

**HOCHSCHULE RELOADED**  
Eine Diskursanalyse zum Bologna-Prozess

„Man glaubte, man sagte: das Denken ist gut und es ist eins wie der gesunde Menschenverstand, auf dem es beruht; das Denken zerstreut den Irrtum, indem es Korn für Korn die Ernte der wahren Sätze sammelt und schließlich zur schönen Pyramide des Wissens aufstapelt. Sobald aber das Denken von diesem Bild befreit ist, das es der Souveränität des Subjekts unterwirft, erscheint es oder vielmehr wirkt es so, wie es ist: böse, paradox und unwillkürlich erhebt es sich an den Extremitäten der verschiedensten Fähigkeiten; ständig muß es gegen die Faszination der Dummheit ankämpfen; es ist von der Gewalt der Probleme unterworfen, gezwungen und eingezwängt; von hellscharfen wie von dunkel-tiefen Ideen durchblitzt.“ (Michel Foucault)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>4</b>
1.1 Untersuchungsgegenstand und Forschungsfragen .....	5
1.2 Forschungsstand.....	6
1.3 Forschungsvorgehen .....	8
<b>2. Diskursanalyse: Theorie und Methode</b> .....	<b>10</b>
2.1 Die Diskursanalyse in der Soziologie – eine Einordnung .....	10
2.2 Die Produktivität der Diskursanalyse.....	12
2.3 Theoretische Grundlagen der Diskursanalyse.....	12
2.4 Die Rolle des Textes in der Diskursanalyse.....	16
<b>3. Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>17</b>
3.1 Die Argumentative Diskursanalyse.....	17
3.2 Methodische Umsetzung.....	21
<b>4. Schreibtischforschung</b> .....	<b>24</b>
4.1 Die Studienreform im Kontext des „Bologna-Prozesses“ .....	24
4.2 Grundzüge des politischen Prozesses der Studienreform.....	25
4.3 Fazit: Zu Eck- und Kritikpunkten der Umstrukturierungen im deutschen Hochschulwesen .....	28
<b>5. Glücklicher Positivismus I – Analyse ausgewählter Beschlusstexte des Bologna-Prozesses</b> .....	<b>30</b>
5.1 Das Aufbröckeln des Diskurses .....	30
5.1.1 „Bologna-Erklärung“.....	32
5.1.2 „Student Göteborg Declaration“.....	35
5.1.3 „Salamanca Convention 2001“ – „Message from Salamanca“ .....	37
5.1.4 „Prager Kommuniqué“ .....	39
5.1.5 „Athen-Kommuniqué“ .....	43
5.1.6 „Graz-Erklärung“ .....	44
5.1.7 „Berliner Kommuniqué“ .....	46
5.1.8 „Bergen Kommuniqué“ .....	48
5.1.9 „Glasgow-Erklärung“ .....	50
5.2 Fazit: Diskurs-/Argumentationsarena: Beschlusstexte des Bologna-Prozesses .....	52
5.2.1 Weisen der Diskursstrukturierung – explizite und implizite Verweise .....	53
5.2.2 Die Verflochtenheit von Diskurs und Praxis – Diskursstrukturierung und Diskursinstitutionalisierung.....	56
5.2.3 Die Stabilisierung des Diskurses.....	57
<b>6. Glücklicher Positivismus II – Analyse verschiedener Leitbilder von Hochschulen im bundesdeutschen Raum</b> .....	<b>58</b>
6.1 In der Verflechtung von Diskurs und Praxis .....	59
6.2 Zur Funktion des Leitbildes .....	60
6.3 Leitbilder ausgewählter bundesdeutscher Hochschulen.....	63
6.3.1 Zusammensetzung des Korpus .....	63
6.3.2 Das Leitbild der Universität Leipzig .....	65
6.3.3 Das Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin .....	68
6.3.4 Das Leitbild der Universität Hamburg .....	71
6.3.5 Das Leitbild der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg .....	73
6.3.6 Das Leitbild der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.....	75
6.3.7 Das Leitbild der Rheinisch-Westfälisch Technischen Hochschule (RWTH) Aachen.....	76

6.3.8 Das Leitbild der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.....	79
6.3.9 Das Leitbild der Ludwig-Maximilian-Universität München (LMU) .....	80
6.3.10 Das Leitbild der Universität Bayreuth.....	82
6.4 Fazit: Strukturelle Regelmäßigkeiten der Leitbilder bundesdeutscher Hochschulen.....	84
<b>7. Glücklicher Positivismus III – Analyse der implementierten Maßnahmen.....</b>	<b>86</b>
7.1 Die diskursinstitutionalisierenden Effekte des Bologna-Prozesses.....	86
7.2 Analyse der Dokumente der KMK zu konkreten Maßnahmen der Studienreform auf Ebene der Hochschulen.....	87
7.3 Fazit: Verknüpfung von diskursstrukturierenden Momenten und diskursinstitutionalisierenden Effekten des Bologna-Prozesses .....	92
<b>8. Interpretation: Die Kategorie der Studierenden im Kontext der „Gouvernementalität der Gegenwart“ .....</b>	<b>101</b>
8.1 Die imaginierten Studierenden.....	101
8.2 Wie der Mensch zum Subjekt wird .....	105
8.3 Freiheit als Effekt des Dispositivs der Kontrolle .....	106
8.4 Gouvernementalität und die „Programme des Regierens“ .....	110
8.5 Die studentische Lebensweise – Individualität versus Heterogenität .....	114
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>118</b>

#### **Tabellenverzeichnis**

Abbildung 1: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007 - Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9. 2006 (WiSe 2006/2007) .....	27
Abbildung 2: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007 - Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2006 (WiSe 2006/2007) .....	27
Abbildung 3: Ebenen des Planungsprozesses (Müller-Böhling 2000: 151).....	62

#### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007 - Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9. 2006 (WiSe 2006/2007) .....	27
Abbildung 2: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007 - Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2006 (WiSe 2006/2007) .....	27
Abbildung 3: Ebenen des Planungsprozesses (Müller-Böhling 2000: 151).....	62

# 1. Einleitung

In die „Bizarrerie [eines] ungewohnten Zusammentreffens“ (Foucault 1974: 18) sollen in der vorliegenden Arbeit verschiedene Diskursarenen des „Bologna-Prozesses“ gestellt werden. Dabei wird die Untersuchung der Diskursivität des „Bologna-Prozesses“ durch die folgende Frage angeleitet: „Welche Kohärenz ist das, von der man sofort sieht, daß sie weder durch eine Verkettung a priori und notwendig determiniert ist, noch durch unmittelbar spürbare Inhalte auferlegt wird?“ (Foucault 1974: 22).

Ausgehend von der These, dass die Universitätslandschaft der Bundesrepublik Deutschland durch die Maßgaben, welche im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ auf europäischer Ebene ausgehandelt werden, gravierende Umstrukturierungen erfährt (vgl. Witte 2006, vgl. HRK 2004), konzentriere ich mich zum einen auf die diskursanalytische Untersuchung der Prozesse dieser Aushandlungen und setze mich zum anderen mit ihren subjektivierenden Effekten auseinander. Durch den Gedanken motiviert, „dass Teilhabe die prekäre Voraussetzung für Veränderung ist“ (Hark 2005: 11), geht es mir einerseits darum, die Regelmäßigkeit des Diskurses zur Studienreform zu rekonstruieren und daran seine spezifische Intelligibilität herauszuarbeiten. Andererseits sollen die hochschulpolitischen Maßgaben, welche als aus einer spezifischen diskursiven Formation innerhalb des politischen Diskurses hervorgehend verstanden werden, in einen Zusammenhang mit ihren subjektivierenden Effekten gestellt werden.

Angesichts der vielfältigen Verflechtungen, die zwischen mir und dem in der vorliegenden Arbeit untersuchten Feld bestehen und derer ich mir beim Schreiben dieser Arbeit mehr und mehr bewusst wurde, konnte auch ich ironischerweise zunächst „an gar nichts anderes denken als an Flucht“ (Bourdieu 1992: 38). Die tragische Ironie lag darin, dass ich das Untersuchungsfeld Studienreform ausgerechnet *aufgrund* meiner Verflechtungen zum Untersuchungsobjekt gewählt hatte. Das jedoch, was mir zunächst als Vorteil erschienen war – meine Bekanntschaft mit den politischen Themen, den Dokumenten und den Debatten – kehrte sich bereits nach dem ersten Versuch einer Konzeptualisierung in sein Gegenteil. Schließlich war ich mehrere Jahre *als* Studentin in zwei europäische Hochschulsysteme eingebunden gewesen und hatte selbst in Magisterstudiengängen,

als Haupt- und als Nebenfächlerin sowie in Bachelor- und Masterstudiengängen studiert. Es stellte sich hier die Frage, wie ich mit diesen Verflechtungen umgehen wollte. Hier erschien es mir unmöglich, meine bis hierher mit den Hochschulsystemen gemachten Erfahrungen im Husserlschen Sinne “einfach“ einzuklammern<sup>1</sup>. Einerseits fehlte mir dazu die Erkenntnis darüber, was genau diese Erfahrungen beinhalteten und andererseits vermochte ich mir nicht vorzustellen, dass eine Einklammerung *aller* Erfahrungen und damit auch *Wissen*<sup>2</sup> sinnvoll sein könnte. Also habe ich mich darum bemüht, reflexiv mit den bestehenden Verflechtungen in das akademische und hochschulpolitische Feld umzugehen. Pierre Bourdieus Ermunterung folgend, dass „die Soziologie der Soziologie nichts über die erste Regung, aber [...] [über] die zweite zu kontrollieren“ vermag (Bourdieu 1996: 286), unternahm ich den Versuch, meine Verflechtungen in das Forschungsfeld zunächst, soweit sie mir zugänglich waren, zu integrieren und mich von ihnen in einem zweiten Schritt mittels Anwendung einer soziologischen Methode zu distanzieren.

## 1.1 Untersuchungsgegenstand und Forschungsfragen

Helmut Schelsky bezieht sich in seiner Analyse „Einsamkeit und Freiheit“ auf die Untersuchung der Humboldtschen Universitätsreform Ende des 18. Jahrhunderts:

„Indem der neue wissenschaftliche Bildungsgedanke, die neue Universitätsidee, gegen das 'Zunftwesen' der Studenten gerichtet war, verbirgt sich in ihm die grundsätzliche Absicht, die für jede Universitätsreform konstitutiv ist: die Erneuerung der Universität auch von der studentischen Lebensweise her zu verwirklichen“ (Schelsky 1963: 27).

Es lohnt sich, dem Zusammenhang zwischen *Universitätsidee* und *studentischer Lebensweise* empirisch innerhalb der aktuellen Umstrukturierungen des

---

<sup>1</sup> In Rekurs auf Edmund Husserl deute ich damit an, dass die Frage nach dem Wesen des Dings „Bologna-Prozess“ nicht innerhalb einer epochalen, also vorurteilsfreien Einstellung gestellt wird. Dazu Klaus Held: „Statt im Strom des Geradehin-Lebens mitzuschwimmen, erhebt er [der Phänomenologe, *sd*] sich darüber; er vollzieht das Interesse am Sein der intendierten Gegenstände nicht mehr mit und wird so zum ‚uninteressierten‘ oder ‚unbeteiligten Beobachter‘. Er hält sich aus der Beziehung, die sich zwischen ihm selbst als natürlich erlebenden Gegenständen abspielt, heraus. Er setzt diese Beziehung gleichsam in Klammern und betrachtet das intentionale Leben, das innerhalb der Klammern stattfindet, von außen“ (Husserl 1985:35f.).

<sup>2</sup> Wissen benutze ich hier in der im deutschen Sprachraum eher unüblichen Pluralform, um zu verdeutlichen, dass es sich um unterschiedliche Weisen und Ebenen des Erfahrung-Machens handelt. So lerne ich an der Hochschule nicht nur wissenschaftliche *Inhalte* und *Aussageformen* kennen, sondern eigne mir auch einen spezifischen *Habitus* (Bourdieu) an. *Episteme* und *Doxa* fallen im *Habitus* als „sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu 1996: 159) konsequenterweise zusammen (vgl. Bourdieu 1996).

Hochschulwesens im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ nachzugehen. Denn Schelsky formuliert, dass mit jeder Universitätsreform eine Erneuerung der *studentischen Lebensweise* einhergeht (vgl. Schelsky 1963: 27).

Die vorliegende Arbeit untersucht, ausgehend von dem wissenssoziologischen Verständnis einer *gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit* (vgl. Berger/Luckmann 1980) anhand verschiedener Dokumente der Studienreform im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ die Verhandlung der Vorstellungen von Universität Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts. Dabei werden die Reform traditioneller Vorstellungen und die diesen Prozess begleitenden Umstrukturierungen der die Universität konstituierenden institutionellen Verfahren und Regeln als miteinander verschränkt gedacht. An diese Sichtweise anknüpfend, macht es Sinn, sich dem politischen Diskurs *als* Oberfläche der politischen Verhandlung und *Narration* eines spezifischen Gesellschaft-Universität-Subjekt Verhältnisses über das Analyse-Instrumentarium zu nähern, welches Maarten A. Hajer in Anschluss an Michel Foucault entwirft. Auf Grundlage dieser theoretischen Konzeptualisierung des Zusammenhangs zwischen den Vorstellungen von Universität und der Lebensweise der Studierenden ergeben sich ausgehend von Schelskys These mehrere Forschungsfragen: Wie kommen hegemoniale Vorstellungen von Universität zustande? Welche Formen des institutionalisierten Sprechens lassen sich auf Diskursebene identifizieren? In welchem Zusammenhang stehen diskursive Sprechweise, institutionalisierte Praktiken und mit diesen Institutionen verhaftete Subjekte? In welcher Weise kann die Verknüpfung zwischen politischem Diskurs, Hochschulinstitution und Studierenden gedacht werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Umsetzungen der Maßgaben in Form von Prüfungs- und Studienordnungen? Letztlich geht die Arbeit in Rekurs auf diese forschungsanleitenden Fragen auf das Verhältnis von Studienreform und der möglichen Einschränkung freiheitlicher Momente des Studierens ein.

## **1.2 Forschungsstand**

Mit der Untersuchung der diskursiven Formierung spezifischer Praktiken innerhalb des Hochschulwesens und ihrer subjektkonstituierenden Effekte bewegt sich die vorliegende Arbeit in einem Nexus aus *Wissen* und *Macht* in zweifacher Hinsicht. Erstens sind Hochschulen Institutionen, innerhalb welcher *wissenschaftliches* Wissen produziert und reproduziert wird. Umfangreiche Studien zeigen, dass die Wissenschaftsproduktion nicht in einem machtfreien Raum gedacht werden kann (vgl. Schelsky 1963, Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965, Bourdieu 1992, Hark 2005). Zweitens muss, wie Foucault zeigt, die „Art und Weise, in der ein Mensch sich selber in ein Subjekt verwandelt“ (Dreyfus/Rabinow 1987: 243) ebenfalls als in *Macht*prozesse verwoben betrachtet werden, welche sich über *Wissen* reproduzieren. Insbesondere aktuelle Forschungen aus dem Bereich der Gouvernementality-Studies markieren, dass Foucaults Arbeit, die sich methodisch auf die Entzifferung von objektivierten historischen Zusammenhängen als „Netz von ständig gespannten und tätigen Beziehungen“ (Foucault 1994: 38) konzentriert, für die Untersuchung „aktueller gesellschaftlicher Umbrüche fruchtbar“ (Bröckling et al 2000: 9) gemacht werden kann. Die WissenschaftlerInnen gehen hierbei mit Foucault davon aus, dass die aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche innerhalb eines neoliberalen Projektes verstanden werden können, welches „darauf zielt, eine soziale Realität herzustellen, die es zugleich als bereits existierend voraussetzt“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 9). Die vorliegende Arbeit knüpft einerseits an diesen Gedankengang an, indem sie sich einer aktuellen Umbruchsituation nähert, gleichzeitig verzichtet sie auf eine normative Wertung der beobachteten (Dis)Kontinuitäten im Hochschulwesen. Es geht hier weniger darum, einen politischen Standpunkt zu den aktuellen Umbrüchen zu erarbeiten, als vielmehr darum, aufzuzeigen, dass die untersuchten Dokumente bereits ein Subjekt voraussetzen, auf welches sich die in den Dokumenten beschriebenen und an den Hochschulen implementierten Verfahren richten. Wesentlich ist hierbei die Perspektive, dass diese mit dem politischen Projekt des „Bologna-Prozesses“ einhergehenden neu implementierten Verfahren Ein- und Ausschließungsverhältnisse produzieren und ein spezifisches gesellschaftliches Machtgefüge (re-)produzieren. Die Zielstellung dieser Arbeit ist es nun – bezogen auf den Bereich der Dokumente, die im Umfeld des politischen Projektes „Bologna-Prozess“ entstanden sind – nachzuvollziehen, wie sich Kohärenzstrukturen auf Ebene der Dokumente bilden, die ihrerseits bestimmte Regularien für das Studium, die sich (auch) auf die Lebenspraktiken der Studierenden auswirken, als intelligibel



qualifizieren und disqualifizieren. Dies mündet in der Rekonstruktion einer Kategorie der *Studierenden* als (ein) angerufenes<sup>3</sup> Subjekt der Studienreform und in der Sichtbarmachung des Studierenden als eingeschriebenes Objekt in die untersuchten Texte.

### 1.3 Forschungsvorgehen

*Universitätsidee* und *studentische Lebensweise* grundlegend miteinander verknüpft denkend, stellt die vorliegende Arbeit die Frage nach den Subjektkonstitutionsverfahren in den Praktiken des deutschen Hochschulwesens in einen Zusammenhang mit der Untersuchung der Studienreform im Rahmen des „Bologna-Prozesses“.

Ausgehend von dem Gedanken der im Forschungsfeld vorliegenden Verknüpfung zwischen politischem Diskurs *über* Studienreform, institutionellen Praktiken der reformierten Hochschulen und den von diesen Praktiken betroffenen Subjekten vollzieht die vorliegende Arbeit folgende Bewegung: Zunächst erfolgt eine Einordnung der in dieser Arbeit zur Anwendung gebrachten Methode der *Argumentativen Diskursanalyse* innerhalb der Qualitativen Sozialforschung. Der daran anknüpfende Rekurs auf die theoretischen Grundlagen der Foucaultschen Diskursanalyse dient einerseits der Abgrenzung und Verdeutlichung verschiedener in dieser Arbeit verwendeter Begriffe und andererseits einer Situierung der Diskursanalyse den Gouvernementalitätsstudies gegenüber, welchen ein wesentlicher Beitrag bei der Interpretation der Forschungsergebnisse zukommt.

Das dritte Kapitel führt in die *Argumentative Diskursanalyse* ein und macht es sich zur Aufgabe, die ausgewählte Methode mit den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit in einen Zusammenhang zu bringen. An die Einführung in das Forschungsfeld im Kapitel 4, welche im Sinne der von Hajer vorgeschlagenen „Schreibtischforschung“ (Hajer 2003: 282) vorgenommen wird, schließt sich die Analyse der drei für diese Arbeit ausgewählten Diskursarenen (vgl. Hajer 2003) an. In Kapitel 5 widme ich mich der Diskursarena der Beschlusstexte des „Bologna-Prozesses“, in Kapitel 6 der Diskursarena, in welcher die Formierung verschiedener Leitbilder bundesdeutscher Hochschulen lokalisiert werden kann und in Kapitel 7 der

---

<sup>3</sup> Auf den Begriff der Anrufung gehe ich in Kapitel 8.4 genauer ein.

Diskusarena der bundesdeutschen Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz zu den zu implementierenden Maßnahmen im Kontext der Studienreform. Auf die tabellarische Zusammenführung der Forschungsergebnisse in Fokussierung der dominanten „Diskurs-Koalitionen“ (Hajer 2003: 277) des „Bologna-Prozesses“ bereiten mehrere Zusammenfassungen der Ergebnisse in Form von Fazits vor. Dabei verdeutlicht Tabelle 2 die diskursive Formierung und Institutionalisierung einer europaweiten Hochschulreform innerhalb der drei Diskursarenen. In Identifizierung diskursiver Strategien und Regelmäßigkeiten des Diskurses folge ich der Idee, dass die Dominanz eines spezifischen Redens *über* Hochschulbildung nicht nur den Diskurs strukturiert, sondern sich bis in die Institutionen fortsetzt und sich in einem spezifischen Reden über sich selbst reproduziert. In Anschluss daran, soll die Tabelle 3 das Zusammenspiel zwischen den herausgearbeiteten dominanten Diskurs-Koalitionen und den durch Rahmenvorgaben implementierten Maßnahmen verdeutlichen, welche sich in Form von Praktiken auf die Studierenden als mit der Hochschulinstitution verhaftete Subjekte beziehen. Gleichzeitig sollen die verschiedenen *Imaginationen*<sup>4</sup>, welche sich in den drei Diskursarenen *über* die Studierenden finden, zusammengeführt werden und in ein Verhältnis zu den dominanten Diskurs-Koalitionen (Tabelle 2) gesetzt werden. Explikationen der Tabellen erfolgen jeweils im Anschluss und bereiten den Leser und die Leserin auf das achte Kapitel vor, welches sich damit beschäftigt, die Forschungsergebnisse im Kontext der Gouvernmentalitätsstudies zu interpretieren. Mit Inblicknahme der in Kapitel 1.1 aufgeworfenen forschungsanleitenden Fragen und ihrem Zusammenspiel mit der „Gouvernmentalität der Gegenwart“ (Bröckling et al 2000a) wird in diesem Kapitel herausgearbeitet, in welcher Weise individuelle Freiheit als ein subjektivierender Effekt des Dispositivs der Kontrolle gedeutet werden kann. In Kapitel 9 gebe ich ein abschließendes Fazit und gehe auf das Forschungsdesiderat der Arbeit ein.

