlüssen um den Aspekt der ‚Employability' erweitert wurde (Brändle 2010: 20). Damit ist die arbeitsmarktgängige Qualifikation als Bildungsziel gemeint. Zudem stieß das gesamte Arsenal an Reforminstrumenten, wie die Organisation von Studiengängen um eine virtuelle Berechnung von Arbeitsaufwänden der Studierenden (‚Workload') sowie das in der Folge der Berliner Folgekonferenz ausgebaute Qualitätssicherungswesen, auf Ablehnung. In der Folge wurde eine humanistische Hochschulbildung nach den Idealen der Humboldt'schen Universitätsreform des 19. Jahrhunderts als zu verteidigender Gegenentwurf hervorgehoben sowie zugleich deren drohendes Ende beklagt. Einen Überblick zu diesem Diskurs und eine diesbezügliche soziologische Einordnung und Interpretation der in ihm vertretenen Positionen gibt Schimank (2010).

Studienreform als pädagogisches Projekt: Die Mikroebene

Auf der Mikroebene der konkreten Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen ist zwischen verschiedenen Betrachtungsebenen und Perspektiven zu unterscheiden. Zum einen beschäftigt sich die Hochschulbildungsforschung mit den Bedingungen, unter denen Studierende mutmaßlich am erfolgreichsten lernen. Dies ist die Domäne der hochschuldidaktischen Hochschulforschung (Merkt 2014; Pohlenz 2015). Entsprechende Ansätze nehmen konkrete Lehr-/Lernsettings und die Frage ihrer Lernförderlichkeit in den Blick, fragen nach Determinanten eines erfolgreichen Kompetenzerwerbs durch die Studierenden und untersuchen Optimierungspotenziale bei der Lehrprofessionalisierung von Lehrenden (→ II.1.1 Hochschuldidaktik).

Zum anderen werden Kontextbedingungen des hochschulischen Lehrens und Lernens, wie etwa sozialstrukturelle Merkmale der Studierenden, als Aspekte sozialer Bildungsungleichheiten in die Hochschulbildungsforschung einbezogen (z. B. Bargel 2007; Georg 2012). Dieser Blickwinkel stellt analytisch zugleich eine Verbindung zwischen der Mikroebene und der Makroebene dar, wenn letztere sich mit den gesellschaftlichen Bedingungen beschäftigt, unter denen Hochschulbildung stattfindet und Bildungschancen für die nachwachsenden Generationen eröffnet oder verschließt. Verbindungen der Mikroebene zur Mesoebene können zudem in Forschungen gesehen werden, die sich mit organisationalen Antworten von Hochschulen auf Anforderungen einer hinsichtlich ihrer biographischen und Bildungsvoraussetzungen zunehmend verbreiterten Studierendenschaft beschäftigen. Das Thema der studentischen Heterogenität und der Sensibilität der Hochschulen für die Heterogenität ihrer Zielgruppen hat insbesondere durch große Bund-Länder-Programme wie den Qualitätspakt Lehre in den 2010er Jahren hohe Bedeutung für die Hochschulforschung erlangt.

1 Vgl. die Hauptdokumente im „Bologna-Reader" der HRK (2004: 243–304) und weitere im Umsetzungsprozess erzeugte Dokumente im Bologna-Reader II (HRK 2007).

Insofern die Reformziele des Bologna-Prozesses sich auch auf die inhaltliche Gestaltung von Studiengängen beziehen, sind unter der Entwicklung von Lehr-/Lernprozessen nicht allein didaktische Entscheidungen in einzelnen Lehrveranstaltungen zu verstehen, sondern auch die Entwicklung von Studiengängen. Die entsprechenden Prozesse standen vor der Herausforderung, den intendierten ‚Shift from Teaching to Learning' nachzuvollziehen. Dieses hochschuldidaktische Leitbild, unter dem ein Wechsel weg von einem auf den fachlichen Input der Lehrenden fokussierten hin zu einem das Lernen in den Mittelpunkt stellenden Verständnis hochschulischer Bildungsprozesse zu verstehen ist, wurde von der Hochschuldidaktik schon seit Langem propagiert. Erste diesbezügliche Initiativen sind z. B. im Konzept des forschenden Lernens zu sehen, welches bereits in den 1970er Jahren von der Bundesassistentenkonferenz (2009) vorgeschlagen wurde, um die Leitidee von Bildung durch Wissenschaft im Sinne einer selbstständigen Aneignung von forschungsrelevanten Kompetenzen durch Studierende zu realisieren. (→ II.1.5 Forschendes Lernen).