---

<sup>4</sup> Ich verwende den Begriff der Imagination in Anschluss an Silvia Bovenschen. Diese erklärt anhand der „Imagination des Weiblichen“: „Der Begriff des Weiblichen erschöpft sich nicht in den sozialen Existenzformen der Frauen, sondern er gewinnt seine Substanz aus der Wirklichkeit der Imaginationen. Die mythologisierte, zuweilen idealisierte, zuweilen dämonisierte Weiblichkeit materialisiert sich in den Beziehungen der Geschlechter und in dem aus diesem fremden Stoff gewonnen Verhältnis der Frauen zu sich selbst. [...] Die Morphogenese der imaginierten Weiblichkeit schiebt sich im Rückblick an die Stelle der weiblichen Geschichte“ (Bovenschen 2003: 40f.). Insofern untersuche ich die verschiedenen Diskursarenen als ein Archiv an Narrationen und Imaginationen über die Kategorie der Studierenden.

## 2. Diskursanalyse: Theorie und Methode

„Brauchen wir eine Theorie der Macht? Da jede Theorie eine Objektivierung voraussetzt, kann keine Theorie als Grundlage für die Analyse dienen. Aber man keine Analyse vornehmen, ohne vorher die behandelten Probleme in Begriffe zu fassen. [...] Das begrifflich zu erfassende Objekt ist nicht das einzige Geltungskriterium für die Begriffsbildung. Wir müssen auch die historischen Bedingungen kennen, die eine bestimmte Art der Begriffsbildung motivieren“ (Foucault 2005: 241).

### 2.1 Die Diskursanalyse in der Soziologie – eine Einordnung

Die Sozialwissenschaften und insbesondere die Soziologie halten ein vielfältiges Set an quantitativen und qualitativen Methoden vor. Dabei haben sich in den letzten Jahrzehnten auch die qualitativen Methoden immer stärker etablieren können (vgl. Flick et al 2003). Mit qualitativer Forschung wird das Ziel verfolgt, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben.“ (Flick et al 2003: 14). Damit, so die Selbstauskunft qualitativer ForscherInnen im „Handbuch Qualitative Forschung“,

„will sie [die Qualitative Forschung, *Anmerkung der Autorin*] zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. [...]. Mit ihren genauen und ‚dichten‘ Beschreibungen bildet qualitative Forschung weder Wirklichkeit einfach ab, noch pflegt sie einen Exotismus um seiner selbst willen. Vielmehr nutzt sie das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im unbekanntem als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet“ (Flick et al 2003: 14).

Es erweist sich innerhalb der Sozialwissenschaften offensichtlich an vielen Stellen von Vorteil, Forschungsstrategien anzuwenden, die es ermöglichen, zunächst offen(er) als die „stärker objektivistischen Methoden“ (Flick et al 2003: 17) der quantitativen Forschung an die „untersuchten Phänomene“ (Flick et al 2003: 17) heranzugehen.

Obgleich die Diskursanalyse Offenheit und Möglichkeiten der (Selbst-)Erkenntnis bietet und zu den qualitativen Methoden gezählt wird (vgl. Flick et al 2003), ist ihr

Ziel weniger die (Re-) Konstruktion der *inneren* Lebenswelten aus der Sicht handelnder Menschen. Vielmehr dient die Diskursanalyse in den Sozialwissenschaften a) der Analyse der sozialen Produktion, Fixierung und Transformation von Wissensverhältnissen, b) der Untersuchung von Wissensordnungen und c) der Beschäftigung mit diskursiven Praktiken sozialer Kontrolle und Macht (vgl. Flick et al 2003: 8). Dabei birgt die Diskursanalyse das Potential, dass durch sie „symbolische Ordnungen sowohl in ihrem Herstellungs- als auch in ihrem Objektivitätsaspekt begreifbar“ (Keller 1997: 329) werden. Wie Reiner Keller weiter ausführt, „trägt Diskursanalyse dazu bei, gesellschaftliche Ontologisierungen zu hinterfragen, die Wirklichkeit zu ‚entzaubern‘ und als konstruierte – und damit auch anders mögliche – zu entdecken“ (Keller 1997: 328). Das „derzeit wohl prominenteste Modell für eine empirisch orientierte Diskursanalyse wurde von Michel Foucault entwickelt“, konstatiert Michael Schwab-Trapp (Schwab-Trapp 2001: 261). Schwab-Trapp geht bei seinen Analysen davon aus, dass

„Diskurse verbindliche Deutungen für soziale und politische Ereigniszusammenhänge produzieren, daß [sic] diese Deutungen in Konflikten entwickelt werden, und daß [sic] eine Diskursanalyse, die die Entstehung, die Verbreitung und die Institutionalisierung solcher Deutungen untersucht, am angemessensten als eine spezifische Form politischer Soziologie begriffen werden kann“ (Schwab-Trapp 2001: 261).

Somit verwundert es kaum, dass sich der Diskursanalyse verstärkt in der Geschlechtersoziologie bedient wird (vgl. Bublitz 1999, Hark 2001, Brodie 2004) während andere AutorInnen, wie Susanne Krasmann oder Katharina Pühl, an einzelne Theorie- und Methodenteile anschließen und im Vollzug ihrer eigenen Analysen erweitern (vgl. Krasmann 1995, Pühl 2001).

Neben der Soziologie haben auch andere wissenschaftliche Disziplinen im deutschen Raum an die von Michel Foucault entworfene Methode der Diskursanalyse angeschlossen. Während zum Beispiel durch Siegfried Jäger (vgl. Jäger 2001) und Matthias Jung (vgl. Jung 2001a) methodische Zugänge für die Linguistik entworfen werden, welche quantitative Analyse und qualitative Interpretation integrieren, arbeitet Jürgen Link bereits in den 1980er Jahren an einer Fruchtbarmachung der Diskursanalyse für die Untersuchung von Kollektivsymbolen (vgl. Link 1982, Link

1983). Philip Sarasin (vgl. Sarasin 2001, Sarasin 2003) und Peter Schöttler (vgl. Schöttler 1988) wenden die Diskursanalyse in den Geschichtswissenschaften an und auch in den Politikwissenschaften kommen diskursanalytische Verfahren mittlerweile, wenn auch nur als „randständiges Thema“ (Nullmeier 2001: 285), zum Einsatz.

## 2.2 Die Produktivität der Diskursanalyse

Häufig findet sich in Publikationen, die sich mit der Diskursanalyse und ihren möglichen Anwendungsgebieten und -weisen beschäftigen, der Hinweis darauf, dass Foucaults methodische Ausarbeitungen unbefriedigend geblieben sind (vgl. Waldschmidt 2003, Lüders 2007). Gleichzeitig wird darüber geklagt, dass die methodologische Debatte in Diskurstheorie „noch recht unterentwickelt und erst in jüngster Zeit aufgenommen worden [ist]“ (Waldschmidt 2003: 149, vgl. Bublitz et al 1999, Keller et al 2001). Aufgrund dieser methodologischen Offenheit bietet sich die Diskursanalyse jedoch gerade dazu an, verschiedene methodische Zugänge zu entwickeln, denen eine produktive Flexibilität inhärent ist. Bei aller Unterschiedlichkeit der entwickelten Forschungspraxen der vorgestellten Texte ist diesen ihr theoretischer *Ursprung* – welcher sich in den Texten Foucaults findet – gemein. Bei vergleichbar hoher Offenheit der methodischen Durchführung ist das Denk- und Forschungsprogramm<sup>5</sup> Foucaults mit seinen theoretischen und methodologischen Überlegungen zu *Archäologie*, *Genealogie* und *Gouvernementalität* dennoch kursbestimmend, weswegen ich im Folgenden kurz auf wesentliche Grundzüge eingehen möchte.<sup>6</sup>

## 2.3 Theoretische Grundlagen der Diskursanalyse

---

<sup>5</sup> Von einem Programm, im Sinne eines genauen Ablaufplans, kann hier allerdings nicht gesprochen werden. Vielmehr sind Foucaults Denkbewegungen vielfach lückenhaft oder unbeendet geblieben, was allerdings dazu angeregt hat, an verschiedene seiner Gedanken anzuschließen (vgl. Bublitz 2001, Link 1982, Hark 2001, Sarasin 2001).

<sup>6</sup> Johannes Angermüller weist zu Recht darauf hin, dass die Gleichsetzung von Diskurstheorie/-analyse und Michel Foucault „in mehrerer Hinsicht problematisch [ist], denn dem Foucault'schen Ansatz wird dadurch eine Einheitlichkeit und Kontinuität unterstellt, die angesichts der einschneidenden Brüche seines Werks nur schwer aufrecht erhalten werden kann.; es werden auch die zahlreichen, bisweilen unter dem Etikett der "französischen Schule der Diskursanalyse" zusammengefassten anderen Tendenzen ausgeblendet, ohne die sich die diskursive Signifikanz von Foucaults Werk in seinem eigenen Kontext nicht bestimmen lässt“ (Angermüller 2005).

Die Grundlage für die methodischen Ausarbeitungen der Foucaultschen Diskursanalyse bilden hauptsächlich die Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts veröffentlichten Texte: „Die Archäologie des Wissens“ (Foucault 1981) und „Die Ordnung des Diskurses“ (Foucault 1991) von Michel Foucault. Der von Foucault während seines Lehraufenthaltes in Tunesien verfasste Text „Die Archäologie des Wissens“ (Foucault 1981) beschäftigt sich mit der theoretischen Sichtbarmachung der Oberfläche der Diskurse, an der Aussagen auftauchen, wobei Foucault davon ausgeht, dass die Oberfläche und auch die Regeln der Erscheinung der Aussagen auf ihr im Allgemeinen verdeckt werden. Foucault schreibt dazu:

„Und da, wo die Geschichte der Ideen, die Texte entziffern, die Bewegungen des Denkens aufzudecken versuchte (seinen langsamen Fortgang, seine Kämpfe und Niederlagen, seine umgangenen Hindernisse), wollte ich die Ebene des 'bereits Gesagten' in seiner Spezifik aufscheinen lassen: seine Erscheinungsbedingungen, die Formen seiner Häufung und ihre Verkettung, die Regeln seiner Transformationen, die es skandierenden Diskontinuitäten.“ (Foucault 1969: Rückumschlag).

Es handelt sich also in der „Archäologie des Wissens“ (Foucault 1981) darum,

„die Bedingungen des Auftauchens von Aussagen, das Gesetz ihrer Koexistenz mit anderen, die spezifische Form ihrer Seinsweise und die Prinzipien freizulegen, nach denen sie fortbestehen, sich transformieren und verschwinden“ (Foucault 1981: 184).

Dazu legt Foucault ein ganzes Vokabular um die Methode der Archäologie an. Im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht die Herausarbeitung der formalen Kategorie der *Aussage*, welche er in *diskursiven Formationen* verortet und welche sich, so Foucaults theoretische Annahme, gegenüber anderen Sätzen oder Worten kurz: syntaktischen Einheiten durch die *Regelmäßigkeit* ihres Auftauchens auszeichnet. „Ein Formationssystem in seiner besonderen Individualität zu definieren, heißt also“, so Foucault, „einen Diskurs oder eine Gruppe von Aussagen durch die Regelmäßigkeit einer Praxis zu charakterisieren“ (Foucault 1981: 108). Es geht ihm in diesem Text darum, eine Methode zu entwickeln, mit der es möglich ist, sich der Ordnung von Diskursen respektive ihrer regelgeleiteten Praktiken zu nähern. Ausgehend von der theoretischen Voraussetzung, dass Diskurse „durch und durch

historisch“ (Foucault 1981: 170) sind, widmet sich Foucault der Untersuchung der Verhältnisse der Äußerlichkeit und setzt dabei „an die Stelle der Suche nach dem Ursprung die Analyse der Häufungen“ (Foucault 1981: 182). Damit grenzt Foucault die Diskursanalyse insbesondere gegenüber der Hermeneutik ab, welche sich deutend dem ursprünglichen Sinn von Texten zu nähern versucht. An die lange Tradition der hermeneutischen Methode, angefangen bei der Bibelexegese, bis hin zu Friedrich Schleiermacher (vgl. Frank 1985) und Wilhelm Dilthey im 19. Jahrhundert und Martin Heidegger, Edmund Husserl (vgl. Seiffert 1992) und Hans-Georg Gadamer (vgl. Jung 2001b) im 20. Jahrhundert schließt auch Paul Ricoeur an, dessen 1966 in Tunesien abgehaltener Vorlesung, sich Foucault mit den Worten: „Gut, und jetzt wollen wir alles niedermachen“ (Eribon 1999: 270) ablehnend gegenüber positioniert.

Die Entwicklung seiner diskursanalytischen Perspektive setzt Foucault in dem Text „Die Ordnung der Dinge“ fort. Der ursprünglich als Inauguralvorlesung am Collège de France gehaltene Vortrag behält die in der Archäologie kleinteilig aufgeschlüsselte Untersuchungsebene bei und widmet sich ihr unter den Vorzeichen der Herausarbeitung von Ausschließungs- bzw. Kontroll- und Einschränkungszprozeduren, die auf der Ebene des Diskurses zum Einsatz kommen. Dabei differenziert Foucault zwischen (a) äußerlichen Prozeduren, zu denen „das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit“ (Foucault 1991: 16) zählen; (b) internen Prozeduren, hierunter sind „Prozeduren, die als Klassifikationen-, Anordnungs-, Verteilungsprinzipien“ (Foucault 1991: 17) wirken, zu verstehen und (c) solchen Prozeduren, die bewirken, dass eine Situation der Verknappung der sprechenden Subjekte innerhalb des Diskurses entsteht. Foucault bleibt jedoch nicht auf der Ebene der Herausarbeitung dieser Prozeduren stehen; vielmehr behält er es sich vor, ausgehend von den spezifizierten Prozeduren auf die mit ihnen einhergehenden Effekte auf Ebene der sprechenden Subjekte zu blicken. So stellt er, hier noch mit dem Behelfsbegriff: *Doktrin* – später wird er diesen Begriff theoretisch erweitern und durch den Begriff des *Dispositiv*<sup>7</sup> ersetzen – fest, dass Subjekt, Aussage und Verwerfungsmechanismen in einer Wechselwirkung miteinander gedacht werden müssen, denn

---

<sup>7</sup> Zu dem Begriff des *Dispositiv* komme ich ausführlicher in Kapitel 8.

„[d]urch die Aussage und von der Aussage her stellt sie das sprechende Subjekt in Frage, wie die Ausschließungsprozeduren und Verwerfungsmechanismen beweisen, die einsetzen, wenn ein sprechendes Subjekt eine oder mehrere unzulässige Aussagen gemacht hat; Häresie und Orthodoxie sind nicht fanatische Übertreibungen der Doktrinmechanismen: sie gehören wesentlich zu ihm. [...] Die Doktrin bindet die Individuen an bestimmte Aussagetypen und verbietet ihnen folglich alle anderen; aber sie bedient sich auch gewisser Aussagetypen, um die Individuen miteinander zu verbinden und sie dadurch von allen anderen auszugrenzen“ (Foucault 1991: 29).

Das Ausgrenzungsmoment der Doktrin formiert sich durch eine doppelte Unterwerfung, deren theoretische Setzung, den später von Foucault eingehender untersuchten Zusammenhang zwischen diskursiven Kohärenzstrukturen, sozialen Mikropraktiken und kulturellen Selbstverhältnissen, bereits andeutet. Es handelt sich um die „Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse“ (Foucault 1991: 29) einerseits und die „Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe der sprechenden Individuen“ (Foucault 1991: 29) andererseits.

Wir können uns die Paradoxie der von Foucault mit dem Begriff der Unterwerfung markierten Struktur vereinfacht folgendermaßen vorstellen: Um innerhalb eines Diskurses sprechen zu können, müssen die Aussagen, die ein Subjekt formuliert, bestimmten Regeln des Diskurses folgen. Diese Regeln sind jedoch nicht unumstößlich gegeben, sondern müssen als veränderlich angesehen werden. Insofern bestehen auf dieser Ebene der Unterwerfung Gestaltungsmöglichkeiten für die Individuen.<sup>8</sup> Dennoch gestalten die Regeln des Diskurses die Aussagen, die sich innerhalb eines Diskurses formulieren lassen. So kommt es, wie Foucault bemerkt, zu einer „ideale[n] Wahrheit als Gesetz der Diskurse“ (Foucault 1991: 30) und zu einer „immanente[n] Rationalität als Prinzip ihrer Abfolge“ (Foucault 1991: 30). Dies ist, was ich im Folgenden unter Kohärenzstrukturen verstehen werde. Die Stringenz und damit auch Plausibilität von Argumenten ergibt sich auf diskursiver Ebene nicht aufgrund einer objektiven oder a priori logischen Regel (vgl. Foucault 1991: 185ff.). Somit betrachte ich Kohärenz – und letztlich jeden Wahrheitsanspruch

---

<sup>8</sup> Eine weitere Differenz scheint in dem Text „Die Ordnung des Diskurses“ (Foucault 1991) auf; es handelt sich um die Differenz zwischen den Begriffen Individuum und Subjekt, auf die ich in Kapitel 3 genauer eingehen möchte. Hier mag es genügen, darauf hinzuweisen, dass ich im Rahmen meiner diskursanalytischen Untersuchungen, von dem theoretischen Modell des Subjektes ausgehe und das theoretische Modell des Individuums nur an Stellen bemühe, an denen sich meine Beobachtungen auf eine antizipierte Wirklichkeit, welche über die innerhalb des Diskurses „Gesagte“ hinausgeht, beziehen.



– als aus einer diskursiven Formation im regelgeleiteten Spiel der Aussagen hervorgehend.

## 2.4 Die Rolle des Textes in der Diskursanalyse

Die Diskursanalyse, wie sie Foucault in seinen Texten vorstellt, beschäftigt sich methodologisch mit der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen *Wissen* und *Macht*. In der Verknüpfung der Diskurse mit den sozialen Praktiken über Wissen sind Diskurse simultan machtvoll und machtlos. Zwar produzieren, strukturieren und ordnen Diskurse das für die Menschen zugängliche Wissen, gleichzeitig bietet der Diskurs lediglich die Oberfläche für die regelgeleiteten Spiele der Aussagen und speist auf diese Weise seine Existenz aus seiner ständigen Reproduktion. In der Praxis geschieht dies über mündliche und schriftliche Texte.

Texte in ihrer Funktion als Aussagenträger sind damit wesentliche Bestandteile von Diskursen. Dabei, so arbeitet Sabine Hark heraus, dürfen sie nicht als „simple Informationsträger“ (Hark 2005: 36) unterschätzt werden. Mit dem Begriff der *Geltung* markiert Hark den Zusammenhang von Texten und Machtpraktiken innerhalb des Diskurses. Sie zeigt, dass es in der „Praxis der Diskursproduktion [...] um soziale Integration und Konsensfindung, um die Mobilisierung kollektiven Handelns, um In- und Exklusion, um die Definition von Grenzen und Gefahren“ (Hark 2005: 36) geht. Texte ordnen sich in den Diskurs ein, solange sie den diskursimmanenten Regeln der Aussagenform entsprechen und intervenieren, mobilisieren oder definieren Probleme, Grenzen und Gefahren, wenn sie die Regeln des Diskurses herausfordern. In diesem Sinne sind sie als „*Aktivität*“ (Hark 2005: 35) zu verstehen, welche „interveniert und eine Konstellation und einen Kontext zu erzeugen sucht“ (Demirovic 1999: 37). Welche Geltung einem Text innerhalb des Diskurses zugesprochen wird, hängt dabei immer von dem ihn umgebenden „Kräftefeld“ (Demirovic 1999: 39) ab. Hark betont: „In der Tat sind daher Texte und die durch diese erzeugten Konstellationen und Kontexte als ‚materielle Bedingung‘ zu verstehen“ (Hark 2005: 36). Weiter gibt sie zu bedenken, dass Texte, „indem sie soziale Verhältnisse stiften, regulieren [...], was sagbar ist und was nicht“ (Hark 2005: 36). Insofern die Ordnung des Diskurses zugleich den Diskurs konstituiert – „erst im Moment des Ordners und Klassifizierens wird das Feld als solches

hervorgebracht“ (Hark 2005: 37) – müssen wir unter dem Ordnen einen performativen Akt verstehen.

Die Diskursanalyse interessiert mithin der Diskurs *als* die Oberfläche, an welcher sich „Politiken, die regulieren, wer welche Geschichte(n) erzählen kann und welchen Geschichten die Autorität zukommt, das Feld ‚angemessen‘ zu repräsentieren“ (Hark 2005: 37) zeigen. Die Analyse der Texte auf ihre Position, die sie im diskursiven >Stellungskrieg< einnehmen, macht die Regeln der Organisation und Strukturierung des Wissens, das den Menschen innerhalb einer Gesellschaft zugänglich ist, sichtbar.

### 3. Methodisches Vorgehen

„Die verschiedenen Werke, die verstreuten Bücher, diese ganze Masse von Texten, die einer selben diskursiven Formation angehören – und so viele Autoren, die sich gegenseitig kennen und nicht kennen, kritisieren, für nichtig halten, erklären, ausräubern, sich wieder begegnen, ohne es zu wissen und hartnäckig ihre vereinzelt Diskurse in einem Gewebe überkreuzen, das sie nicht beherrschen, dessen Ganzes sie nicht wahrnehmen und dessen Ausmaß sie schlecht ermessen –, alle diese Gestalten und diese verschiedenen Individualitäten kommunizieren [...] durch die Form der Positivität ihres Diskurses“ (Foucault 1981: 183f.).

#### 3.1 Die Argumentative Diskursanalyse

Mit der Diskursanalyse lässt sich untersuchen, auf welche Weise Probleme in politischen Feldern definiert und welche Lösungen ausgehend von diesen Definitionen gefunden werden. Wie deutlich geworden ist, kann die Offenheit, mit welcher Foucault seine methodologischen Ausführungen formuliert hat, als Vorteil für die AnwenderInnen der Methode bewertet werden. Mittlerweile haben VertreterInnen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen an die Diskursanalyse mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen angeknüpft und weiterentwickelt. Um die vorliegenden Dokumente zur Studienreform entlang meiner Forschungsfragen zu untersuchen, habe ich mich dazu entschieden, auf die von Maarten A. Hajer vorgeschlagene Methode der *Argumentativen Diskursanalyse* (vgl. Hajer 2003) zurückzugreifen. Dies erscheint mir aus mehreren Gründen sinnvoll.

Hajer schlägt vor, politische Diskurse mittels der *Argumentativen Diskursanalyse* zu untersuchen. Diese konzentriert sich darauf,

„Möglichkeiten zu finden, wie eine Analyse der diskursiven Produktion der Realität mit derjenigen der sozio-politischen Praktiken, aus denen die sozialen Konstrukte hervorgehen und im Rahmen derer die Akteure sich mit ihren Stellungnahmen beteiligen, verknüpft werden kann“ (Hajer 2003: 275).

Dabei arbeitet die *Argumentative Diskursanalyse* mit drei Elementen: dem *Diskurs*, der *Bedeutung* und den *Praktiken*, die miteinander in Beziehung stehend gedacht werden müssen: Gleich dem von Hajer gewählten Untersuchungsgegenstand „Saurer Regen“ wird auch die Studienreform diskursiv innerhalb des politischen Feldes verhandelt und die daraus hervorgehenden Texte werden Teil eines Verfahrens, welches direkte Auswirkungen auf die Umgestaltung institutioneller Prozesse und damit gesellschaftlicher Praxis hat. Hajer untersucht das Problem „Saurer Regen“ im Zusammenhang mit der Umweltpolitik, mich interessiert die Thematik der Studienreform im Zusammenhang mit Hochschulpolitik. Dabei teile ich mit Hajer mehrere Forschungsfragen. So interessiert mich die Frage, „*welche Handlungen warum* unternommen wurden“ (Hajer 2003: 273 Hervorhebung i.O.) um die „*institutionalisierte Form* [Hervorhebung *sd*] der Gestaltung“ (Hajer 2003: 272) von Bildungspolitik in den Blick zu rücken. Ich gehe hierbei, ähnlich wie Hajer, davon aus, dass die Regulierungen des Diskurses eine Kanalisierung der legitimen Problemdefinitionen und Lösungsvorschlägen erzeugen (vgl. Hajer 2003). Ebenso interessiert mich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Regulationsweisen des Diskurses, den innerhalb des Diskurses getroffenen Entscheidungen und den an diese Entscheidungen anschließenden institutionalisierten Praktiken, welchen die studierenden Subjekte ausgesetzt sind. Dabei halte ich es für einen Vorteil, dass Hajers *Argumentative Diskursanalyse* einen Diskursbegriff zum Ausgangspunkt der methodologischen Bestimmungen nimmt, welcher sowohl auf den Diskurs „als ein Ensemble von Ideen, Konzepten und Kategorien“ (Hajer 2003: 275) abstellt, als auch auf den Zusammenhang zwischen diesem Ensemble und der Bedeutung, mit der ein Phänomen versehen wird. Gleichzeitig integriert Hajer in seinen Diskursbegriff, dass dieses *Phänomen* „durch ein benennbares Set von Praktiken hervorgebracht“ (Hajer 2003: 275),

beziehungsweise „durch ein bestimmtes, identifizierbares Set von Praktiken produziert und reproduziert“ (Hajer 2003: 278) wird.

Nicht nur aufgrund des gemeinsamen Ortes der untersuchten Diskurse (Politik) und der ähnlich gelagerten Forschungsfragen, auch aufgrund ihrer Konzeptualisierung, erscheint mir die *Argumentative Diskursanalyse* als angemessen für die Bearbeitung der gewählten Forschungsfragen. Denn die *Argumentative Diskursanalyse* „gründet weder auf einer Kohärenzannahme noch geht sie von der Vorstellung eines vollständigen Verständnisses aus“ (Hajer 2003: 277).

Wie konzeptualisiert Hajer die *Argumentative Diskursanalyse*? Die wesentliche Annahme der *Argumentativen Diskursanalyse* ist die, dass „Kommunikation häufig auf interpretativen Lesarten [basiert], die Statements danach bemessen, ob sie korrekt klingen“ (Hajer 2003: 277). In Kapitel 2.3 habe ich diesen Sachverhalt bereits mit dem Begriff der *Kohärenzstruktur* eingegrenzt. Hajer konzeptualisiert diesen Sachverhalt als „*Story-Line*“ (Hajer 2003: 277). Dieses Konzept steht methodologisch in einem wesentlichen Zusammenhang mit dem zentralen Konzept der *Argumentativen Diskursanalyse*: den „*Diskurs-Koalitionen*“ (Hajer 2003: 277). Hajer erklärt:

„Eine Diskurskoalition umfasst also das Ensemble eines Sets von Story-Lines, die Akteure, die diese Story-Lines äußern und die Praktiken, denen diese Story-Lines entsprechen. Der Ansatz der Diskurskoalitionen geht davon aus, dass Politik ein Prozess ist, in dem Akteure aus verschiedenen sozialen Feldern (spezifische) Koalitionen um eine besondere Story-Line herum formieren. Story-Lines sind das Medium, durch welches die Akteure versuchen, anderen ihre Sicht der Realität aufzuerlegen, bestimmte soziale Positionen zu vertreten und Praktiken anzuregen sowie alternative soziale Arrangements zu kritisieren“ (Hajer 2003: 280).

*Story-Lines* dienen, wie Hajer deutlich macht, der Funktion, die Mehrdeutigkeit sozialer Phänomene diskursiv zu reduzieren (Hajer 2003: 277). Zentral für die vorliegende Arbeit ist Hajers Aussage darüber, dass genau dieser „Prozess der Konstruktion oder der Rahmung politischer Probleme [...] ein höchst signifikantes Element des politischen Prozesses [ist]“ (Hajer 2003: 277). So kommt es dazu, dass „die Leute die Welt in den Begriffen eines bestimmten Diskurses wahrnehmen, d.h. der Diskurs strukturiert die Welt für sie vor“ (Hajer 2003: 277).

Da *Story-Lines* offensichtlich einen nicht unwesentlichen Raum sowohl in der methodologischen Konzeptualisierung, als auch in der methodischen Umsetzung der *Argumentativen Diskursanalyse* einnehmen, möchte ich an dieser Stelle anhand eines längeren Zitates klären, was sich genau hinter dem Konzept der *Story-Lines* verbirgt:

„Natürlich entstehen Story-Lines nicht in einem historischen Vakuum, sondern im Kontext historischer Diskurse, in denen das Wissen über den Umgang mit früheren, ähnlich gelagerten Problemen gespeichert ist. Diskurse helfen dabei, einige Situationsaspekte zu betonen, während andere unterschlagen werden. Ideen, Konzepte und Kategorien eines Diskurses können hinsichtlich ihrer Eigenschaften variieren: Es kann sich um normative oder analytische Überzeugungen handeln; sie können auf historischen Referenzpunkten basieren oder Naturmythen reflektieren. Insofern stellen Diskurse die Werkzeuge bereit, mittels derer Probleme konstruiert werden“ (Hajer 2003: 277f.).

Neben den Konzepten der *Story-Line* und der *Diskurs-Koalitionen* hebt Hajer die Konzepte der *Praktiken*, der *Diskursstrukturierung* und der *Diskursinstitutionalisierung* sowie das Konzept der *diskursiven Affinität* als wesentlich für die *Argumentative Diskursanalyse* heraus, welche ich im Folgenden kurz vorstellen möchte.

Unter *Praktiken* versteht Hajer „kontextuell eingebettete [...] Routinen, die das soziale Leben mit einer gewissen Kohärenz versehen“ (Hajer 2003: 278). Als Beispiele zieht Hajer den Kirchgang oder das Schreiben eines Artikels heran. In Rückgriff auf Wittgensteins These, „dass sprachliche Äußerungen nicht jenseits der Praktiken, die sie hervorbringen, verstanden werden können“ (Hajer 2003: 278), kommt er zu dem Schluss, dass „man Diskurse [...] immer in Verbindung mit den Praktiken betrachten [sollte], durch die sie produziert, reproduziert und transformiert werden“ (Hajer 2003: 278).

Über die Anwendung der Konzepte der *Story-Line*, der *Diskurs-Koalitionen* und der *Praktiken* auf die Politik, wird es, so Hajer, möglich, „Diskurse mit Macht und Herrschaft in Beziehung zu setzen“ (Hajer 2003: 278). „Es sollte“, wie er erklärt, „nicht nur möglich sein, Diskurse zu identifizieren, sondern auch deren Einfluss nachzuweisen“ (Hajer 2003: 278). Diese Aufgabe soll durch zwei Begriffe erleichtert werden: *Diskursstrukturierung* und *Diskursinstitutionalisierung*.

Was müssen wir unter diesen Begriffen verstehen? Hajer führt aus, dass *Diskursstrukturierung* in Erscheinung tritt, „wenn ein Diskurs die Art und Weise zu

dominieren beginnt, in der eine soziale Einheit [...] die Welt konzeptualisiert“ (Hajer 2003: 278). Daran schließt der Begriff der *Diskursinstitutionalisierung* an. So erklärt Hajer: „Wenn ein Diskurs sich in einem bestimmten institutionellen Arrangement manifestiert [...], so spreche ich von *Diskursinstitutionalisierung*“ (Hajer 2003: 278). Ein Diskurs kann dann als dominant bezeichnet werden, wenn er sowohl die Konzeptionalisierung von Welt in Bezug auf ein bestimmtes Problem vornimmt, als auch daran anschließend bereits in institutionalisierten Arrangements produziert, reproduziert und transformiert wird.

Ein weiteres Konzept, das der *diskursiven Affinität*, führt Hajer ein, um die Herstellung von Kohärenz innerhalb von Diskursen zu untersuchen. Er erklärt: „Argumente können sich hinsichtlich ihres Ursprungs unterscheiden, aber dennoch die Welt in ähnlicher Weise konzeptualisieren“ (Hajer 2003: 280). Diese Affinitäten zwischen den Argumenten herauszuarbeiten, die gleichzeitig von unterschiedlichen Positionen aus verschiedene Argumente verstärken und andere simultan marginalisieren, sieht Hajer als eine Aufgabe der DiskursanalytikerInnen.

Das Konzept der *Diskurs-Koalitionen* lässt es insofern zu, dass die Komplexität des untersuchten Phänomens hinsichtlich seiner Verknüpfung, Überlappung und Einbindung in andere Diskurse berücksichtigt werden kann und nicht zugunsten eines homogenen Ansatzes verschwiegen werden muss.

### **3.2 Methodische Umsetzung**

Hajer stellt in seinem Aufsatz zur *Argumentativen Diskursanalyse* einen detaillierten Ablaufplan zur Durchführung der Methode vor. Dieser sieht vor, dass die Analyse in zehn Schritten konzentrisch um das Untersuchungsfeld kreist. Dies begründet sich aus der Annahme, dass die Akteure sich wechselseitig aufeinander beziehen. Die *Argumentative Diskursanalyse* untersucht deshalb „was zu wem in welchem Kontext gesagt wird“ (Hajer 2003: 281). „Idealerweise“, so meint Hajer, „stützt sich die *Argumentative Diskursanalyse* auf eine detaillierte Analyse der Bedingungen und Umstände dieser Interaktionen“ (Hajer 2003: 281). Soweit mir dies im Rahmen meiner eigenen Arbeit möglich war, habe ich deshalb versucht, die Hintergründe der Beschlussdokumente zu rekonstruieren und eine chronologische Analyse durchzuführen, um das Wechselspiel zwischen den Akteuren deutlich zu machen und

Bezüge, Verwerfungen und Transformationen von Argumenten und Praktiken herauszuarbeiten. Hajer schlägt folgende Schritte vor:

- „ 1. Schreibtischforschung
2. Hubschrauber-Interviews bzw. Sondierungsinterviews
3. Dokumentenanalyse
4. Interviews mit Schlüsselakteuren
5. Diskurs-/ Argumentationsarenen
6. Analyse der Positionierungseffekte
7. Schlüsselereignisse
8. Analyse der Praktiken in spezifischen Argumentationskontexten
9. Interpretation
10. Re-Interviews mit Schlüsselakteuren“ (Hajer 2003: 282f.).

Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf die Untersuchung der in den Diskursarenen ausgewählten Dokumente. Da die Analyse bestimmten Restriktionen zu Umfang und Zeit ausgesetzt ist und sich bereits die Schreibtischforschung für den Punkt der heuristischen Erschließung des Forschungsfeldes als produktiv erwiesen hat, vernachlässige ich den Strang der Experteninterviews. Daneben ist das Feld der Studienreform durchaus heterogen in seiner Zusammensetzung, so dass die Interviews und Re-Interviews mit Schlüsselakteuren nur unter hohem zeitlichen und finanziellen (Reisekosten) Aufwand hätten durchgeführt werden können. Die Durchführung dieser Interviews hätte sicherlich Erkenntnisse zu den Fragen der Konstruktion der Verkettung bestimmter Ereignisse erbringen können und damit helfen können, zu verstehen, wie bestimmte Akteure spezielle Ereignisse für sich interpretieren. Da sich meine Forschungsfragen auf die Rekonstruktion der Argumentation korporativer und nicht individueller Akteure und die Rekonstruktion der Praktiken, die sich *als* Maßnahmen im Hochschulbetrieb durchgesetzt haben, beziehen, erscheinen die aus den persönlichen Interviews zu gewinnenden Ergebnisse für die vorliegende Arbeit bereits im Rahmen der Schreibtischforschung weitestgehend abgedeckt.

Die vorliegende Analyse setzt sich aus drei Teilen zusammen. Einschränkend möchte ich vorweg bemerken, dass ich die Dokumente zur Studienreform nicht als Repräsentanten eines abgeschlossenen Diskurses untersuche. Ich verstehe die ausgewählten Dokumente als diskursive Kristallisationspunkte der Debatten zur

Studienreform oder mit Hajer der jeweiligen Diskursarenen, welche innerhalb eines un abgeschlossenen und mäandernden Bildungsdiskurses auf nationaler und internationaler Ebene eingeordnet werden müssen. Dabei bewegt sich der erste Teil auf der Ebene von europäischen Beschlussdokumenten, der zweite Teil auf der Ebene der Analyse des Hochschulbetriebes aus Perspektive ihrer Selbstbeschreibungen und der dritte Teil auf der Ebene der an den Hochschulen umzusetzenden konkreten Maßnahmen der Umgestaltung der Studiengänge. Mit der Untersuchung dieser drei verschiedenen Ebenen bemühe ich mich darum, die Regelmäßigkeiten und damit die Dominanz eines spezifischen Redens über (Hochschul-)Bildung deutlich zu machen und zu erklären. Wie sich zeigt, untersuche ich im ersten und im zweiten Teil, das von Hajer vorgeschlagene Kriterium der *Diskursstrukturierung*. Im zweiten und dritten Teil bewege ich mich gleichzeitig auf den Ebenen der *Diskursinstitutionalisierung*. Die Ebene der Selbstbeschreibungen der Universitäten kann dabei als eine Untersuchungsebene verstanden werden, auf welcher sich die Vermittlung zwischen *Diskursstrukturierung* und *Diskursinstitutionalisierung* vollzieht.

Der erste Teil vollzieht anhand von Beschlussdokumenten unterschiedlicher korporativer Akteure die Argumentation zum Thema Studienreform nach. Dabei arbeite ich sowohl die Umstände der Entstehung der Dokumente heraus, als auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Dokumente. Hier untersuche ich die Dokumente auf ihre Regelmäßigkeiten, um die Regeln des Diskurses zu rekonstruieren. Daneben gehe ich verschiedenen Spuren von Diskurs-Koalitionen nach und markiere Bezüge und Verwerfungen innerhalb des Diskurses.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Untersuchung von Leitbildern von Universitäten im bundesdeutschen Raum. Hierbei gehe ich zunächst auf die Funktion der Leitbilder aus Sicht von Detlev Müller-Böhlings ein. Sein Text „Die entfesselte Hochschule“, in welchem er die Idee von Leitbildern vorstellt, kann für die Studienreform in Deutschland als paradigmatisch bezeichnet werden (vgl. Müller-Böhlings 2000). Anschließend analysiere ich die Leitbilder im Hinblick auf strukturelle Regelmäßigkeiten und konfrontiere diese abschließend mit den im ersten Teil der Analyse herausgearbeiteten Ergebnissen.

Im dritten Teil gehe ich auf die konkreten Maßnahmen der Umgestaltung der Studiengänge ein, um davon ausgehend auf die in den ersten beiden Teilen gewonnenen Ergebnisse zurückzublicken. Hierbei geht es vor allem darum,



aufzuzeigen, welche konkreten Maßnahmen sich aufgrund der stattgefundenen diskursiv nachzuvollziehenden Debatten in Praktiken für die einzelnen studierenden Subjekte transformiert haben.

## 4. Schreibtischforschung

„Zweitens müssen wir klären, mit welcher Art von Realität wir es zu tun haben“ (Foucault 2005: 241).

### 4.1 Die Studienreform im Kontext des „Bologna-Prozesses“

Die vorliegende Analyse beschäftigt sich mit dem Forschungsfeld der Studienreform im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ und ihren konkreten Umsetzungen in Form von Maßnahmen innerhalb des bundesdeutschen Hochschulraums. Was verbirgt sich inhaltlich hinter der Formulierung „Studienreform“? Ein einleitender Text soll zunächst ein Schlaglicht auf Motivationen und Historie<sup>9</sup> des „Bologna-Prozesses“ unter der Mitwirkung der BRD sowie auf den aktuellen Stand und die Problemlagen im Bereich der Umsetzung der Studienreform in Deutschland werfen.

Es handelt sich bei dieser Einleitung um eine Schau aus Sicht öffentlicher Darstellungen. Es wird keine umfassende Rückschau gegeben, die auf alle Widerstände innerhalb der Gremien oder der Öffentlichkeit aufmerksam macht. Allerdings wird davon ausgegangen, dass sich neben diesen, den „Mainstream“ zur Studienreform in Deutschland konstituierenden Dokumenten, etliche Texte finden lassen, die sich mit den in den „offiziellen“ Dokumenten vorkommenden Argumenten in Widerstreit befinden (vgl. Werner 1999, Richter 2000, Knauf 2001, Kreckel 2001, Geissler 2004, Knobloch 2004, Steffens 2004, Wunderer 2004). Dabei ist festzustellen, dass insbesondere die Texte, welche in den letzten zwei Jahren zu unterschiedlichen Aspekten des „Bologna-Prozesses“ veröffentlicht worden sind, die einseitige Ausrichtung des Hochschulwesens auf den Arbeitsmarkt kritisieren sowie auf die zunehmende Problematik der „sozialen Dimension“ aufmerksam machen (vgl. Herrmann 2005, Huber 2005, Liebermann 2005, Norberg 2005, Teichler 2005, Hartmann 2006, Kellermann 2006, Neidhardt 2006, Reitz/Draheim 2006, Voss/Warsewa 2006, Winkel 2006, HIS Presseartikel 2007).

---

<sup>9</sup> Hier folge ich der von der Hochschulrektorenkonferenz vorgeschlagenen Rekonstruktion des „Bologna-Prozesses“ als Prozess, welcher chronologisiert und kohärent dargestellt werden kann.

## 4.2 Grundzüge des politischen Prozesses der Studienreform

Spätestens seit Unterzeichnung der „Sorbonne-Erklärung“ im Mai 1998 ist das deutsche Hochschulwesen im Wandel begriffen. Angeregt vom französischen Bildungsminister Claude Allègre unterschreiben Luigi Berlinguer für Italien, Jürgen Rüttgers für Deutschland und Tessa Blackstone für Großbritannien die „Sorbonne Joint Declaration“, welche die „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ (HRK 2004: 273) zum gemeinsamen Ziel erklärt.

Das in der „Sorbonne-Erklärung“ vorgebrachte Internationalisierungsargument, welches an den Hauptbestandteil der bereits 1997 von UNESCO und Europarat in Lissabon beschlossenen „Lissabonner Konvention“, dass „eine gerechte Anerkennung von Qualifikationen [in der europäischen Region] einen wesentlichen Bestandteil des Rechtes auf Bildung und eine Aufgabe der Gesellschaft darstellt“ (HRK 2004: 246), anknüpft, entfaltet in Deutschland rasch eine enorme Anschubkraft. Bereits kurz nach der Verabschiedung der Erklärung von Sorbonne folgt die Novellierung des deutschen Hochschulrahmengesetzes, die eine Einführung der gestuften Bachelor-/Masterstruktur an den deutschen Hochschulen ermöglicht. Diese schnelle Novellierung ist aufgrund des bereits 1997 durch das vom Plenum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verabschiedete 10-Punkte umfassende Papier „Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/ -abschlüssen“ möglich (vgl. HRK 1997). In diesem ist unter anderem festgelegt, dass Bachelor- und Masterstudienangebote in einem an internationalen Standards orientierten, bundeseinheitlichen Verfahren evaluiert und akkreditiert werden sollen. Zudem spricht sich das HRK-Plenum dafür aus, die Bachelor- und Masterprogramme bis zur Umsetzung eines Akkreditierungssystems modellhaft zu erproben (vgl. HRK 2004). Gleichzeitig erlässt das HRK-Plenum bereits Bestimmungen über das „Diploma Supplement“, welches, wie im gleichen Jahr in Lissabon beschlossen, jedem Universitäts- oder Fachhochschuldiplom beigefügt werden muss und eine Beschreibung der Qualifikation enthält, die als Beurteilungshilfe für die Immatrikulationsbehörde der Partnerstaaten dient.