Der Bologna-Prozess und seine Forderung nach einer Ausrichtung von Studiengängen auf den Erwerb von Kompetenzen anstelle einer reinen Vermittlung von festen Wissensbeständen haben die Diskussion der inhaltlichen Weiterentwicklung von Studiengängen über die hochschuldidaktische Community hinaus vermutlich befördert. Die entsprechenden Reformziele waren (und sind) jedoch wiederum Gegenstand von Kontroversen. In diesen wird die Fokussierung auf (überfachliche) Kompetenzen als Preisgabe von wissenschaftlicher Tiefe der akademischen Ausbildung thematisiert und die Orientierung auf die berufspraktische Verwertbarkeit des Studiums als unangemessene Ökonomisierung akademischer Bildung kritisiert. Die Antwort darauf verweist in der Regel auf die Anforderungen an akademisch gebildete Personen in einer komplexer werdenden Welt, in der gesellschaftlich relevante Probleme nicht allein durch disziplinäre Episteme zu beherrschen seien, sondern die Wissenschaften untereinander anschluss- und sprechfähig sein müssen. Schon dies professionell tun zu können, stelle eine Herausforderung dar, deren Bewältigung als Gegenstand des Studiums zu adressieren sei (Enderl 2016).

Studienreform als Projekt der Organisation: Die Mesoebene

Kontroversen wie die genannten können auch in einem anderen Licht betrachtet werden, nämlich nicht als Debatte um den besten Weg zum gemeinsamen Ziel, sondern als interessengeleitete Auseinandersetzung um knappe Ressourcen. Dies wäre dann der Fall, wenn das Argument, generische Kompetenzen würden zum Preis des Verzichts auf relevante fachwissenschaftliche Inhalte überbetont, eben nicht dem Interesse an einem möglichst hochwertigen Studiengang entspringt, sondern der Angst vor einer Marginalisierung. Diese könnte dadurch entstehen, dass in der Neugestaltung von Studiengängen den fachwissenschaftlichen Inhalten durch neue Qualifikationsziele und darauf bezogene Formate (etwa Module zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen) gleichsam ‚curriculare Konkurrenz' entsteht und die Notwendigkeit des eigenen Inhalts für den Fortbestand der Studienqualität kontinuierlich legitimiert werden muss. Ein Wegfall der eigenen Pflichtvorlesung würde dann die Position im Fach und in der Fakultät schwächen. In einer solchen Lesart wären die Standpunkte, die gegenüber der Studienreform eingenommen werden, nicht mehr durch didaktische Interessen geleitet, sondern

durch Verteilungsinteressen gegenüber knappen Ressourcen. Ein solcher Gegenstand beschäftigt die organisationstheoretisch arbeitende Hochschulforschung.

Neben einer akteurstheoretischen Perspektive, wie der im Beispiel zur Angst vor Marginalisierung beschriebenen, kommen systemtheoretisch oder institutionalistisch geprägte Bilder von der Hochschule zum Einsatz (Krücken 2011). Besondere Prominenz haben neo-institutionalistische Erklärungsmuster für das organisationale Handeln von Hochschulen erfahren (Krücken/Röbken 2009). Nach diesen ließe sich das Organisationshandeln u. a. durch die Notwendigkeit erklären, das eigene Handeln in der externen Umwelt zu legitimieren. Gegenüber einer die Hochschulen finanzierenden Öffentlichkeit müssten jene demnach darstellen, dass ihre Leistungen das getätigte öffentliche Investment rechtfertigen. Dementsprechend müssten Hochschulen sensibel für die Erwartungen der Außenwelt sein und sie im Inneren verarbeiten und umsetzen. Dabei würden institutionalisierte Praktiken, die sich in vergleichbaren Organisationskontexten bewährt haben und deshalb als rational gelten können, nachgeahmt. Im neo-institutionalistischen Begriffsrepertoire wird diese Strategie als isomorphistisch bezeichnet werden (ebd.: 328). Zugleich spricht es für eine Entkopplung von formaler Organisationsstruktur und tatsächlicher Aktivitätsstruktur, wenn zwar die Erfüllung externer Erwartungen verlautbart, diese im Inneren aber nicht oder nur begrenzt tatsächlich umgesetzt würden (Meyer/Rowan 1977). Diese Handlungsmotive der Legitimationsbeschaffung, der Anpassungstendenzen und der strukturellen Entkopplung spiegeln zugleich die drei zentralen Stränge neo-institutionalistischer Theorie in ihrer klassischen Lesart wider (Krücken/Röbken 2009).