Die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im August 1998 zielt darauf, in Deutschland Änderungen der Studienstruktur und des Systems der Hochschulabschlüsse möglich zu machen. Es wird ein neues Graduierungssystem mit gestuften, auch als konsekutiv bezeichneten, Studienabschlüssen eingeführt. Das

bedeutet für den deutschen Raum, dass die bekannten Studienabschlüsse „Diplom“ und „Magister“ und sogar das „Staatsexamen“ sukzessive durch die Titel „Bachelor“ und „Master“ ersetzt werden. Gleichzeitig ergeben sich durch die Umstrukturierungen Möglichkeiten, weitreichende Veränderungen in den Studienverläufen und den Studieninhalten vorzunehmen, denn der Bachelor existiert nicht mehr gleichwertig zum Master, wie ehemals das Diplom neben dem Magister. Vielmehr verhalten sich Bachelor und Master in einer Hierarchie zueinander, wobei der Bachelor für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss nach drei bis vier Jahren und der Master als zweiter Abschluss, der je nachdem „stärker anwendungsorientiert“ (HRK 2004: 25) oder „stärker forschungsorientiert“ (HRK 2004: 25) ausgerichtet ist, nach ein bis zwei Jahren Studienzeit vergeben wird (vgl. HRK 2004).

Mit zunehmender Thematisierung der vorgesehenen Veränderungen für die deutsche Hochschullandschaft, „wandelt[e] sich“, wie Barbara Kehm und Ulrich Teichert herausarbeiten, „atmosphärisch die Bewertung einer Reihe von Aspekten des deutschen Hochschulsystems“ (Kehm/Teichert 2005: 3). Sind die Überlastungserscheinungen einiger Fächer an den deutschen Universitäten zunächst als vorübergehend eingeschätzt worden, zeigt sich die ‚Überlast‘ der ‚Studentenberge‘ mittlerweile in fast allen Fächern und äußert sich in Beschwerden über überfüllte Seminare, hohe StudienabbrecherInnenquoten und zu lange Studienzeiten.<sup>10</sup> So liegt es, wie Kehm und Teichert meinen, aus hochschulpolitischer Sicht auf der Hand, mit dem Ziel der Schaffung von international vergleichbaren Abschlüssen das Versprechen der Beseitigung „dysfunktionaler“ Aspekte im deutschen Hochschulwesen zu verbinden (Kehm/Teichert 2005: 3).

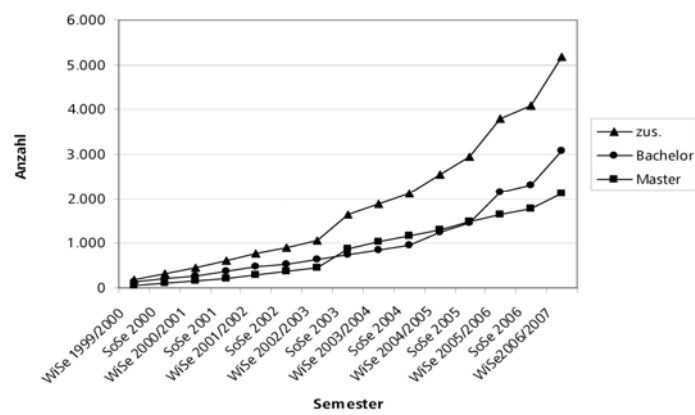
Inzwischen sind seit Unterzeichnung der „Sorbonne-Erklärung“ zehn Jahre vergangen. Nachdem sich 1998 mit der „Bologna-Erklärung“ eine Vielzahl europäischer KultusministerInnen dem von Italien, Deutschland, Frankreich und Großbritannien angestoßenen Prozess anschloss, sind mittlerweile viele Vorhaben in Richtung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes bereits umgesetzt. In Deutschland ist über Zielvereinbarungen und Verträge mit den Hochschulen und

---

<sup>10</sup> „1977 hatte die Kultusministerkonferenz über alle Parteigrenzen hinweg beschlossen, den damals abzusehenden Studentenberg zu ‚untertunneln‘ und eine ‚Überlast‘ für einige Jahre hinzunehmen“ (Nida-Rümelin 2006: 3).

über Erlasse bis hin zur Gesetzgebung der Weg dafür geebnet, dass bis 2010 alle Länder auf die gestufte Studienstruktur umstellen (vgl. HRK 2004). Zwar wird an manchen Stellen, wie etwa der LehrerInnenbildung oder vieler künstlerischer Studiengängen, noch nachjustiert, dennoch zeigt die Statistik zur Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote von Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007 (Abbildung 1) einen klaren Trend in Richtung Einführung des gestuften Abschlussmodells:

**Abbildung 1: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007 - Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9. 2006 (WiSe 2006/2007)**



Wie in Abbildung 2 deutlich wird, hat sich damit das Studienangebot für Bachelor- und Masterstudiengänge innerhalb von zwei Jahren von WiSe 2004/2005 bis zum Wintersemester 2006/2007 von 23,1 Prozent auf 45,1 Prozent fast verdoppelt.

**Abbildung 2: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudienangebote, Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2006/2007 - Quelle: HRK-Hochschulkompass, 1.9.2006 (WiSe 2006/2007)**

Semester	Studiengänge insgesamt	davon			% von insg.
		Bachelor	Master	zus.	
WiSe 1999/2000	k. A.	123	60	183	k. A.
SoSe 2000	k. A.	202	104	306	k. A.
WiSe 2000/2001	k. A.	277	165	442	k. A.
SoSe 2001	k. A.	382	217	599	k. A.
WiSe 2001/2002	k. A.	471	293	764	k. A.
SoSe 2002	k. A.	544	367	911	k. A.
WiSe 2002/2003	k. A.	633	439	1.072	k. A.
SoSe 2003	k. A.	747	886	1.633	k. A.
WiSe 2003/2004	k. A.	854	1.044	1.898	k. A.
SoSe 2004	11.183	951	1.173	2.124	19,0
WiSe 2004/2005	11.097	1.253	1.308	2.561	23,1
SoSe 2005	11.286	1.453	1.481	2.934	26,0
WiSe 2005/2006	11.186	2.138	1.659	3.797	33,9
SoSe 2006	11.283	2.317	1.777	4.094	36,3
WiSe 2006/2007	11.492	3.075	2.113	5.188	45,1

### **4.3 Fazit: Zu Eck- und Kritikpunkten der Umstrukturierungen im deutschen Hochschulwesen**

An die europapolitischen Richtlinien der Hochschulabschlüsse knüpft auf Ebene der Universitäten, wie oben bereits eingeleitet, eine Umstrukturierung der Studiengänge an, die in Maßnahmen münden, welche die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes und die Internationalisierung desselben strukturell befördern sollen.

Als wesentliche Eckpunkte dieser Umstrukturierung können für Deutschland die Einführung eines Leistungspunktsystems auf Grundlage des ECTS (European Credit Transfer System) in Verbindung mit der Berechnung des studentischen Arbeitsaufwands (workload) genannt werden. Auch die wettbewerblich organisierte Akkreditierung der Studiengänge durch externe GutachterInnen in Peer-Review-Verfahren sowie das studienbegleitende Prüfen und die Orientierung der Abschlüsse an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes (employability) gehören zu bedeutsamen Neuerungen im Bereich der Hochschulbildung. Daneben nimmt das Lebenslange Lernen (life long learning) einen immer größeren Stellenwert in den Debatten um die Studienreform ein (vgl. HRK 2004).

Wie Johanna Witte anmerkt, sind „in Deutschland wesentliche Weichenstellungen zur Ausgestaltung der Bachelor-Master-Struktur vorgenommen worden, bevor überhaupt eine politische Entscheidung zur konsequenten Umstellung getroffen worden war“ (Witte 2006: 23). Darunter zählt sie die Definition des Bachelor als ersten „berufsqualifizierenden“ Abschluss, einen selektiven Zugang zum Master oder auch die Annäherung der Hochschulen an die Fachhochschulen sowie die Schaffung eines „dezentralen – und im Effekt wettbewerblichen – Akkreditierungssystems“ (Witte 2006: 23). Witte erklärt die anfängliche Widerstandslosigkeit der betroffenen Akteure, wie HochschulvertreterInnen, Studierende und Berufs- und Fachverbände aus dem Umstand, dass die Entscheidungen der Kultusministerkonferenz (KMK)-Strukturvorgaben sich „damals auf einen Nischenabschluss bezogen hätten“ (Witte 2006: 23).

Auch einer anderen Tatsache mag die anfängliche Widerstandslosigkeit zuzuschreiben sein. Wie Olaf Winkel einräumt, besitzt die „in Bologna entworfene Vision eines einheitlichen europäischen Hochschulraums, in dem sich Lernende und Lehrende frei bewegen und entwickeln können, [...] große Überzeugungskraft“

(Winkel 2006: 28). Dennoch kritisiert er die „spezifisch deutsche Lesart, welche diese Idee mit Bestrebungen verbindet, die heute auch unter den Begriffen Verbetriebswirtschaftlichung und Vermarktlichung des Hochschulwesens diskutiert werden“ (Winkel 2006: 28). Die Verbindung zwischen der staatlichen Bemühung finanzieller Einsparung bei gleichzeitiger Verbesserung der Qualität der Studiengänge erweist sich nur bedingt als zielführend (vgl. Winkel 2006). So kommt Winkel zu dem Schluss, dass diese Lesart des „Bologna-Prozesses“ neben „einer gravierenden Beeinträchtigung der Innovationsfähigkeit“ (Winkel 2006: 28) bei unterlassenen Korrekturen auch zu einem Verlust an „Wissenschaftsfreiheit und der demokratischen Substanz im Hochschulwesen führen“ (Winkel 2006: 28) wird. Neben diesen kritischen Stimmen aus den Reihen der HochschulverteterInnen, mahnen die Studierenden vor allem die unsozialen Züge der Reform an. Aber auch die Einengung in der Fächerwahl, der steigende Leistungs- und Prüfungsdruck und die Begrenzung der Durchlässigkeit zwischen Bachelor und Master werden kritisiert (vgl. Berg/Weber 2006: 14ff.).

Trotz großer Kritik und Alternativlösungen in anderen europäischen Ländern, wie zum Beispiel in den Niederlanden, Frankreich oder in den Skandinavischen Ländern (vgl. Witte 2006: 23f.), wird in Deutschland derzeit noch nahezu unbeirrt an den getroffenen Entscheidungen festgehalten.

Die Folgen des schwierigen Spagats zwischen mangelnder Ausfinanzierung der Hochschulen einerseits und dem Anspruch der Verbesserung der Qualität der Lehre durch Einführung der betreuungsintensiven Bachelor- und Masterstudiengänge andererseits, machen sich jedoch, wie die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz Margret Wintermantel in einer Pressemitteilung warnend äußert, mittlerweile in gesunkenen StudienanfängerInnenzahlen bemerkbar (vgl. HRK 2006). Wie Wintermantel ausführt, entwickelt sich der „Anteil der Studienanfänger an der gleichaltrigen Bevölkerung [...] negativ“ (HRK 2006). Die Präsidentin kommentiert die gesunkene StudienanfängerInnenzahl mit der Bemerkung, sie glaube, dass die deutsche Gesellschaft sich damit „immer mehr von dem politisch erklärten Ziel, 40 Prozent eines Altersjahrgangs an die Hochschulen zu führen,“ entfernt (HRK 2006).

## 5. Glücklicher Positivismus I – Analyse ausgewählter Beschlusstexte des *Bologna-Prozesses*

„Wenn man an die Stelle der Suche nach den Totalitäten die Analyse der Seltenheit, an die Stelle des Themas der transzendentalen Begründung die Beschreibung der Verhältnisse der Äußerlichkeit, an die Stelle der Suche nach dem Ursprung die Analyse der Häufungen stellt, ist man ein Positivist, nun gut, ich bin ein glücklicher Positivist, ich bin sofort damit einverstanden.“ (Foucault 1991: 182)

### 5.1 Das Aufbröckeln des Diskurses

Wie bereits einleitend dargestellt, nähere ich mich den von der Hochschulrektorenkonferenz veröffentlichten Beschlussdokumenten *als* einen diskursiven Kristallisationspunkt (Argumentationsarena) der Studienreformdebatte im Rahmen des Bildungsdiskurses und untersuche sie auf Regelmäßigkeiten und skandierende Diskontinuitäten. Die Anordnung der Texte für die Analyse folgt der von der Hochschulrektorenkonferenz vorgeschlagenen Chronologisierung der einzelnen Beschlüsse (vgl. HRK 2004).

Der Bologna-Erklärung wird in zahlreichen Veröffentlichungen eine wesentliche Rolle bei der Formierung des „Bologna-Prozesses“ auf europäischer Ebene zugesprochen.<sup>11</sup> Erstmals, so die häufigste Deutung des „Ereignisses“, verständigen sich mit ihr die europäischen Staaten auf die Umsetzung konkreter Ziele und Maßnahmen zur Bildung eines europäischen Hochschulraumes und einigen sich verbindlich auf eine Verstetigung der Treffen untereinander. Die vorliegende Analyse schließt an die innerhalb des Diskurses konstruierte Bedeutung eines initiierenden Ereignisses insofern an, als dass sie die „Bologna-Erklärung“ erstens als Anfangspunkt der eigenen Untersuchungen setzt und zweitens, indem sie der Häufigkeit der Verweise auf das Treffen der europäischen BildungsministerInnen 1998 in Bologna nachgeht und als einen Verweis auf den emblematischen Status des aus ihm hervorgegangenen Dokumentes interpretiert. Dabei gehe ich davon aus, dass der emblematische Status eines Dokumentes nur auf der diskursiven Ebene

---

<sup>11</sup> So beziehen sich alle der Autorin vorliegenden und im Literaturverzeichnis zur Studienreform angegebenen Primär- und Sekundärtexte einhellig auf die Bologna-Erklärung, um den Beginn des „Prozesses“ zu markieren, auch wenn bereits vor ihrem Vorliegen ähnliche Beschlüsse, wie das Abkommen von Lissabon oder die Sorbonne-Erklärung auf europäischer Ebene zustande gekommen waren.

untersucht werden kann, denn auf dieser werden „Beziehungen zwischen Aussagen“ (Foucault 1981: 44) beobachtbar. Insofern verstehe ich den Begriff *emblematisch* als relationalen Begriff, der ausdrückt, dass eine Gruppe von Aussagen – hier die Bologna-Erklärung – schließlich zur Bezeichnung eines *Prozesses* verfügbar gemacht wird und diesen diskursiv eine *imaginäre* Identität, „gleich dem Lacanschen Spiegel, der dem Kinde ein Idealbild von Geschlossenheit zurückwirft [...]“, (Hark 1999: 131) verschaffen. Diesem Gedanken folgend, räume ich der Analyse der Bologna-Erklärung einen besonderen Raum ein. In den daran anknüpfenden analytischen Schritten werden die chronologisch folgenden Beschlusstexte, welche sich auf den „Bologna-Prozess“ beziehen und damit als eine *imaginäre* Identität *Bologna-Prozess*<sup>12</sup> diskursiv erzeugen, untersucht.

Die Analyse macht sich ausgehend von der „Bologna-Erklärung“ in einem ersten Forschungsschritt auf die Suche nach den (Un-)Regelmäßigkeiten der Textstrukturen, Argumentverknüpfungen und den Weisen des Sich-Aufeinanderbeziehens der einzelnen Beschlüsse des *Bologna-Prozesses*. Foucault schlägt in der „Archäologie des Wissens“ vor: „Eine diskursive Formation zu analysieren, heißt also, eine Menge von sprachlichen Performanzen auf der Ebene der Aussagen und der Form der Positivität, vor der sie charakterisiert werden, zu behandeln [...]“ (Foucault: 1981: 182). Die Unterscheidung zwischen der Analyse der formalen Struktur und der inhaltlichen Schwerpunkte der Texte erscheint mir vor dem Hintergrund sinnvoll, dass die formelle Gestaltung des Textes bereits eine *Praktik* des Schreibens *über* ein bestimmtes Thema darstellt und somit neben dem inhaltlich formulierten Wesentlichen über die Regeln des Diskurses und die Weisen seiner Performanzen aussagt.

In einem zweiten Schritt setze ich mich mit dem auf Diskursebene *Vorgefundenen*<sup>13</sup> in mehreren an die Analysen anschließenden Zwischenfazits aus Sicht der *Argumentativen Diskursanalyse* auseinander. Es sollen die von Hajer vorgeschlagenen Konzepte: *Diskursstrukturierung*, *Diskursinstitutionalisierung*, *diskursive Affinität*, *Diskurs-Koalition* sinnvoll auf die Analysen angewendet werden, um schließlich in einem dritten Forschungsschritt die Ergebnisse der

---

<sup>12</sup> Die kursive Schreibweise des Begriffes „Bologna-Prozess“ soll ab hier dessen Konstruktion als eine diskursiv umkämpfte Identitätskategorie markieren.

<sup>13</sup> Vorgefundenenes meint hier: das Vorfinden spezifischer Regelmäßigkeiten *aufgrund* der Anwendung der theoretischen Konstrukte, welche den analytischen Blick nicht etwa schärfen, sondern vielmehr rahmen.



Diskursanalyse mit der theoretischen Konzeptualisierung der Subjektivierung zusammenzuführen.

### 5.1.1 „Bologna-Erklärung“<sup>14</sup>

Formale Struktur:

Die Bologna-Erklärung lässt sich formal in folgende Abschnitte gliedern:

1. Titel: „Bologna-Erklärung“
2. Untertitel: „Der Europäische Hochschulraum“
3. Untertitel: „Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister“
4. Datum der herausgegebenen Erklärung: „19. Juni 1999, Bologna“
5. Es folgen acht Textteile, die an bisher Erreichtes im Rahmen der „Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas“ anknüpfen und davon ausgehend, anschließend an die Sorbonne Erklärung vom 25. Mai 1998 und die darin formulierte „Schlüsselrolle der Hochschulen für die Entwicklung europäischer kultureller Dimensionen“, die Notwendigkeit zur Koordination der Maßnahmen begründen, „um kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends“, die in Anschluss an diesen Textteil aufgeführten sechs Ziele „für die Errichtung des europäischen Hochschulraumes und für die Förderung der europäischen Hochschulen weltweit“ zu formulieren.
6. Daran schließt die Formulierung von sechs Zielen, die „auf jeden Fall [...] innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends“ umgesetzt sein sollen, durch Spiegelstriche markiert an.
7. Es folgt die Abgabe der Verpflichtung, diese sechs Ziele im Rahmen der jeweiligen institutionellen Kompetenzen und „unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten“ umzusetzen und dabei auf der Ebene der Universitäten auch mit „ausgewiesenen europäischen Nichtregierungsorganisationen“ zusammenzuarbeiten sowie

---

<sup>14</sup> Bei der Analyse der Bologna-Erklärung beziehen sich alle Zitate auf HRK 2004. Zitate, welche anderen Texten entnommen sind, werden gesondert markiert und mit einer entsprechenden Literaturangabe versehen aufgeführt.

8. der Beschluss, sich in spätestens zwei Jahren erneut zu treffen, aus der Überzeugung heraus, wie die BildungsministerInnen angeben, „dass die Errichtung eines europäischen Hochschulraumes ständiger Unterstützung, Überwachung und Anpassung an die sich unaufhörlich wandelnden Anforderungen bedarf“.
9. Auflistung der 29 UnterzeichnerInnen.

Inhaltsebene:

Wie die formale Analyse bereits zeigt, gliedert sich der Text in zwei inhaltliche Abschnitte. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit allgemeinen Grundsätzen aus denen heraus, dann im zweiten Teil, konkrete Ziele zur Reformierung des europäischen Hochschulwesens abgeleitet werden. Insoweit übernehme ich die vorgefundene Struktur des Textes und arbeite mich anhand dieser zu den für meine Analyse wesentlichen inhaltlichen Punkten vor.

Die Bologna-Erklärung betont bereits in den einleitenden Passagen den starken Einfluss, den die Universitäten bei der Herausbildung eines „Europa des Wissens“ haben: „Die Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit“, sei, so heißt es, „für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften [...] allgemein als wichtigstes Ziel anerkannt“.

Daran anknüpfend, heißt es im Erklärungstext, dass drei Komponenten bei der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes als wesentlich betrachtet werden. Als diese werden genannt: (1) die Gewährleistung der Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten, (2) die größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme und (3) die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems.

Der Text der Bologna-Erklärung nimmt zunächst auf die „Magna Charta Universitatum“ von Bologna aus dem Jahr 1201 Bezug, um die Tradition der Idee einer unabhängigen bzw. autonomen Hochschule zu unterstreichen. In der „Magna Charta Universitatum“ heißt es unter anderem, dass „Universitäten autonome Einrichtungen [sind], die Kultur vermittelt Forschung und Lehre schaffen, entfalten, hinterfragen und weiterreichen“ (Magna Charta Universitatum 1989).

Auffällig ist, dass die Bologna-Erklärung zwar auf die Idee der Autonomie unter dem Verweis auf die „Magna Charta Universitatum“ Bezug nimmt und deren „größte Bedeutung“ betont, nicht aber auf den in der „Magna Charta Universitatum“ dafür

deklarierten Grund. Während in der „Magna Charta Universitatum“ die Autonomie mit der Funktion der Universität als kulturschaffende und –weitergebende Institution verbunden wird, wird sie in der „Bologna-Erklärung“ als in der Logik der Autonomie selbst liegend veranschlagt: der Anpassungsfähigkeit. So heißt es hier, dass „Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, dass sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen“ können müssen.

Als zweite Komponente der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulrahmens gibt die Bologna-Erklärung „kontinuierliche Impulse, um das Ziel größere[r] Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme vollständig zu verwirklichen“ an. Diese „kontinuierlichen Impulse“ sollen ihren Niederschlag in der Förderung „konkreter Maßnahmen“ finden.

Drittens wird dem „Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Hierbei handelt es sich darum, sicherzustellen, „dass die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie [die europäischen] außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen“. Denn die „Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation lässt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt“.

Ein weiteres Kernstück der Bologna-Erklärung bildet der Abschnitt, in welchem die europäischen BildungsministerInnen die konkret verfolgten Ziele der Hochschulreform festschreiben. Die wesentliche Rolle, welche diese Ziele einnehmen, wird neben den konkret beobachtbaren Umsetzungen auf der Ebene der Strukturen des Hochschulwesens auch dadurch bestätigt, dass sich das 2001 verfasste Prager Kommuniqué auf diesen Maßnahmenblock bezieht, um die bisher erreichten Ergebnisse zu evaluieren.

Zusammengefasst bestehen die Maßnahmen darin, das gestufte Studiensystem europaweit möglichst strukturell einheitlich einzuführen. Dabei soll, so die BildungsministerInnen, beachtet werden, dass die Abschlüsse leicht verständlich und vergleichbar sind, um somit die „arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“. Der Beschluss differenziert die Stufung bereits in zwei „Hauptzyklen“ aus, wobei es „einen Zyklus bis zum ersten Abschluss

(undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate)“ geben soll. Die Zulassung zum zweiten Zyklus gestalten die Bildungsminister abhängig vom Abschluss des ersten Studienzyklus, welcher mindestens drei Jahre dauern soll. Die zugleich beschlossene Einführung des Leistungspunktesystems soll die Mobilität der Studierenden erhöhen und das „lebenslange Lernen“ befördern. Es ist weiterhin angedacht, dass Leistungspunkte auch außerhalb der Hochschulen erworben werden können.<sup>15</sup>

### 5.1.2 „Student Göteborg Declaration“<sup>16</sup>

Nicht nur die europäischen KultusministerInnen und HochschulrektorInnen setzen Ziele und Prämissen für den – nach der mittlerweile als ausschlaggebend für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes betrachteten Konferenz in Bologna benannten – *Bologna-Prozess*. Auch auf Ebene der europäischen Studierenden kommt es zu einer Konferenz der National Unions Students in Europe (ESIB) in Göteborg im März 2001, aus welcher das Dokument „Student Göteborg Declaration“ hervorgeht.

Formale Struktur:

1. Titel: „Student Göteborg Declaration“
2. Datum: „25 March 2001“
3. Präambel
4. Einleitung
5. Drei inhaltliche Textteile zu den Themen:
  - a) „The social implications“
  - b) „The Higher Education Area“
  - c) „The role of students“

Inhaltsebene:

In der „Student Göteborg Declaration“ manifestiert sich die Unterstützung des *Bologna-Prozess* durch die Studierenden. Sie erklären: „ESIB sees the Bologna

---

<sup>15</sup> Zur genauen Ausführung der beschlossenen Maßnahmen: Hochschulrektorenkonferenz 2004: 287.

<sup>16</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf die Student Göteborg Declaration von 2001 (Internet: [http://www.mec.es/universidades/eees/files/Students\\_Goteborg.pdf](http://www.mec.es/universidades/eees/files/Students_Goteborg.pdf), abgerufen am 27.03.2007).

process as the crucial step towards a Europe without boundaries for its citizens“. Die Studierenden betonen besonders die sozialen Aspekte des Reformprozesses und weisen darauf hin, dass die Schaffung der „European higher education area“ (eha) „should take into account the political and socio-economic differences in Europe“. Daneben machen die Studierenden insbesondere darauf aufmerksam, dass sie sich nicht als „consumers of a tradable education service“ begreifen. Vielmehr erklären sie: „Higher education institutions are important actors in civic society“.

Als eine Konsequenz des großen Einflusses der Hochschulen auf die Ausgestaltung der zivilen Gesellschaft darf der Zugang zu höherer Bildung nicht durch soziale Ungleichheiten versperrt sein, damit alle BürgerInnen an den Ausgestaltungsprozessen teilnehmen können. Die Studierenden bestimmen die Regierungen der europäischen Staaten als verantwortlich, dafür zu sorgen, dass „all citizens have equal access to higher education, regardless of their social background“. Sie fordern vor dem Hintergrund, dass „[a]ccessibility and diversity have traditionally been the cornerstones of Europe education“, unter anderem für die „Higher Education Area“, „that all programmes of higher education institutions are compatible and exchangeable [and] a system of credits based on workload should be implemented in the whole of Europe“.

Als eine Möglichkeit vergleichbare Abschlüsse in ganz Europa zu gewährleisten, sehen auch die Studierenden die Einführung eines Akkreditierungssystems<sup>17</sup>, sie weisen aber gleichfalls darauf hin, dass verbindliche „criteria for accreditation“ gegeben sein müssen.

Neben den bereits konkreten Forderungen auf Ebene der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums machen die Studierenden deutlich, dass sie sich als kompetente, aktive und konstruktive PartnerInnen an den Reformen beteiligen wollen und sie „as one of the driving forces for changes in the field of education“ gesehen werden möchten.

---

<sup>17</sup> „To guarantee and improve the quality of higher education, a strong European cooperation of the national quality assurance system is needed“ (Students Göteborg Declaration 2001).

### 5.1.3 „Salamanca Convention 2001“ – „Message from Salamanca“<sup>18</sup>

Ebenfalls im März 2001, nur wenige Tage nach Verabschiedung der „Student Göteborg Declaration“, gründet sich in Salamanca die European University Association (EUA). Unter dem Titel: „Message from the Salamanca Convention of European Higher Education Institutions – Shaping the European Higher Education Area“ machen über 300 europäische Hochschulen und Hochschulorganisationen deutlich, dass sie den *Bologna-Prozess* unterstützen werden.

Die Salamanca Convention ist mehrsprachig verfasst. Alle Textteile liegen in Englisch und einer anderen europäischen Sprache, die aus den Sprachen Französisch, Spanisch oder Deutsch ausgewählt ist, vor. Den Hauptteil des Textes bildet die „Message from Salamanca“, welche in die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch übersetzt ist.

Formale Struktur der „Message from Salamanca“

1. Titel: „Message from Salamanca“
2. Untertitel: „Shaping the European Higher Education Area“
3. Einleitung
4. An diese schließt ein Textteil an, welcher erstens die *Grundsätze* und zweitens die *Schlüsselfragen*, auf welche die EUA im Zusammenhang mit dem *Bologna-Prozess* von ihrer Seite aus geeinigt haben, kurz zu folgenden Themen vorstellt:
5. Grundsätze
  - a) „Shaping the future“
  - b) „Autonomy with accountability“
  - c) „Education as a public responsibility“
  - d) „Research-based higher education“
  - e) „Organising diversity“
6. Schlüsselfragen („Key issues“):
  - a) „Quality as a fundamental building stone“
  - b) „Trust building“

---

<sup>18</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf die Salamanca Convention von 2001 (Internet 13.3.2007: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/SALAMANCA\\_final.1069342668187.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf)).

- c) „Relevance“
- d) „Mobility“
- e) „Compatible qualifications at the undergraduate and graduate levels“
- f) „Attractiveness“

Inhaltsebene:

Unter dem Stichwort „Autonomy with accountability“ versichern die Hochschulen und Hochschulorganisationen, die hier für die „European higher education institutions“ sprechen, that they „accept the challenges of operating in a competitive environment at home, in Europe and in the world“. Um diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, fordern sie „managerial freedom, less rigid regulatory frameworks and fair financing“. Die Nicht-Erfüllung dieser Bedingungen würde ihnen zu einem Nachteil bei der Kooperation und im Wettbewerb gereichen und so würden „[t]he dynamics needed for the complementation [sic!] of the European Higher Education Area [...] remain unfulfilled or will result in unequal competition, if the current over-regulation and minute administrative and financial control of higher education in many countries is upheld“.

Das zweite Prinzip „Education as a public responsibility“ beinhaltet im Wesentlichen den Verweis darauf, dass der gemeinsame europäische Hochschulraum an europäische Traditionen anschließen soll. Hier werden neben der Auffassung, Bildung stehe in der öffentlichen Verantwortung, auch die Vorstellungen „of broad and open access to undergraduate as well as graduate studies; of education for personal development; and of citizenship as well as of short and long-term relevance“ vorgetragen.

Der dritte Grundsatz, welcher sich auf die Rolle der Forschung in einem reformierten europäischen Hochschulraum bezieht, bekräftigt die Verschränkung der Arbeit an der Schaffung einer „European Higher Education Area“ mit der „European Research Area“.

Schließlich findet der vierte Punkt „Organising diversity“ seine genauere Ausführung in der Bemerkung, dass der europäische Hochschulraum durch eine Diversität „in terms of languages, national systems, institutional types and profiles and curricular orientation“ charakterisiert ist. Die Zukunft der „European Higher Education“ hängt, so die Hochschulen und Hochschulorganisationen, von ihrer Fähigkeit ab „to

organise this valuable diversity to effectively produce positive outcomes [...] and flexibility“.

Im zweiten Teil der Salamanca-Erklärung versammeln sich unter sogenannten „key issues“ Ausdifferenzierungen zu den Konzepten a) der Einführung eines strukturierten Qualitätsmanagements durch Akkreditierung, b) zu der Relevanz der Berufsbefähigung, auch als „employability“ bezeichnet, und der Vermittlung von „soft skills“, wie zum Beispiel „communication and languages, ability to mobilise knowledge, problem solving, team work and social processes“. Auch genaue Angaben zu c) der Vergabe von Leistungspunkten lassen sich finden sowie d) die Betonung der Förderung und Unterstützung der Mobilität von Studierenden, Personal und Graduierten.

Einen Abschluss bilden einige Bemerkungen unter dem Stichwort „Attractiveness“. Vorangestellt ist die Willensbekundung „European higher education institutions want to be in a position to attract talent from all over the world“. Als zentral ist die folgende Aussage deutlich hervorgehoben:

„European higher education institutions recognise that their students need and demand qualifications which they can effectively use for the purpose of study and career 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“.

Mit der Bezugnahme auf die Ermöglichung von Karrieren in ganz Europa verschreiben sich die Hochschulinstitutionen hier ganz dem antizipierten Willen der Studierenden und Arbeitgeber und geben gleichzeitig an, dass die Forderung nach Umstrukturierungen der gesamten Hochschullandschaft, wie beispielsweise der Curricula, der Benotungssysteme oder der Prüfungsstrukturen dadurch motiviert ist, die Attraktivität des Hochschulraumes zu steigern.<sup>19</sup>

#### **5.1.4 „Prager Kommuniké“<sup>20</sup>**

---

<sup>19</sup> Zu den Forderungen im Einzelnen siehe: „Message from the Salamanca Convention of European Higher Education Institutions“ (Salamanca Convention 2001).

<sup>20</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf das Prager Kommuniké siehe HRK 2004.



Das Prager Kommuniké entsteht aus dem bereits in Bologna beschlossenen Folgetreffen der BildungsministerInnen auf europäischer Ebene. Der nun verwendete Begriff des „Kommunikés“ verweist im Gegensatz zur Begrifflichkeit der „Erklärung“ auf das institutionalisierte Prozedere und insofern mit der Selbstbezeichnung „[regierungs]amtliche Mitteilung“ (Duden 1997: 429) auf die höhere politische Legitimität der Beschlussfassung.<sup>21</sup>

Formale Struktur:

1. Titel: „Prager Kommuniké“
2. Untertitel: „Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum“
3. Untertitel: „Kommuniké des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag“
4. Einleitender Textabschnitt, welcher die bisherigen Ergebnisse resümiert und allgemein beurteilt.
5. Darauf folgt ein Textabschnitt, welcher sich mit „Weitere[n] Maßnahmen nach den 6 Zielen des Bologna-Prozesses beschäftigt.
6. Der darauf folgende inhaltliche Textabschnitt erwähnt Punkte, welche, neben den bereits in der Bologna-Erklärung aufgeworfenen und für verbindlich erklärten Zielen, aus Sicht der europäischen BildungsministerInnen für den *Bologna-Prozess* verfolgenswert erscheinen:
  - a) Lebensbegleitendes Lernen bzw. Lebenslanges Lernen
  - b) Hochschuleinrichtungen und Studierende
  - c) Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes
  - d) Umsetzung der getroffenen Festlegungen und Fortsetzung der Kooperation.

Inhaltsebene:

Im Mai 2001 treffen sich in Prag erneut europäische Hochschulminister, um die vorläufigen Ergebnisse des *Bologna-Prozesses* zu bilanzieren und über weitere Ziele

---

<sup>21</sup>Das Fremdwörterbuch gibt zum Begriff des Kommunikés an: Kommuniké: „a) [...] [regierungs]amtliche Mitteilung (z.B. über Sitzungen, Vertragsabschlüsse) b) Denkschrift“ (Duden 1997: 429).

und ihre Umsetzung zu beraten und zu beschließen. Sie stellen laut Kommuniké-Text fest,

„dass die in der Bologna-Erklärung festgelegten Ziele bei den meisten Unterzeichnerstaaten und auch Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen eine breite Akzeptanz gefunden haben und von ihnen als eine Grundlage für die Entwicklung des Hochschulwesens genutzt werden“.

Daneben beziehen sich die UnterzeichnerInnen auch auf die Ergebnisse der Göteborg- und der Salamanca-Konferenz, indem sie in das Prager Kommuniké einfließen lassen, sie hätten „das aktive Engagement der European University Association (EUA) und der National Unions of Students in Europe (ESIB) am Bologna-Prozess [zur Kenntnis genommen]“.

Den Hauptteil des Prager Kommuniké stellen daran anschließend die Ausführungen zu den sechs Zielen des *Bologna-Prozesses* dar. Hierunter fallen:

1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
2. Einführung eines Systems, das im Wesentlichen auf zwei Hauptstufen fußt
3. Einrichtung eines Leistungspunktesystems
4. Förderung der Mobilität
5. Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung
6. Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulwesen.“

Ihr Hauptaugenmerk richten die europäischen BildungsministerInnen im „Prager Kommuniké“ darauf, auf der nationalen Ebene der europäischen Staaten, Anreize zur Umsetzung der Beschlüsse aus Richtung des Gesetzgebers anzuregen.

Inhaltlich legen sie nach wie vor den zentralen Fokus auf die Vergrößerung der Mobilität der Studierenden und des Lehrpersonals. So geben sie an, dass die Stufung der Studienabschlüsse einhergehend mit der Einführung eines Leistungspunktesystems „im Interesse einer größeren Flexibilität beim Lernen und bei der Weiterbildung“ sei. Dieses würde „sowohl die Übertragbarkeit (Anrechnung) als auch die Kumulation von Leistungspunkten“ ermöglichen. Auch die Qualitätssicherungssysteme werden nach wie vor als ein unverzichtbares Element des *Bologna-Prozesses* gesehen:

„Gemeinsam mit gegenseitig anerkannten Qualitätssicherungssystemen erleichtern solche Möglichkeiten [Leistungspunkte, *sd*] den Studenten den Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt und erhöhen die Kompatibilität, Attraktivität und die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen“.

Neben diesen bestehenden Kernelementen der Studienreform auf europäischer Ebene thematisieren die MinisterInnen aber auch noch vier weitere Bereiche. Zum *ersten* regen sie an, das Lebenslange Lernen als „ein wichtiges Element des europäischen Hochschulraums“ zu begreifen. Das zukünftige Europa wird sich auf eine wissensbasierte Gesellschaft und die Wirtschaft stützen. Vor diesem Hintergrund erscheint es ihnen unerlässlich, „Strategien für das lebensbegleitende Lernen“ zu entwickeln, „um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden und um die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern“.

Zweitens reagieren sie auf das Angebot der Studierenden, die in der Göteborg Declaration, ihre Rolle im *Bologna-Prozess* als die eines kompetenten, aktiven und konstruktiven Partners definierten. Die MinisterInnen erkennen den Studierenden diese Rolle zu und räumen ihnen, auf Diskursebene, mit der Willensbekundung, „dass die Beteiligung der Universitäten und anderer Hochschuleinrichtungen und der Studierenden [...] bei der Errichtung und Gestaltung des europäischen Hochschulraums notwendig ist und begrüßt wird“ eine legitime SprecherInnenposition innerhalb der diskursiven Formation zur europäischen Hochschulreform ein.

Die beiden letzten Punkte des Prager Kommuniqués verhandeln die Themen der „Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums“ und die „Umsetzung der getroffenen Festlegungen und Fortsetzung der Kooperation“. An der bereits in der Bologna-Erklärung gesetzten Prämisse der Vergrößerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes wird auch 2001 in Prag weiter festgehalten. Die Qualität der Hochschulausbildung und -forschung sei „eine wichtige Determinante der internationalen Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit Europas“.

Der Absatz zum Thema der „Umsetzung der getroffenen Festlegungen und Fortsetzung der Kooperation“ regelt im Wesentlichen die weiteren Verfahren und institutionellen Rahmenbedingungen der nächsten Schritte im *Bologna-Prozess*.

### 5.1.5 „Athen-Kommuniqué“<sup>22</sup>

Die VertreterInnen der Studierenden treffen sich erneut im Februar 2003, um auf den *Bologna-Prozess* aus ihrer Perspektive zu blicken und gemeinsame Forderungen zu entwickeln.<sup>23</sup>

Formale Struktur:

1. Titel: „Communiqué 5th European student convention“
2. Einleitung
3. Fünf inhaltliche Textteile, welche auf folgende Themen eingehen:
  - a) „Access to mobility – eliminating barriers to create mobility for all“
  - b) „Integrating mobile students“
  - c) „Vertical and Horizontal Mobility“
  - d) „E-Learning“
4. Zusammenfassung

Inhaltsebene:

Wie bereits die Rekonstruktion der formalen Struktur des Dokumentes deutlich macht, geraten vor allem Fragen um die Mobilität von Studierenden in den Fokus des Athen-Kommunikés. So fordern die Studierenden insbesondere, dass die soziale Dimension der Studierenden stärkere Beachtung bei der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes finden muss: „ESIB stresses that all students should be given the equal opportunity to study abroad as a part of their studies“. In Übereinstimmung mit dieser Forderung weisen sie darauf hin, dass eine angemessene finanzielle Unterstützung sozial benachteiligter Studierender unerlässlich ist, um soziale Hürden abzubauen. Aber auch andere Hemmnisse geraten in den Blick. Die Studierenden erwähnen in diesem Zusammenhang: „political problems“, „tution fees“ oder „a lack of information about the education system, academic questions,

---

<sup>22</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf das Athen-Kommuniqué der Studierenden von 2003 (Internet: [http://www.esac.pt/bolonha/p\\_de\\_bol/mob/mobilidade%20Esib/96.pdf](http://www.esac.pt/bolonha/p_de_bol/mob/mobilidade%20Esib/96.pdf), abgerufen am 10.03. 2007).

<sup>23</sup> Die Studierenden haben sich zwischen Göteborg (2001) und Athen (2003) in Brüssel im November 2001 und in Dubrovnik im März 2002 getroffen. Ich gehe hier nicht auf die zu den Treffen vorliegenden Dokumente ein, weil mir trotz intensiver Recherche keine Beschlussdokumente im Sinne der anderen im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Beschlussdokumente vorliegen.

social issues“. Ebenso fordern sie „provision of cost free language courses in the language of the country of studies“ und weisen darauf hin, dass besondere Vorkehrungen für Personen mit besonderen Bedürfnissen, aufgrund von „disabilities, children and other special requirements“ getroffen werden müssen, um auch diesen Personen „access to mobility“ zu gewähren.

In der abschließenden Zusammenfassung gehen die Studierenden wiederholt darauf ein, dass allen Studierenden die Möglichkeit gegeben sein sollte, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu absolvieren, und dass dafür Strukturen geschaffen werden müssen, die bestehende Hemmnisse beseitigen. Wie bereits in der „Student Göteborg Convention“ fordern sie, in alle Debatten, die sich mit dem Erreichen einer „higher rate of mobility“ beschäftigen, eingebunden zu werden.

#### **5.1.6 „Graz-Erklärung“<sup>24</sup>**

Auch in der Graz-Erklärung, welche die European University Association (EUA) im Mai 2003 nach ihrer zweiten Konferenz herausgibt, taucht die Forderung nach der Einbeziehung der sozialen Dimension in den *Bologna-Prozess* auf.<sup>25</sup>

Formale Struktur:

1. Titel: „Forward from Berlin: The role of the Universities to 2010 and beyond“
2. Es folgen 29 nummerierte Abschnitte, die sich mit folgenden Themen beschäftigen:
  - a) Einleitung (1.-6.)
  - b) „Universities as a public responsibility“ (7./8.)
  - c) „Research as an integral part of higher education“ (9./10.)
  - d) „Improving academic quality by building strong institutions“ (11.-12.)
  - e) „Pushing forward the Bologna Process“ (13./14.)
  - f) „Mobility and the social dimension“ (15.-22.)
  - g) „Quality assurance: A policy framework for Europe“ (23.-27.)

---

<sup>24</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf die Graz-Erklärung der EUA von 2003 (Internet vom 22.2. 2007: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/0309Graz\\_publication.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/0309Graz_publication.pdf)).