In der Hochschulforschung sind sie vielfältig angewendet worden und sollen deshalb stellvertretend für weitere theoretische Ansätze genannt sein. Empirisch wurden verschiedene Felder des organisationalen Handelns in dieser Perspektive untersucht. Wiederum stellvertretend sei das Beispiel des Qualitätsmanagements genannt. Dessen flächendeckende Einführung in Form von Evaluationen, Akkreditierungen und umfassenden Qualitätsmanagementsystemen ist letztlich ein Ergebnis der Bologna-Folgekonferenz von 2003 in Berlin, die die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards und darauf bezogener Systeme der Qualitätssicherung zum Gegenstand hatte. Der Aufbau von Qualitätsmanagementverfahren war in der Folge eines der Themen der organisationsbezogenen Hochschulforschung, die sich mit Fragen der strategischen Anpassung von Hochschulen an die externen Erwartungen beschäftigte sowie mit Diskrepanzen zwischen dem verlautbarten Engagement für die Qualitätsentwicklung und der Abfederung entsprechender Anforderungen und Entwicklungsbedarfe im Inneren (Seyfried et al. 2019; Reith/Seyfried 2020).

Studienreform als gesellschaftlich relevantes Ziel: Makroebene

Ebenso, wie die Mesoebene des organisationalen Handelns mit der Mikroebene verknüpft ist (z. B. durch die Frage nach den Auswirkungen strategischer Entscheidungen der Hochschule auf das individuelle Lehrhandeln), steht sie auch in Verbindung mit der Makroebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für individuelles und korporatives Handeln von Hochschulen. Dies ist durch die makrotheoretische Interpretation moderner Gesellschaften als Ensemble funktional differenzierter Subsysteme, die jeweils in einer gewissen Abhängigkeit voneinander koexistieren, bereits nachvollziehbar (Schimank 2015). In dieser Lesart sind Hochschulen als Lieferanten von Leistungen mit

Relevanz für andere Subsysteme integriert, etwa durch die Qualifikation von zukünftigen Fachkräften für die Wirtschaft oder öffentlichen Dienst. Zugleich sind sie Empfänger von Leistungen anderer Systeme, etwa in Form von Zuweisungen öffentlicher Mittel oder rechtlicher Normensetzung durch die Politik.

Auch zeitdiagnostisch untersuchte Debatten, wie solche zu gesellschaftlichen Transformationsdynamiken (Hölscher et al. 2020), legen eine Interaktion von Hochschulen als organisationale Akteure mit größer angelegten gesellschaftlichen Strukturen nahe. Hier werden beispielsweise Aspekte wie die Konkurrenz wissenschaftlichen Wissens mit nichtwissenschaftlichen Wissensressourcen um gesellschaftliche Anerkennung und die Rolle der Wissenschaft als exklusive Quelle der Weltdeutung thematisiert (ebd.). In diesem Zusammenhang steht die Hochschulforschung vor der Aufgabe, die Rolle der Hochschulen für die Entwicklung moderner Gesellschaften kritisch zu reflektieren und Orientierung für eine ebenso zeitgemäße wie aufgabengerechte Gestaltung von Lehre und Studium zu geben.

Ausblick

Vermutlich werden weitere Wellen der Studienreform nicht lange auf sich warten lassen. Neue gesellschaftliche Herausforderungen und Entwicklungen sind bereits absehbar oder schon in vollem Gange. So hat beispielsweise die Corona-Pandemie der bereits vor 2019 diskutierten digitalen Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen neuen Schub verliehen. Andere Debatten beziehen sich auf die Frage, inwieweit das Leitbild, welches den Bologna-Prozess befeuert hat, nämlich eine möglichst große Effizienz von Lehr-/Lernprozessen zu erreichen, noch valide ist oder aber durch neue Leitbilder, wie etwa solche, die sich auf den gesellschaftlichen Impact von Forschung und Lehre beziehen, abgelöst werden. Dies würde letztlich auch auf der Ebene der Gestaltung konkreter Managementpraktiken in der Hochschule Einfluss nehmen: Wenn der Bologna-Prozess ein Kind der Zeit des New Public Management ist, stellt sich die Frage, ob die entsprechend entwickelten Steuerungsinstrumente in einer Zeit nach dieser Ära noch angemessen sind. Wenn also beispielsweise die landläufig eingesetzten Verfahren des Qualitätsmanagements auf Effizienzkriterien ausgerichtet sind, werden sie möglicherweise einem neuen Fokus auf den gesellschaftlichen Impact von Lehre und Forschung nicht gerecht und müssen weiterentwickelt werden. Ähnliches ließe sich über die curricularen Strukturen von Studiengängen sagen: Wenn die bisherige Normalitätsvorstellung des Vollzeitstudiums aufgrund einer steigenden Diversität der Lebenssituationen von Studierenden zunehmend zur Fiktion gerät, wäre die Modularisierung von Studiengängen neu zu konzipieren, um den gesellschaftlichen Bildungsauftrag erfüllen zu können.