<sup>25</sup> Zu den nachfolgend genannten Hauptzielen, gibt die Grazer Erklärung einen Maßnahmenkatalog mit insgesamt 29 richtungweisenden Punkten an.

h) „Universities at the centre of reform“ (28./29)

3. Ort und Datum der Übersetzung.

Inhaltsebene:

Das Dokument benennt das Thema „*furthering mobility and the social dimension* [Hervorhebung *sd*]“ als eines der Ziele der EUA im *Bologna-Prozess*. In dieser Weise wird auf Ebene des Diskurses der von den Studierenden mit dem Begriff „soziale Dimension“ stark gemachte Punkt des Verhältnisses zwischen sozialer Lage und Zugang zu einem Studium aufgenommen und in dem Zusammenhang Mobilität und soziale Dimension thematisiert. Diese diskursive Übernahme des studentischen Themas mittels Verflechtung in einen variierten Zusammenhang wirkt einschließend und ausschließend zugleich. Das Thema wird aufgenommen, zirkuliert für einen Moment an der Oberfläche des Diskurses und wird anschließend innerhalb eines anderen Kontextes reformuliert. Es kann damit zunächst als aufgenommen gelten, wobei es durch die Reformulierung, sprich: Verknüpfung mit dem Thema und der Forderung nach mehr Mobilität innerhalb des akademischen Feldes auf diskursiver Ebene durch Einordnung in den – wenn wir es hier einmal so nennen – allgemeinen Themenkanon des *Bologna-Prozesses* seiner Brisanz beraubt ist. Dies spiegelt sich darin wieder, dass die Graz-Erklärung die soziale Dimension nicht zu einem ihrer Hauptthemen macht, sondern die folgenden Punkte als zentral setzt: „*maintaining universities as a public responsibility*“ und „*consolidating research as an integral part of higher education*“. Die Sicherung der Qualität der Lehre und Forschung im europäischen Hochschulraum soll durch „*strong institutions*“, „*development of a policy framework*“ und „*pushing forward the Bologna Process*“ erfolgen.

Die Grazer Erklärung der EUA bezieht sich mit den oben vorgestellten Themen einerseits auf andere Beschlusstexte innerhalb des *Bologna-Prozesses* und erweitert diese andererseits um die Sichtweise der Organisation. So schlägt die EUA in der Erklärung bereits konkrete Maßnahmen zur Förderung der Mobilität vor und bezieht sich dabei explizit auch auf die Ebene der HochschullehrerInnen. Ein weiteres Thema ist die Qualitätssicherung. Hier schlägt die EUA vor, ein „Komitee für Qualität in der Hochschulbildung in Europa“ einzurichten, um Diskussionen zu diesem Punkt zu kanalisieren und die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen zu überwachen. Auf Ebene der Universitäten schlägt die EUA vor, dass diese „*must foster leadership create a structure of governance that will allow the institution as a*

whole to create rigorous internal quality assurance, accountability and transparency“ (Hervorhebung *sd*). Der Begriff der Führung – „leadership“ – wird hier im Zusammenhang mit einem verstärkten Fokus auf die Qualitätssicherung aufgebracht. Der große Anteil, den die Qualitätssicherung in der gesamten Erklärung einnimmt – insgesamt sieben Abschnitte – weist darauf hin, dass diese an den Hochschulen einen immer größeren Raum einnimmt. Gleichzeitig wird mit dem relativ neuen Konzept der Qualitätssicherung – jedenfalls auf Ebene der Hochschulbildung – die Idee einer generellen Umstrukturierung der Organisation der Verwaltung der Universitäten in den Diskurs eingeführt.

### **5.1.7 „Berliner Communiqué“<sup>26</sup>**

Im September 2003 treffen sich die europäischen Hochschulminister erneut. Das abschließend veröffentlichte „Berliner Communiqué“ gliedert sich in drei inhaltliche Hauptabschnitte:

Formale Struktur:

1. Überschrift: „Berliner Communiqué“
2. Zweite Überschrift: „Den europäischen Hochschulraum verwirklichen“
3. Dritte Überschrift: Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister am 19. September 2003 in Berlin“
4. Erster inhaltlicher Abschnitt: Präambel.
5. An diese anknüpfend folgt ein weiterer inhaltlicher Abschnitt, welcher folgende Gliederung aufweist:
  - a) Fortschritte
  - b) Qualitätssicherung
  - c) Studienstrukturen: Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt
  - d) Förderung der Mobilität
  - e) Einführung eines Leistungspunktsystems

---

<sup>26</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf das „Berliner Communiqué“ in: HRK 2004: 299ff.

- f) Anerkennung von Abschlüssen: Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
  - g) Hochschule und Studierende
  - h) Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich
  - i) Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes
  - j) Lebenslanges Lernen.
6. Daran schließt der dritte inhaltliche Abschnitt an, welcher sich, unter den Überschriften: „Europäischer Hochschul- und Forschungsraum – zwei Säulen der Wissensgesellschaft“ und „Bestandsaufnahme“, mit weiteren Maßnahmen beschäftigt.
7. Abschließend folgt ein vierter Abschnitt, welcher die „Fortführung des Prozesses“ zum Thema hat. Darunter fallen folgende Themen:
- a) Neue Mitglieder
  - b) Struktur des Folgeprozesses
  - c) Arbeitsprogramm 2003-2005
  - d) Nächste Konferenz.

Inhaltsebene:

Die Präambel nimmt auf die bisherigen Stationen des *Bologna-Prozesses* Bezug und vergegenwärtigt in einem zweiten Schritt die auf der Konferenz beschlossenen neuen Ziele. Die MinisterInnen weisen darauf hin, dass es notwendig ist, „die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, [...] mit dem Ziel, der sozialen Dimension [des] Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben.“ Es geht dabei sowohl „um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts“ als auch um „den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene“. In diesem Zusammenhang bekräftigen die MinisterInnen die Auffassung, „dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist“. Daraus erklärt sich auch, dass vor allem akademische Werte die internationale Hochschulzusammenarbeit und den wissenschaftlichen Austausch prägen sollen.

Der zweite Teil bilanziert die bisher erreichten Ergebnisse und lotet neue Stoßrichtungen der Arbeit im *Bologna-Prozess* aus. Insbesondere gehen die MinisterInnen auf die Ziele ein, die bereits in den Erklärungen und Kommuniqués der Vorjahre enthalten sind. So werden die Bereiche Qualitätssicherung, Einführung



eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt, Förderung der Mobilität, Einführung eines Leistungspunktsystems oder auch die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse auf Fortschritte in ihrer Umsetzung untersucht, in Bezug auf ihre Zielrichtungen modifiziert und an den Prozess angepasst. Daneben wird auf die Punkte: Hochschulen und Studierende, Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich, Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes und Lebenslanges Lernen erstmals ausführlich eingegangen und ihnen wesentliche Bedeutung zugesprochen.

Im dritten Teil gehen die MinisterInnen auf die notwendigen Schritte ein, um den *Bologna-Prozess* fort zu führen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Berlin-Kommuniqué inhaltlich an die Bologna-Erklärung und das Prager Kommuniqué anknüpft und mit dieser Wiederholung auf diskursiver Ebene zur Verstetigung der Identität eines *Bologna-Prozesses* beiträgt. Das repetitive Vokabular trägt mithin zu einer Verstetigung des Gesagten bei.

#### **5.1.8 „Bergen Kommuniqué“<sup>27</sup>**

Das „Bergen Kommuniqué“ geht aus der Konferenz der europäischen BildungsministerInnen in Bergen am 19. und 20. Mai 2005 hervor.

Formale Struktur:

1. Titel: „Bergen Kommuniqué“
2. Untertitel: „Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen“
3. Untertitel: „Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen 19.-20. Mai 2005“
4. Einleitender Textabschnitt, der sich auf die Stationen des *Bologna-Prozesses* bezieht und welcher explizit auf die „Entschlossenheit“ an den bisher gewählten Verfahren festzuhalten und die Politiken der – im Text des Kommuniqués heißt es „unserer Länder“ – „Länder im Rahmen des Bologna-Prozesses zu koordinieren“, verweist.

---

<sup>27</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf das Bergen-Kommuniqué. (Internet: [http://www.bmbf.de/pub/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf), abgerufen am 12.3. 2007)

5. Ein Textteil der sich unter der Bezifferung „I.“ mit „Partnerschaft“ – es geht hierbei um ein Zusammenwirken verschiedener Organisationen, darunter auch „die Wirtschaft und die Sozialpartner“, bei der Umsetzung der Bologna-Ziele – beschäftigt.
6. Ein Textteil, der unter der Bezifferung „II.“ mit „Bestandsaufnahme“ überschrieben ist und sich thematisch mit folgenden Punkten beschäftigt:
  - a) Studienstruktur
  - b) Qualitätssicherung
  - c) Anerkennung von Studienabschlüssen und –abschnitten.
7. Ein Textteil, der „III. Weitere Herausforderungen und Schwerpunkte“ thematisiert; hierunter fallen:
  - a) Hochschulen und Forschung
  - b) Die soziale Dimension
  - c) Mobilität
  - d) Attraktivität des Europäischen Hochschulraums und Zusammenarbeit mit anderen Regionen der Welt.
8. Darauf folgt „IV. Bestandsaufnahme der Fortschritte für 2007“ sowie
9. ein Textteil, welcher sich unter der Bezifferung „V.“ mit der „Vorbereitung auf 2010“ auseinandersetzt.
10. Ein Textteil, welcher die am Bologna-Prozess beteiligten Länder aufzählt und angibt, dass es sich hierbei um „45“ Länder insgesamt handelt.

Inhaltsebene:

Bereits die formale Struktur zeigt, dass das „Bergen Kommuniqué“ an den bereits in den Dokumenten aus Bologna, Prag und Berlin verwendeten Formen des Resümees, der Bestandsaufnahme und der Entwicklung weiterer Zielrichtungen sowie der institutionellen Verstetigung durch eine terminliche Einigung auf Wiederholung des Treffens festhält. Es ist gleichzeitig festzustellen, dass der Aufbau des Dokumentes zwar variiert, im Wesentlichen jedoch den Aufbau der vorherigen Dokumente reproduziert.

In den Fokus der weiteren Maßnahmen geraten nun neben den bekannten Themen – wie die Verbindung von Hochschule und Forschung, Mobilität und Erhöhung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes – die soziale Dimension, welches wie oben gezeigt durch die Studierenden eingebracht wurde, und das Thema der

Erhöhung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes. Die Ausführungen zu diesem Punkt referieren auf die in der Salamanca-Convention und in der Graz-Erklärung von der EUA vorgebrachten Kernziele im Rahmen des *Bologna-Prozesses*, wie sich in den Formulierungen des Vorrangs der wissenschaftlichen Qualität im Rahmen der internationalen Hochschulzusammenarbeit und in der Sichtweise des Europäischen Hochschulraumes als Partner von Hochschulsystemen in anderen Regionen der Welt zeigt. Die Ausführungen zu der sozialen Dimension unterstreichen die Notwendigkeit eines gleichberechtigten Hochschulzugangs und enthalten die Selbstverpflichtung der europäischen BildungsministerInnen, einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Hochschulbildung zu schaffen. Darüber hinaus betonen sie die „Notwendigkeit angemessener Studienbedingungen, so dass die Studierenden ihr Studium erfolgreich abschließen können, ohne dass soziale oder wirtschaftliche Gründe sie daran hindern“. Eine entsprechende Bereitstellung staatlicher finanzieller Unterstützung und Beratungs- und Orientierungshilfen an den Universitäten wird als Inhalt der sozialen Dimension benannt. Weitere Verpflichtungen, wie etwa die Zusage zur Bereitstellung der notwendigen Mittel werden nicht eingegangen.

Abschließend wird auch für die London-Konferenz 2007 – die Folgekonferenz – die Bologna Follow-up-Gruppe (BFuG) beauftragt, zu ausgewählten Schwerpunktthemen zu berichten. Neben qualitätssichernden Maßnahmen und der Schaffung flexibler Lernangebote, sollen durch diese Gruppe auch Daten zur sozialen Lage der Studierenden und zur Mobilität des wissenschaftlichen Personals erhoben werden.

### **5.1.9 „Glasgow-Erklärung“<sup>28</sup>**

Die Glasgow-Erklärung der EUA vom April 2005 schließt an die Grazer Erklärung (2003) und die Salamanca-Botschaft (2001) an.

Formale Struktur:

1. Überschrift: „Starke Universitäten für ein starkes Europa“.

---

<sup>28</sup> Im folgenden Abschnitt beziehen sich alle zitierten Passagen auf die Glasgow-Erklärung der EUA von 2005 siehe: Glasgow Declaration. Strong Universities for a strong Europe. (Internet: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf), abgerufen am 04.04.2007).

2. Das Dokument setzt sich, wie bereits die Grazer Erklärung, aus nummerierten Abschnitten zusammen. Die 34 Textabschnitte sind thematisch unter folgenden Schwerpunktsetzungen eingeordnet:
  - a) „I. Präambel“ (1.-5.)
  - b) „II. Auftrag und Werte für starke Universitäten“ (6.-9.)
  - c) „III. Der politische Rahmen – Wissensgesellschaft durch Hochschulbildung und Forschung“ (10.-12.)
  - d) „IV. Mit Blick auf 2010: Refokussierung des Bologna-Prozesses zur Halbzeit“ (13.-20.)
  - e) „V. Stärkung von Forschung und Innovation“ (21.-24.)
  - f) „VI. Ausbildung für die Forschung und Forscherkarrieren“ (25./26.)
  - g) „VII. Qualität für starke Institutionen“ (27.-30.)
  - h) „VIII. Finanzierung starker Institutionen“ (31.-33.)
  - i) „IX. Schlussfolgerungen“ (34.).
3. Angabe der Organisation, des Ortes und des Datums der Übersetzung des Dokumentes.

Inhaltsebene:

Die europäischen Hochschulinstitutionen fordern: „Starke Universitäten für ein starkes Europa“ (Glasow-Erklärung 2005). „Europa“, so die Erklärung,

„braucht starke und kreative Universitäten als Träger der Gestaltung der europäischen Wissensgesellschaft, die sich für eine Ausweitung der Hochschulbildung, für lebenslanges Lernen sowie für die Sicherstellung von Qualität und Exzellenz in Lehr-, Lern-, Forschungs- und Innovationsprozessen einsetzen“.

Neben diesen Aufgaben sieht die EUA es ebenso als wichtig an, ihre „Leistungsstrukturen und ihre Führungsfähigkeit zu verbessern“, das „wirtschaftliche Wachstum sozial zu verankern und die ethischen Dimensionen von Hochschulbildung und Forschung zu bewahren“.

Wesentlich für das Papier ist die Forderung nach Stärkung der Autonomie der Hochschulen. So heißt es in dem Absatz: „Der politische Rahmen – Wissensgesellschaft durch Hochschulbildung und Forschung“, dass das Verhältnis zwischen Regierungen und Universitäten dahingehend zu überdenken sei, dass

„Regierungen [...] ihrem Vertrauen in Universitäten durch Übertragung von Verantwortung Nachdruck verleihen, den Hochschulsektor durch Anreize unterstützen und steuern und sich auf eine eher beratende als regulierende Rolle konzentrieren [müssen]“. Auch im Zusammenhang mit der Qualität der Hochschulbildung und -forschung spricht sich die EUA für eine „größere Autonomie“ aus. Sie fordert gleichzeitig die „Regierungen auf, anzuerkennen, dass größere Autonomie *und* angemessene Finanzierung wesentlich sind für die umfassende Steigerung von Qualität an Europas Universitäten [Hervorhebung *sd*]“. Denn, so kritisiert die EUA, „[d]ie Finanzierung europäischer Universitäten ist unzureichend“. Diese mangelnde Ausfinanzierung der europäischen Hochschulen führt dazu, dass die Universitäten feststellen müssen, „dass der Rückgang staatlicher Finanzierung ihre Rolle bei der Erhaltung und Beförderung von Demokratie und ihre Befähigung zu kultureller, sozialer und technologischer Innovation aushöhlt“.

Auch das Thema Qualitätssicherung wird wieder aufgegriffen. Im Unterschied zur Graz Erklärung nimmt dieser Punkt nur drei Abschnitte ein. Gleich zu Anfang des Abschnittes „VII. Qualität für starke Institutionen“ geht die Erklärung darauf ein, dass die Universitäten die „*Verbindung*<sup>29</sup> zwischen einer systematischen Qualitätskultur, dem Umfang ihrer Autonomie und der Höhe der Finanzierung [Hervorhebung *sd*]“ betonen.

Die Verknüpfung der Einführung und Umsetzung einer Qualitätskultur oder auch von Qualitätssicherungssystemen mit der Forderung nach (mehr) Autonomie und nach ausreichender Finanzierung der Universitäten kann auf diskursiver Ebene als Strategie bezeichnet werden. Einerseits gehen die Universitäten auf die bereits in der Bologna-Erklärung geforderte Einführung von Qualitätssicherung ein, andererseits beharren sie auf den Forderungen nach Autonomie und Ausfinanzierung.

## **5.2 Fazit: Diskurs-/Argumentationsarena: Beschlusstexte des *Bologna-Prozesses***

Die Analyse der Beschlusstexte, welche von korporierten Akteuren auf Ebene der europäischen Union im Rahmen institutionalisierter Treffen verabschiedet worden sind, hat mehrere den Diskurs strukturierende Regelmäßigkeiten deutlich gemacht, die im folgenden Abschnitt kurz zusammengefasst werden sollen.

---

<sup>29</sup> In der englischen Version heißt es „link“.

Der Frage folgend, mit welchen Mitteln der Diskurs strukturiert wird, lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: erstens die Ebene der expliziten Verweise aufeinander und zweitens die Ebene der impliziten Verweise. Dabei muss beachtet werden, dass die Untersuchungsdokumente auf Grundlage ihrer Eingebundenheit in die institutionalisierten Strukturen des Bologna-Prozesses ausgewählt wurden, um zu untersuchen, wie der Diskurs sich konstituiert, formiert und strukturiert. Eine zweite Frage der Analyse ist die nach der Verflochtenheit des Diskurses mit den Praktiken der Hochschulinstitutionen. Ich gehe dazu im Anschluss an die Identifizierung spezifischer Regelmäßigkeiten der untersuchten Texte vereinzelt Hinweisen nach, welche deutlich machen, dass sich auf Ebene des Diskurses spezifische Argumentationscluster oder auch diskursive Affinitäten bilden, an welche, wie in den folgenden Kapiteln zu zeigen ist, spezifische Maßnahmen der Studienreform anknüpfen.

### **5.2.1 Weisen der Diskursstrukturierung – explizite und implizite Verweise**

Die Analyse der Beschlussdokumente, welche im Rahmen des Bologna-Prozesses auf Ebene des Diskurses „auftauchen“, zeigt, dass an mehreren Stellen explizite Verweise auf den *Bologna-Prozess* in die Texte eingeschrieben sind. Dies weist darauf hin, dass die beteiligten institutionalisierten Akteure – also europäische BildungsministerInnen, Hochschulen und Studierende – auf den mit der Bologna-Erklärung gemachten diskursiven Vorschlag der Etablierung dieses Prozesses eingehen, indem sie diskursiv an die auf Ebene des Diskurses *imaginierte* Identität des *Bologna-Prozesses* anknüpfen. Es lässt sich beobachten, dass sich die unterschiedlichen Akteure einerseits explizit durch das Einbringen von Forderungen und Maßnahmen auf den *imaginierten* Prozess beziehen und diesen dadurch als diskursiven Ort der (politischen) Aushandlung der Vorstellungen über die Durchführung und Zielstellung einer Reform des europäischen Hochschulwesens anerkennen.

Andererseits stabilisieren die zahlreichen Verweise auf den *Bologna-Prozess* und die in seinem Rahmen getroffenen Beschlüsse, Maßnahmen und aufgebrachten Forderungen die Vorstellung der Existenz des Prozesses implizit. Dabei wird deutlich, dass die Verknüpfung der Aussagen untereinander auf verschiedenen Ebenen vor sich geht. Die Dokumente schließen an eine bestimmte Aussagenform

an. So etwa sind alle Dokumente mit den Begriffen: „Erklärung“ oder „Kommuniqué“ als politische Dokumente von verschiedenen organisierten, also kollektiven Akteuren gekennzeichnet. Dabei ist insbesondere aufgefallen, dass die Studierenden nach Verabschiedung der „Students Göteborg Declaration“ auf einer ihrer Folgekonferenzen in Athen 2003 zu der Aussagenform des „Kommuniqués“ übergehen, nachdem mit dem „Prager Kommuniqué“ 2001 auf Ebene der europäischen BildungsministerInnen ebenfalls der Begriff des „Kommuniqués“ benutzt wird. So geben die Studierenden ihrem Dokument unter Verwendung eines Begriffes, welcher auf eine „[regierungs]amtliche“ (Duden 1997: 429) Organisation referiert, einen besonderen Status, der einerseits signalisiert, dass sie sich ihrerseits auf diese Form der institutionalisierten Verfahrensweise einlassen – und sie diese aus ihrer Position heraus als legitim anerkennen. Darüber hinaus kann andererseits angenommen werden, dass es sich bei der Übernahme des Begriffes des Kommuniqués und des darin repräsentierten Prozedere um ein symbolisches Zeichen auf Ebene des Diskurses handelt. Die Studierenden bedienen sich der von den europäischen BildungsministerInnen vorgegebenen Aussagenform, um in der „Ordnung des Diskurses“ (Foucault 1991) als legitime SprecherInnen<sup>30</sup> anerkannt zu werden. Das Besondere an dem Begriff des Kommuniqués ist dabei sein doppelter Verweis. Erstens auf den vorgegebenen Begriff auf Ebene der diskursiven Formation und zweitens auf eine besondere Struktur der Organisation der SprecherInnen als institutionalisierte „[regierungs]amtliche“ (Duden 1997: 429) Institution. Dank der Zweideutigkeit des Begriffes, die auch seine Verwendung für die Kennzeichnung einer „Denkschrift“ (Duden 1997: 429) zulässt, können ihn die Studierenden zur Bezeichnung ihres Dokumentes übernehmen und damit um eine legitime SprecherInnenposition auf Ebene des Diskurses ringen, wenn nicht sogar eine solche einfordern.

Daran anknüpfend lassen sich über die Verfolgung diskursiver Bewegungen strategische In- und Exklusionen beobachten. Dabei ist aufgefallen, dass sich verschiedene Schlagworte identifizieren lassen, an welche sich Debatten anlagern, die den Diskurs strukturieren, reproduzieren und ausdifferenzieren. Bei verhältnismäßig hoher Diversität der Akteure, sowohl in Bezug auf die Vertretung unterschiedlicher Statusgruppen als auch in Bezug auf ihre politische Positionierung,

---

<sup>30</sup> Unter „SprecherInnen“ werden im Folgenden diejenigen verstanden, welche Zugang zu den Orten des diskursiven Sprechens – also zu den Diskursarenen – erlangen.

weisen die untersuchten Texte und Aussagen strukturelle Regelmäßigkeiten auf. Diese Gleichförmigkeit lässt darauf schließen, dass eine homogene Formation vorliegt, welche dominant dissidente Elemente entweder abstrahierend annektiert oder verdeckt, wie sich am Beispiel der von den Studierenden aufgeworfenen Problematik der „sozialen Dimension“ zeigen lässt. An der Aufnahme, Ein- und Umarbeitung der Problematik der Vereinbarkeit von internationaler Mobilität bei gleichzeitigem Vorliegen von strukturellen Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Absicherung der Studierenden lässt sich beobachten, in welcher Weise verschiedene Themen auf Diskursebene verhandelt werden. So knüpft das EUA zwar an das von den Studierenden problematisierte Verhältnis zwischen schichtabhängiger finanzieller Ausstattung und den erhöhten Kosten eines Studienaufenthaltes im Ausland an, wendet sich jedoch in ihrem Verhandlungsangebot der Erhöhung der Mobilität zu, indem sie eine Beseitigung dieser Hürde fordern. Über ständige Aushandlung und Iteration schreibt sich beispielsweise die „Mobilität“ in den Diskurs ein, strukturiert die Argumente und legitimen Argumentationsweisen und wird schließlich, zumindest auf Ebene des Diskurses, zu einer unhintergehbaren Norm.

Neben der Übernahme einer durch ihre Benutzung generalisierten Aussagenform oder strategischen In- und Exklusionen werden Bezüge zwischen den Texten auch auf Ebene des Vokabulars deutlich. Es zeigt sich eine *Regelmäßigkeit des Aufkommens bestimmter Begriffe*. Die Analyse macht deutlich, dass vor allem, neben dem Begriff des *Bologna-Prozesses*, die Begriffe „Europäischer Hochschulraum“, „Mobilität“, „Harmonisierung“ und „Qualitätssicherung“ in den untersuchten Dokumenten in Anschlag gebracht werden.

Um diese Schlagworte kristallisieren sich verschiedene Maßnahmen und Umsetzungsstrategien, welche in den *Bologna-Prozess* eingeschrieben sind und diesen solchermaßen konstituieren und simultan reproduzieren. Exemplarisch lässt sich die Konstituierung des *Bologna-Prozesses* durch Praktiken, welche sich um bestimmte Maßnahmen anreichern und an der Einrichtung und Institutionalisierung der BFuG, belegen. Die interpersonellen Verhandlungen der unterschiedlichen Vorstellungen zur Implementierung eines Europäischen Hochschulraumes auf den Treffen der Europäischen BildungsministerInnen erscheinen in diversen Erklärungen und Kommuniqués, in welchen diskursiv eine spezifische Weise der Umsetzung und der Kontrolle der Umsetzung bereits festgeschrieben wird. Implizit erklären sich die



Akteure simultan bereit, im Zuge der Harmonisierung der unterschiedlichen europäischen Hochschulsysteme, eine Normalisierung – also Angleichung – auf einen bestimmten Standard vorzunehmen. An diese Vorstellung der Normalisierung gliedern sich Praktiken des Monitoring an (vgl. Bröckling 2000), welche sich beispielsweise in der Institutionalisierung einer Gruppe von ExpertInnen in Bezug auf das Überwachen des *Bologna-Prozesses* niederschlägt.

### **5.2.2 Die Verflochtenheit von Diskurs und Praxis – Diskursstrukturierung und Diskursinstitutionalisierung**

Die engmaschige Verflechtung zwischen diskursiver Verhandlung und praktischen Umsetzungen lässt sich auf mehreren Ebenen beobachten: Erstens sind die diskursiven Verhandlungen begleitet von praktischen Prozessen der Organisation und Institutionalisierung der Treffen der Akteure untereinander.

Zweitens entsprechen die an dem Diskurs beteiligten Dokumente einer spezifischen *formalen* Aussagenform. Diese äußert sich in der Iteration von spezifischen Mustern, welche rekursiv, in ihrer jeweiligen Verhandlung und Veränderung durch einzelne Akteure wieder auf die Gestalt(ung) des Diskurses wirken. So zeigt die Analyse der formalen Gestaltung der Dokumente, dass sich alle untersuchten Dokumente an die formale Struktur der „Bologna-Erklärung“ anlehnen. Alle Dokumente sind mit einem Titel überschrieben, welcher sich zum einen auf den geografischen Ort der Zusammenkunft der an dem Beschluss beteiligten Akteure und zum anderen auf die Stellung des Dokuments auf politischer Ebene bezieht, beispielsweise: „Bologna Erklärung“, „Prager Kommuniqué“ oder „Salamanca-Convention“. Im Gegensatz zur „Lissabon Erklärung“ teilen sich die Dokumente nicht mehr in Artikel auf, sondern in Abschnitte, was den Konsens der beteiligten Akteure zur „Schaffung eines Europäischen Hochschulraums“ implizit verstärkend markiert. Über die explizite Vernachlässigung kategorialer Formalitäten, wie sie beispielsweise in Satzungstexten häufig anzutreffen sind, drückt die formelle Strukturierung der Dokumente, welche sich auf den *Bologna-Prozess* beziehen, aus, dass von einer gemeinsamen Basis aus gesprochen wird. Es wird deutlich, dass nicht geklärt werden muss, wie miteinander verhandelt werden soll. Es zeigt sich vielmehr, dass sich anhand der Dokumente darauf verständigt wird, in welchen Weisen verschiedene Maßnahmen umgesetzt

werden sollen und wie die gemeinsame Basis verschiedener Akteure institutionalisiert werden kann. Als ein Schlüsseltext hierzu kann das „Prager Kommuniqué“ gelesen werden, in welchem durch die europäischen BildungsministerInnen explizit die Mitarbeit und Ergebnisse der Konferenzen der Studierenden und der EUA gewürdigt werden und zu weiterem Engagement und Zusammenarbeit angeregt wird (vgl. HRK 2004).

Eine *dritte* Ebene der Verflechtung lässt sich in Verfolgung der Strukturierung der Argumente und daran angelagerten diskursiven Affinitäten zeigen. So kann festgestellt werden, dass die in den einzelnen Texten identifizierten Schlagworte, wie „Harmonisierung“, „Mobilität“ oder „Europäischer Hochschulraum“ und „Lebenslanges Lernen“ sowohl miteinander in Zusammenhang stehen, als auch affine Begriffe und Praktiken um sich herum anlagern. Diese Verknüpfung der identifizierten Schlagworte, welche sich über die untersuchten Texte hinweg beobachten lässt und solchermaßen als Diskurskoalition bezeichnet werden kann, lässt sich beispielsweise und nicht ganz zufällig über das Verbum „zirkulieren“ dynamisch konzeptualisieren. In Bezug auf die europäische Hochschulbildung kann der *Bologna-Prozess*, welcher sich selbst mit den oben genannten Begriffen identifiziert und reproduziert, als ein *imaginiertes* Prozess der Dynamisierung und Erhöhung von „Zirkulation“ beschrieben werden. Diese Erhöhung der Zirkulation – von Studierenden, Dozierenden und Themen – lässt sich einerseits in ihrer Ausdifferenzierung auf Ebene des Diskurses und andererseits auf Ebene der an die Diskurskoalitionen anschließenden Maßnahmen, welche in den Hochschulinstitutionen umgesetzt werden, beobachten, wie in den folgenden Kapiteln gezeigt werden soll.

### **5.2.3 Die Stabilisierung des Diskurses**

Wir können auf der ersten Untersuchungsebene als Zwischenergebnis festhalten, dass sich eine Verknüpfung zwischen der Ebene des Diskurses und der Ebene der Praktiken im Hinblick auf Konstituierung, Formierung sowie Strukturierung des Diskurses über Europäische Hochschulbildung andeutet. Bei der Analyse der Beschlusstexte des *Bologna-Prozesses* sind verschiedene Regelmäßigkeiten auf Ebene des Diskurses deutlich geworden. Erstens beziehen sich die Texte explizit auf den *Bologna-Prozess* als Prozess, welcher, dem Verständnis des Begriffes „Prozess“

folgend, einer Entwicklung unterliegt und nicht abgeschlossen ist. Entgegen einem naturhaften Entwicklungsbegriff wird jedoch eine betriebswirtschaftliche Perspektive ausdifferenziert, welche institutionelle Prozesse für plan- und steuerbar hält, sofern sie einem begleitenden Monitoring unterworfen werden (vgl. HRK 2004, Bröckling 2000). Dabei hat sich herausgestellt, dass sich die Texte nicht nur explizit auf den *Bologna-Prozess* als *imaginierten* kohärenten Prozess beziehen, sondern sich die Argumentationsarena *Bologna-Prozess* über Diskurskoalitionen und verschiedene Ein- und Ausschlusstechniken, beispielsweise die Ermöglichung von SprecherInnenpositionen oder die verwerfende Annektierung spezifischer Themen, formiert. Daneben lässt sich die Iteration verschiedener Schlagworte verbunden mit vorgenommenen Umdeutungen und die Installation verschiedener institutionalisierter Verfahren beobachten. Diese diskursiven Strategien stabilisieren den Diskurs über Bezüge auf den *Bologna-Prozess* und die Aushandlung seiner flankierenden Maßnahmen. Darüber hinaus gewinnt er als diskursiver Ort des Sprechens über die Studienreform über Intitutionalisierung und Beteiligung verschiedener SprecherInnen an Legitimität. Drittens ist auch festzustellen, dass dem *Bologna-Prozess* qua seiner *imaginierten* Identität eine historische Unausweichlichkeit und marktformige Natürlichkeit zugeschrieben wird, der sich die europäischen Staaten zu stellen haben. Interessanterweise rekurren die untersuchten Texte vor allem auf das europäische *Innen* und dethematisieren gleichermaßen weitgehend außereuropäische politische und wirtschaftliche Themenfelder. Die Einbindung einer Vielzahl von europäischen Staaten, die Iteration der Schlagworte und die strategische Formierung spezifischer Diskurskoalitionen tragen schließlich zu einer praktischen Wirkmächtigkeit des Diskurses bei, wie ich im Folgenden auf der Ebene der Selbstdarstellungen der Hochschulinstitutionen im bundesdeutschen Raum untersuchen werde.

## **6. Glücklicher Positivismus II – Analyse verschiedener Leitbilder von Hochschulen im bundesdeutschen Raum**

„Die Norm arbeitet nicht durch Ausschluß, mit klaren Grenzziehungen zwischen 'Erlaubt' und 'Verboten'; sie beruht vielmehr auf Einbeziehung. Sie erstellt ein Funktionskontinuum, auf dem es keine qualitativen Abweichungen mehr gibt: es gibt nur

## 6.1 In der Verflechtung von Diskurs und Praxis

Dem Gedanken der Verflochtenheit zwischen Diskurs und Praxis folgend, untersuche ich anhand ausgewählter Leitbilder bundesdeutscher Hochschulen das Verhältnis zwischen den im vorangegangenen Kapitel zusammengetragenen Regelmäßigkeiten auf Ebene der Diskursstrukturierung und den Selbstdarstellungen der von den Maßnahmen der Studienreform betroffenen Institutionen – den Hochschulen.

Dabei verfolge ich die Frage, ob sich auch auf Ebene der Leitbilder der Hochschulen Regelmäßigkeiten vorfinden lassen und wie diese in einen Zusammenhang mit den bereits beobachteten diskursiven Strukturen gebracht werden können. Vorausgesetzt ist dabei die Annahme Hajers, dass sich die Dominanz eines Diskurses neben seiner strukturierenden auch in seiner institutionalisierenden (also praktischen) Wirkmächtigkeit zeigt (vgl. Hajer 2003). Die beschreibenden Leitbilder werden vor dem Hintergrund analysiert, dass sie als textförmige Selbstdarstellungen der Hochschulen, welche auf einer Vermittlungsebene zwischen den Debatten, die sich um den *Bologna-Prozess* entfalten, und den Maßnahmen, welche die an den Hochschulen eingeschriebenen Subjekte betreffen, rangieren. Niklas Luhmann bezeichnet Selbstbeschreibungen als „anspruchsvollere Formen der Selbstreferenz“ (Luhmann 1995: 53). Mit Selbstbeschreibung von Systemen „ist die Identifizierung des Systems als Einheit und die Beschreibung seiner Eigenschaften (seines Sinnes, seiner Funktion usw.) im System gemeint“ (Luhmann 1995: 53). Weiter führt Luhmann dazu aus, dass „Selbstbeschreibung, nur als Operation des Systems selbst geschehen [kann], als eine unter vielen Operationen“ (Luhmann 1995: 53f.). Er nennt das Anfertigen solcher Modelle oder Texte des Systems im System „Reflexion“ (Luhmann 1995: 54). An diese wesentliche Funktion der Leitbilder anknüpfend, interessiert mich die Identifizierung von Reflexionsmustern, welche auf die Übernahme von Kohärenzstrukturen des dominanten Diskurses über Studienreform hindeuten können.

Es ist zu beachten, dass die Auswahl der Leitbilder weniger den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Vielmehr soll anhand von Exemplaren, die gleich verteilt über das Bundesgebiet stichprobenartig ausgewählt wurden, der These nachgegangen

werden, dass es sich bei dem Genre des Leitbildes zunächst um eine im Bereich des Hochschulwesens neue Textform handelt, an der sich aus einer Perspektive zweiter Ordnung zwei Punkte verfolgen lassen. Erstens soll ausgehend von dem Gedanken, dass es sich bei einem Leitbild um die „Organisationsphilosophie“ einer autonomen Korporation (vgl. Müller-Böhling 2000) handelt, geprüft werden, inwiefern die Rhetoriken der Leitbilder unterschiedlicher Universitäten sich ähneln, aber auch in welchen Punkten Abweichungen festzustellen sind, um anschließend auf Deutungs- und Umdeutungsprozesse der diskursiv erzeugten und vermittelten Kohärenzstrukturen zu schließen. Zweitens erlauben die Leitbilder der Universitäten, so die These, sofern sie als Regierungsliteratur gegengelesen werden, eine Aussage darüber, welche Verfahren der Subjektbildung anerkannt und welche verworfen werden. Im Rückschluss lässt sich auf diese Weise erkennen, welches die Qualitäten des eingeschriebenen Subjektes sind, die implizit in den Leitbildern *imaginiert* und reproduziert werden. Einleitend möchte ich kurz die Funktion des Leitbildes in universitären Planungs- und Steuerungsprozessen vorstellen, wie sie von Detlev Müller-Böhling entworfen wird.

## 6.2 Zur Funktion des Leitbildes

Welche Funktion nimmt ein Leitbild innerhalb einer Institution ein und warum erstellen immer mehr Hochschulen eigene Leitbilder?

Wie der Leiter des Gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE)<sup>31</sup> und Autor des Textes: „Die entfesselte Hochschule“ (Müller-Böhling 2000) Detlev Müller-Böhling deutlich macht, geht mit der Studienreform im Rahmen des *Bologna-Prozesses* eine Bewegung der Hochschulen in die Richtung der Forderung nach einem „ganzheitlichen Ansatz“ (Müller-Böhling 2000: 18) der Reform einher. Für das Gelingen dieser ist laut Müller-Böhling „ein übergreifendes Leitbild der Hochschulentwicklung erforderlich, eine Vision und ein Zielsystem, das den

---

<sup>31</sup>Das CHE wurde 1994 auf Initiative von Reinhard Mohn und dem damaligen Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, Professor Dr. Hans-Uwe Erichsen, gegründet. Gesellschafter sind die Bertelsmann Stiftung und die Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz. Das CHE ist als Anbieter von Fortbildungsprogrammen Projektpartner von Hochschulen und Ministerien und führt zudem Hochschulrankings durch. In seiner Selbstauskunft schreibt das CHE, dass ihm selbst als Leitbild die „Idee der 'entfesselten Hochschule'“ dient: „Sie ist autonom, wissenschaftlich, profiliert und wettbewerbsfähig. Sie arbeitet wirtschaftlich, ist international ausgerichtet und bezieht E-Learning sowie eine moderne IT-Infrastruktur in ihre Hochschulentwicklung ein“ (Internet vom 12. 03. 2007: <http://www.che.de/cms/?getObject=470&getName=Mission+Statement&getLang=de>).

Reformbemühungen eine Richtung und ein gewisses Maß an Kohärenz verleiht“ (Müller-Böhling 2000: 18).

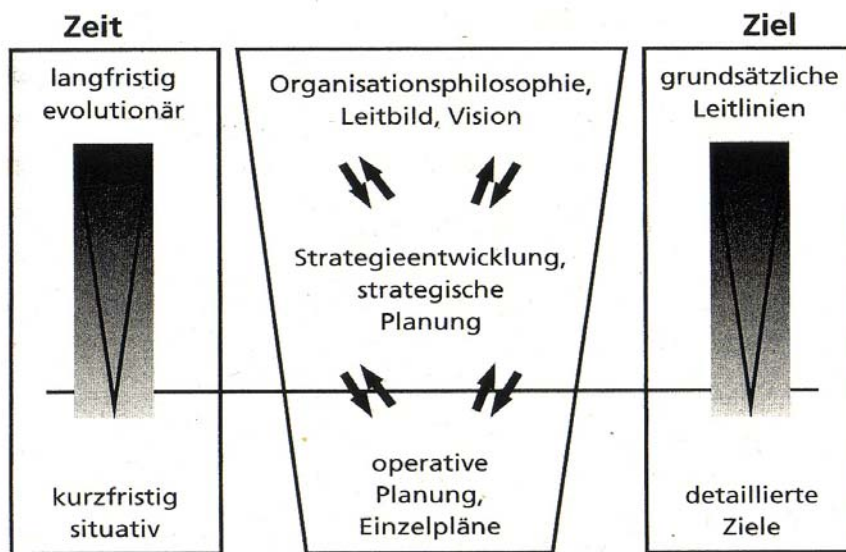
Ein Leitbild wird also zum Zweck der Harmonisierung und strategischen Ausrichtung verschiedener Ziele auf einer abstrakten Ebene eingesetzt und eröffnet gleichzeitig einzelnen Akteuren im System eine auf die vereinbarten Ziele hin orientierte Handlungsfreiheit. Müller-Böhling schlägt einerseits die Entwicklung „ein[es] übergreifende[n] Leitbild[es] der Hochschulentwicklung“ (Müller-Böhling 2000: 18) für Deutschland vor und andererseits den Einsatz von Leitbildern innerhalb neuer Ex-post-Steuerungssysteme an einzelnen Hochschulen. Auf diese Weise, meint er, können Prozesse an Hochschulen auf gemeinsame Ziele hin optimiert werden, bei gleichzeitiger Erhaltung und Entwicklung der Qualitäten „Flexibilität und Reagibilität“ (Müller-Böhling 2000: 40). Das traditionelle bestehende „grundsätzliche [...] und wohl kaum dauerhaft zu lösende [...] Spannungsverhältnis zwischen „korporative[r] und individuelle[r] Autonomie“ (Müller-Böhling 2000: 40) wird über institutionelle Ausdifferenzierung vermittelt.

Wie die Abbildung 1 zeigt, nimmt das Leitbild im Planungsprozess eine bedeutende Rolle ein. Mit seiner Hilfe wird ein Zielsystem entworfen, das sowohl auf abstrakter, wie auf konkreter Ebene Wirkungsdimensionen enthält.<sup>32</sup> Dies verbindet sich einerseits mit der Forderung nach „Führung statt Konservatismus“ (Müller-Böhling 2000: 57) und andererseits mit dem bei Müller-Böhling folgendermaßen formulierten Grundsatz: „dezentrale Verantwortung bei zentraler Konzeption mit organisierter Absprache“ (Müller-Böhling 2000: 57).

---

<sup>32</sup> Das Leitbild der RWTH Aachen macht deutlich, dass dem Leitbild entsprechend Studien- und Prüfungsverfahren ausgerichtet sind, siehe: Leitbild der Rheinisch-Westfälisch Technischen Hochschule Aachen (Internet: [http://www-zvh.rwth-aachen.de/zentral/dez5\\_leitbild.htm](http://www-zvh.rwth-aachen.de/zentral/dez5_leitbild.htm), abgerufen am 11.03. 2007).