Hier entsteht also neuer Forschungsbedarf auf allen Ebenen, die für die Hochschulforschung relevant sind. Bezüglich des Bologna-Prozesses lässt sich sagen, dass dieser die Hochschulforschung insbesondere in den Jahren von 2010 bis 2012 beschäftigt hat. Nach dieser Zeit geht die Zahl der Publikationen zurück.[2] Dies ist insofern plausibel, als nach der Initiierung des Prozesses im Jahr 1999 zunächst einige

2 Dies ist das Ergebnis einer für diesen Beitrag durchgeführten Recherche nach Titeln zu diesem Thema in den wichtigsten deutschsprachigen Fachzeitschriften und kein systematischer bibliometrischer Befund. Eine entsprechende Untersuchung steht nach vorliegender Kenntnis noch aus.

Jahre vergehen mussten, bis seine Auswirkungen in der Breite des Hochschulsystems wirksam wurden. In der Zeit nach 2012 hingegen hat sich die Forschung offenbar anderen Themen zugewandt, möglicherweise gerade, weil die Reform in der Breite angekommen war und andere Schwerpunkte gesetzt wurden. Mit Blick auf zukünftige Wellen der Studienreform wäre in diesem Zusammenhang für die Hochschulforschung interessant zu beobachten, wie sich Innovationsdynamiken entwickeln. Felder dafür wären z. B. die Digitalisierung der Lehre sowie die weitere Entwicklung von Qualifikationszielen und Steuerungsverständnissen in einer Ära nach dem New Public Management.

Literaturempfehlungen

Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. *Der Band gibt einen Überblick über organisationstheoretische Interpretationen von Hochschulen und geht dabei auch auf die Entwicklungen in der Lehre seit dem Bologna-Prozess ein.*

Brändle, Tobias (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. D*as Buch fasst die Genese des Bologna-Prozesses hinsichtlich der hochschulbildungspolitischen Ziele und die darauf bezogenen Umsetzungsstrategien zusammen und reflektiert die Ergebnisse sowie den Verlauf der Reforminitiative.*

Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS. *Das Buch liefert einen Einstieg in die Hochschulforschung und trägt die relevanten Diskurse und Entwicklungen, auch in Bezug zum Leistungsbereich Lehre und Studium sowie zum Bologna-Prozess zusammen.*

Literaturverzeichnis

Bargel, T. (2007): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (49), Universität Konstanz, AG Hochschulforschung.

Brändle, Tobias (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesassistentenkonferenz (2009): Forschendes Lernen, wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5. Bielefeld: UVW – UniversitätsVerlagWebler.

Enderl, Christian (2016): Interdisziplinäre Lehre gestalten. Ein Leitfaden zur Entwicklung und Umsetzung von Studium-Integrale-Modulen. Jena.

Georg, W. (2012): Social inequality in German higher education during the 20th century. In: Salzborn, S./Davidov, D./Reinecke, J. (Hg.), Methods, theories and empirical Applications in the Social Science, 325–334. Wiesbaden: Springer VS.

Hölscher, Michael/Pasternack, Peer/Pohlenz, Philipp (2020): Gesellschaftliche Transformationsdynamiken und die Entwicklung des Hochschulsystems.
In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Bd. 71, 1–26. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn.

Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016). Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS

Krücken, Georg (2011): Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 19(2), 102–116.
Krücken, Georg/Röbken, Heinke (2009): Neo-Institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 326–346.
Merkt, Marianne (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 23(1), 92–105.
Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83(2), 340–363.
Nickel, Sigrun (Hg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. CHE-Arbeitspapier 148/2011. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
Pausits, Attila/Zheng, Gaoming/Abebe, Rediet (2014): New public management in higher education – International overview and analysis. Edition Danube University Krems, Austria.
Pohlenz, Philipp (2015): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: Benz, Wilfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Bd. C2.10. Berlin: Raabe, 25–44.
Reith, Florian/Seyfried, Markus (2020): Qualitätsmanagement und das Puffern externer und interner Anforderungen. In: Qualität in der Wissenschaft 14(2), 44–49.
Seyfried, Markus/Ansmann, Moritz/Pohlenz, Philipp (2019): Institutional isomorphism, entrepreneurship and effectiveness: the adoption and implementation of quality management in teaching and learning in Germany. In: Tertiary Education and Management 25(2), 115–129.
Schimank, Uwe (2010): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In: Hochschul-Informations-System [Hg.], Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung. Bielefeld: Bertelsmann, 44–61.
Schimank, Uwe (2015): Welche Gesellschaftstheorie braucht die Hochschulforschung? In: Beiträge zur Hochschulforschung 37(4), 80–99.