Abbildung 3: Ebenen des Planungsprozesses (Müller-Böhling 2000: 151)



In dem Leitbild formulieren sich in „allgemeingültiger Form die Wertvorstellungen der Organisationsmitglieder“ (Müller-Böhling 2000: 150) und fügen sich in der Form einer „Organisationsphilosophie“ (Müller-Böhling 2000: 150) zusammen. Wie Müller-Böhling zeigt, sind die „Begriffe Organisationsphilosophie, Leitbild, Vision [...] eng miteinander verknüpft und werden häufig synonym verwendet“ (Müller-Böhling 2000: 150). Unter dem Begriff der *Organisationsphilosophie* versteht er:

„im Allgemeinen die Grundsätze und Werte, nach denen die Organisation und ihr Management handeln. In der Regel umfasst die Philosophie der Organisation nur wenige Sätze; gelegentlich ist sie sogar auf einen Slogan verkürzt. Es werden die Leitbilder oder Erwartungen formuliert, welche die Organisation von der Gesellschaft, der Umwelt, den Organisationsmitgliedern, den eigenen Produkten oder den Klienten hat“ (Müller-Böhling 2000: 150f.).

Das Leitbild kann als eine Selbstausskunft der Hochschule über ihr Selbstverständnis, zu ihren strategischen Zielen und ihren Handlungsgrundsätzen eingeordnet werden. Gleichzeitig ist es ein Selbstentwurf der Hochschule in die Zukunft, womit Handlungssicherheit erzeugt und eine Identifikation des Einzelnen mit der Institution ermöglicht wird.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> In der Managementliteratur wird die Identifikation mit der Institution als „commitment“ bezeichnet. Sie soll vor Fluktuation schützen und das Leistungspotential erhöhen (vgl. Allen & Meyer 1996).

### **6.3 Leitbilder ausgewählter bundesdeutscher Hochschulen**

Die vorliegende Analyse gliedert sich in mehrere Schritte. Zunächst stelle ich die Auswahlkriterien der Leitbilder, welche in den Korpus aufgenommen wurden, kurz vor. Anschließend werden die ausgewählten Leitbilder nacheinander in ihrer formalen Struktur vorgestellt und inhaltlich rekonstruiert. Der daran anknüpfende Vergleich arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Leitbildern strukturiert heraus und legt zusammen mit den bereits untersuchten Beschlussdokumenten und internationalen Beschlüssen die Grundlage für die Untersuchung der von der KMK erlassenen Rahmenordnungen für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

#### **6.3.1 Zusammensetzung des Korpus**

Die Auswahl der Analysetexte beinhaltete mehrere Kriterien. Es wurden nur Texte in den Korpus aufgenommen, die von ihren ProduzentInnen eindeutig als Leitbild einer Hochschule der BRD definiert und als solches von einem demokratisch legitimierten Organ der Hochschule – traditionell dem Senat oder dem Präsidium der Hochschule – verabschiedet worden waren. Des weiteren interessierten nur Leitbilder, die für eine gesamte Hochschule Geltung beanspruchten; Leitbilder einzelner Fakultäten, Verwaltungen oder auch Bibliotheken erhielten keinen Eingang in den Analysekorpus. Ausgeschlossen wurden ebenfalls alle Hochschulen, die lediglich Fernstudium oder entweder Bachelor- oder Masterabschlüsse anbieten. Auch Fachhochschulen wurden von der Auswahl ausgeschlossen, um eine möglichst homogene Gruppe zu erhalten. Um eine Gleichverteilung<sup>34</sup> innerhalb des Bundesgebietes der ausgewählten Leitbilder zu gewährleisten, wurde unter Maßgabe der beschriebenen Kriterien je eine Hochschule aus einem Postleitzahlenbereich berücksichtigt. Für den Postleitzahlenbereich beginnend mit der Ziffer sechs konnte trotz intensiver Recherche kein Leitbild einer Hochschule ermittelt werden, das den oben aufgeführten Kriterien entspricht.

Nach dieser Auswahl finden sich im Korpus die Leitbilder der folgenden

---

<sup>34</sup> Die Form einer geografischen Gleichverteilung, welche nicht mit der Bevölkerungsdichte der einzelnen Postleitzahlbereiche korrespondiert, kommt meinem Forschungsinteresse insofern entgegen, als dass ich mich auf den bundesdeutschen „Raum“ beziehe.



Universitäten:

**Tabelle 1: Räumliche Verteilung der Universitäten nach Postleitzahlen**

<b>Postleitzahlen</b>	<b>Ausgewählte Leitbilder</b>
04109	Universität Leipzig
10099	Humboldt-Universität zu Berlin
20146	Universität Hamburg
39106	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
40225	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
52056	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
79085	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
80359	Ludwig-Maximilians-Universität München
93040	Universität Bayreuth

Bereits bei der Internet-Recherche nach Hochschulen, die den Kriterien der Analyse entsprechen, stellte sich heraus, dass sich der Prozess der Leitbilderstellung durch die einzelnen Universitäten deutschlandweit in unterschiedlichen Phasen befindet. Zum einen hat eine große Anzahl von Hochschulen bereits Leitbilder erstellt. Andererseits gibt es Universitäten, wie zum Beispiel die Universität Tübingen, die ein Leitbild generell ablehnen. Daneben haben viele Hochschulen den Diskussionsprozess um ihre Leitbilder bereits angestoßen. Hierbei sind unterschiedliche Vorgehensweisen zu beobachten. Einige Universitäten fragen zunächst nach den Vorstellungen ihrer Mitglieder zum Leitbild, andere legen Entwürfe vor und lassen diese teils hochschulintern teils öffentlich diskutieren. Wieder andere Universitäten haben das Vorhaben, ein Leitbild zu erstellen, nach anfänglicher Diskussion, (vorläufig) eingestellt.<sup>35</sup> Diese unterschiedlichen Bewegungen können interpretiert werden als der Ausdruck dafür, dass (a) der Erstellung eines Leitbildes innerhalb den universitären Institutionen unterschiedliche Priorität zugeschrieben wird, (b) dass das Leitbild innerhalb der Institution umkämpft ist oder (c) zumindest erheblichem Widerstand ausgesetzt ist. Wie auch immer die Gemengelage sich an den einzelnen Hochschulen auch darstellt, an dieser Stelle zeigen die beobachtbaren Affirmationen,

---

<sup>35</sup> Als Beispiel kann hier die Universität Potsdam dienen, an welcher 2000 eine Leitbilddiskussion initiiert wurde, die jedoch bis 2007 nicht zu einem Leitbild führte, siehe: Leitbilddiskussion Universität Potsdam (Internet: <http://www.uni-potsdam.de/u/leitbild/dokumente.html>, abgerufen am 02.03.2007).

Verzögerungen und Widerstände in der Umsetzung der Leitbilder vor allem, dass die Rolle des Leitbildes für die jeweilige Universität nicht unterschätzt werden darf und dass sich an ihm, wie die Analyse zeigt, Veränderungen im Hochschulwesen manifestieren.

### **6.3.2 Das Leitbild der Universität Leipzig<sup>36</sup>**

#### Formale Struktur

Der Text zum Leitbild der Universität Leipzig gliedert sich in fünf Textbausteine. Die Struktur des Textes lässt sich in folgender Rekonstruktion verdeutlichen:

1. Überschrift: „Leitbild der Universität“
2. Der anschließende Abschnitt führt in die Geschichte der Hochschule ein und stellt das Leitmotto vor. In dem Motto, das in einer größeren Schrift und Großbuchstaben aus dem ersten Textteil herausgehoben ist, knüpft das Leitbild an die 500-jährige Geschichte der Universität an und formuliert den traditionellen Anspruch des Grenzüberschreitens.
3. Die darauffolgenden acht Textteile formulieren in zwei Abschnitten je ein leitendes Prinzip der Hochschule aus. Dabei ist der erste Abschnitt eines jeden Textteils fett gedruckt, was darauf hinweist, dass es sich hierbei um die Formulierung des leitenden Prinzips handelt. Beide Abschnitte unterscheiden sich jedoch nicht nur im Hinblick auf ihre Formatierung, sondern auch auf ihre syntaktische Gestaltung. In den ersten Abschnitten findet sich eine hohe Anzahl von Parataxen, wodurch sie einen appellativen Charakter erhalten. Die daran anschließenden Abschnitte weisen hingegen Hypotaxe und Aufzählungen auf, was darauf schließen lässt, dass ihnen eine Kommentar- oder Erklärungsfunktion zukommt.
4. Querstrich
5. Den Abschluss bilden ein Link zum veröffentlichenden Organ und das Datum der Veröffentlichung.

#### Inhaltliche Rekonstruktion

---

<sup>36</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der Universität Leipzig beziehe ich mich auf die folgende Quelle: Internet: <http://www.uni-leipzig.de/campus2009/leitbild.html>, abgerufen am 13.03.2007.

Die Universität Leipzig formuliert, wie sie selbst angibt, in den acht Textteilen, die nach der Einführung in die Historie der Hochschule und der Vorstellung des Leitmotivs folgen, ihren Selbstanspruch. Das Leitmotiv: „Aus Tradition Grenzen überschreiten“ differenziert sich in acht unterschiedliche jedoch – durch die Rahmung des Leitbildes als Leitprinzipien *einer* Korporation – semantisch zusammengehaltene Leitprinzipien aus.

Das erste Leitprinzip bezieht sich auf die breite Fächerauswahl, die an der Universität Leipzig vorhanden ist. Gebündelt wird diese inhaltliche Aussage in dem Ausdruck „klassische Volluniversität“. Tradition und Gegenwart treffen im zweiten Abschnitt des Textteiles in dem Satz: „Die hier bewahrte traditionelle Vielfalt der Fächer ist erforderlich, um auf die komplexen Fragen der Gegenwart zu antworten“ zusammen. Weiter wird darauf hingewiesen, dass dies zu „Spitzenforschung“ führe, die „zunehmend interdisziplinär“ gestaltet würde.

Das zweite Leitprinzip stellt hingegen im Zusammenhang mit der Förderung von „Leistung, Qualifikation und Wettbewerb in Forschung und Lehre“ auf die Bildung von „Forschungsschwerpunkten“ ab. Zwar bezieht das Leitprinzip sich auf den vorhergehend formulierten Anspruch von „Forschung auf hohem Niveau“, jedoch erklärt der zweite Abschnitt des Textteils, dass die Hochschule auf den „Wettbewerb um Ressourcen, Studierende und um herausragende Wissenschaftler“ mit „zunehmend[er] leistungsabhängige[r] Förderung“ reagieren wird.

Mit der Definition der Universität als einer „Stätte freier Wissenschaft und Kultur“ leitet die Hochschule ihr drittes Leitprinzip ein und formuliert damit ihren Anspruch, sich Grundlagenforschung und der Anwendung von Forschungsergebnissen gegenüber gleichermaßen verpflichtet zu fühlen. Kommentiert wird dieser Anspruch mit den Argumenten der gegenseitigen Bereicherung beider Forschungsbereiche und der hohen Bedeutung der „wissenschaftlichen Durchbrüche“ für die „Herausforderung der Zukunft“. Die „Entscheidung für ein Biomedizinisch-Biotechnologisches Zentrum und [...] [die] erforderliche[n] Kapazitätsverlagerung auf ein Forschungsgebiet mit einem besonders großen Entwicklungs- und Anwendungspotenzial“ dient als exemplarische Illustration des vorgegebenen Leitprinzips.

Das vierte Leitprinzip bezieht sich auf die Definition der Universität als „ein Ort internationaler Zusammenarbeit in Lehre und Forschung“. Mit der Feststellung, dass „Forschung und Lehre innerhalb nationaler Grenzen [...] nicht zukunftsfähig“ ist,

kommentiert die Hochschule ihr Leitprinzip einer „internationale[n] Orientierung“ auf allen Ebenen der Universität Leipzig.

Das Versprechen, ihre Studierenden „zu hohen fachlichen Leistungen und zu sozialem Engagement“ zu motivieren, führt zum fünften Leitprinzip: der Auszeichnung der Universität Leipzig durch „hohes wissenschaftliches und didaktisches Niveau sowie durch Individualität“. Der Erklärungsabschnitt wagt den Sprung ausgehend vom Humboldtschen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre zur kritischen Auseinandersetzung und aktiven Mitarbeit der Studierenden und Lehrenden. Von dort aus knüpft die Argumentation an bereits durchgeführte Evaluationsverfahren an und führt mit dem Hinweis auf die wachsende „Notwendigkeit, für die Qualitätssicherung der Lehre“ zu reagieren, zu den durchgeführten Strukturreformen. So gibt die Hochschule an, dass die „Straffung der Studienordnungen, eine Modularisierung der Studienangebote, die Verschlinkung der Studiengänge, die Einführung gestufter Studiengänge (B.A./M.A.) [...] sowie eine verbesserte Prüfungsorganisation, Beratung der Studierenden“ als Instrumente zur „Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium“ genutzt wurden.

Auf „hohem wissenschaftlichen Niveau“ verortet die Hochschule auch ihr Angebot von universitärer Weiterbildung, welches mit dem Anspruch der Universität Leipzig korrespondiert, „ein geistiges und kulturelles Zentrum mit Ausstrahlung über die Region hinaus“ zu sein. Angesichts des „schnellen technologischen und sozialen Wandels kann Bildung nicht mehr als etwas Abgeschlossenes gesehen werden“, kommentiert der zweite Abschnitt das Schlagwort des „Lebenslangen Lernens“, das sich mit der universitären Weiterbildung zum sechsten Leitprinzip der Hochschule verbindet.

Die Förderung der Entwicklung ihrer Studierenden „zu kritikfähigen und toleranten Menschen“ gibt die Universität Leipzig als ihren siebten Leitgedanken an. Dazu erklärt der Text, dass der Anspruch der Universität Leipzig, „Führungskräfte, also Eliten auszubilden und zwar sowohl wissenschaftlichen Nachwuchs als auch Führungsnachwuchs für Unternehmen und öffentliche Einrichtungen“ dadurch eingelöst werden soll, dass den Studierenden Fähigkeiten vermittelt werden, die „über im engen Sinne fachwissenschaftliche Kompetenzen“ hinausgehen. Dazu zählt die Hochschule „gleichermaßen soziale, Kommunikations- und (inter)kulturelle Kompetenzen und Führungsqualitäten“. Im gleichen Abschnitt plädiert die Universität für eine Gleichstellung von Frauen und Männern und gibt an, dass sie

sich zur Durchsetzung dieser verpflichtet fühlt. Desweiteren soll auch die Beteiligung an der „universitären und studentischen Selbstverwaltung, an studentischen Ausbildungsprojekten und die frühe Heranführung an Forschung“ dazu beitragen, das Leitprinzip umzusetzen.

Abschließend verweist die Argumentation auf die Stadt Leipzig als „jahrhundertealte[m] Handelsplatz“, der auch die Universität Leipzig durch „Internationalität, Weltoffenheit sowie durch die Pflege kultureller Traditionen und Toleranz geprägt“ hat. In Rekurs auf diese Tradition und den „im Gesetz verankerte[n] Körperschaftsgedanken“ verpflichtet die Universität ihre Angehörigen zu ihrer „innovativen Weiterentwicklung [...] und dem Wohl der Menschen“.

### **6.3.3 Das Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin<sup>37</sup>**

#### Formale Struktur

Das Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin gliedert sich in sechzehn Textteile.

Eine Rekonstruktion der Struktur des Textes stellt sich folgendermaßen dar:

1. Überschrift
2. Es folgen 14 nummerierte Textteile, die von kursiv formatierten Ellipsen eingeführt werden. An diese Ellipsen, die als Leitprinzipien gedeutet werden können, schließt sich eine Spezifizierung der Leitprinzipien in meist parataktischem Stil an.
3. Den letzten Textteil bildet die Bemerkung, dass der Text des Leitbildes „am 13. Februar 2002“ durch „das Konzil der Humboldt-Universität zu Berlin“ beschlossen wurde.

#### Inhaltliche Rekonstruktion

An den Titel: „Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin“ schließt direkt der erste nummerierte Textteil an, welcher mit der Ellipse „Humanität und Wissenschaft“ eingeführt wird. An diese knüpft mit den Begriffen „Gründung“ und „Aufstieg“ die Aussage der Hochschule an, dass es „kein besseres Motiv, wenn es um Wachstum

---

<sup>37</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der Humboldt-Universität zu Berlin beziehe ich mich auf die folgende Quelle: Internet: <http://zope.hu-berlin.de/ueberblick/leitbild/>, abgerufen am 13.03.2007.

des Wissens und die Zukunft der Bildung geht“, gibt, als die „Erwartung einer Humanisierung des gesellschaftlichen Lebens“.

Der zweite Leitgedanke der Hochschule drückt sich in der Ellipse „Bleibender Reformimpuls im Zeichen der Exzellenz“ aus. In dem erklärenden Abschnitt bezieht sich das Leitbild auf die Gründungszeit der Reformuniversität in einer „Situation der Krise“. Darauf folgt der Appell an die Angehörigen der Universität, „den Willen und die Fähigkeit [zu] haben[,] durch eigene Leistungen das Wissen zu mehren und seine verantwortungsvolle Nutzung zu sichern“.

Auch der dritte Leitgedanke bezieht sich auf die Tradition der Hochschule: „Gesellschaftliche Verantwortung und kulturelle Präsenz“ heißt es einleitend. Der Bezug zur Rolle der Humboldt-Universität in der Zeit des Dritten Reiches in Form einer „schuldhaften Verstrickung in die Politik“ wird hergestellt, um damit anschließend die Einstellung „kritische[r] Distanz gegenüber politischer und gesellschaftlicher Macht“ zu begründen.

Das Humboldtsche Leitmotto: „Einheit von Forschung und Lehre“ taucht im Leitbild als viertes Leitprinzip auf. An dieses anknüpfend spricht sich die Hochschule für eine „kritische Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen“ aus und betont die Förderung der „sozialen und kommunikativen Kompetenzen ihrer Mitglieder“.

Der fünfte Leitgedanke – „Wissenschaft verpflichtet“ – differenziert sich in einen Abschnitt zu den leitenden Prinzipien zur „Bildung einer Persönlichkeit“ der Studierenden an der Humboldt-Universität zu Berlin aus. Der Entwurf des Humboldtschen Studierenden ist durch folgende Schlagworte charakterisiert: „aktive Auseinandersetzung“, „überragende [...] Fachkompetenz“, „Verlässlichkeit mit Leistungswillen, eigener Initiative und wissenschaftlicher Neugier“, „das Recht und die Pflicht zur Übernahme von Verantwortung – nicht nur in der Selbstverwaltung, sondern auch in Lehre und Forschung“.

Die „Innovation in Studium und Lehre“ stellt das sechste Leitprinzip der Hochschule dar. Die „ständige Orientierung an den Erkenntnissen der Wissenschaft und den Anforderungen der Gesellschaft“ wird im erklärenden Abschnitt mit der „kritische[n] Revision von Inhalten und Formen des Studiums“ verbunden. Mit dem Schlagwort des „forschenden Lernens“ wird zum siebten Leitgedanken übergeleitet.

„Forschung als Lebensnerv der Universität“ heißt es einleitend in dem Textabschnitt, der die Ansicht der Hochschule deutlich macht, Forschung als die „innovative Kraft einer jeden Wissenschaft“ zu sehen. Daneben macht „Forschung [...] Wissen

lebendig“ und „ermöglicht und fordert [...] ein kreatives und fruchtbares Überschreiten der Grenzen von Disziplinen und Institutionen“.

Der achte Leitsatz geht auf die „Nachwuchsförderung“ ein. Spezifiziert wird dieser Programmpunkt in dem anschließenden Satz: „Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit stehen allen Mitgliedern nach Maßgabe ihrer Leistungsfähigkeit zu“. Die Hochschule versteht darunter die Einbindung junger WissenschaftlerInnen in die Forschung und die Gewährleistung der Vereinbarung von Elternschaft, Studium und Forschung.

Auch im neunten Leitgedanken nimmt die Hochschule auf wesentliche Punkte des Gender-Mainstreaming Rekurs. In der Ellipse: „Chancengleichheit der Geschlechter“ drückt sich ein doppeltes Anliegen der Humboldt-Universität zu Berlin aus. Wie der Erklärungstext deutlich macht, sieht die Hochschule die „Gleichstellung von Frauen und Männern in Wissenschaft und Gesellschaft“ als „ein vorrangiges hochschulpolitisches und praktisches Anliegen“. Neben dem Einsatz der „modernen Instrumente zur Gleichstellung auf allen Ebenen“ stärkt die Universität „die Frauen- und Geschlechterforschung in der Wissenschaft“, so das Leitbild.

Der zehnte Leitgedanke zielt auf die Erschließung der Faktoren: „Ressourcen, Fonds und Absolventen“. Dabei berücksichtigt die Hochschule neben der Akquise finanzieller Mittel und typischer Verfahrensweisen in der Drittmittelinwerbung (so die Pflege des Kontakts zu den Förderern und deren Einbindung in das „gesellschaftliche [...] und wissenschaftliche [...] Leben der Universität“) auch die Pflege des Kontakts zu ihren AbsolventInnen sowie die Bündelung der AbsolventInnen *als* Ressource in einem „stabilen Netzwerk“.

Der elfte Leitgedanke konzentriert sich auf die „Universitäre Selbstorganisation“. Diese soll durch „Transparenz in der Arbeit der Verwaltung“ und „Kritik und Selbstkritik“ gekennzeichnet sein und alle Mitgliedsgruppen der Universität einbeziehen.

Die abschließenden Leitgedanken 12-14 fokussieren vor allem auf internationale Forschung, die unter dem Schlagwort „Internationalität“ einen Dialog zwischen Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft sucht, der auch „an der Peripherie eines westlich orientierten Blickfeldes“ stattfinden soll. Dazu, so der Text, bedarf es einer Universität, die sich „[w]eltoffen“ zeigt und aus der Herausforderung einer „Vielzahl der Biographien“ eine „produktive Atmosphäre“ schafft. Ein Blick auf die Stadt Berlin mit ihrer „reich gegliederte[n] Hochschullandschaft“ und der Verortung der

Universität als einer „Universität im Zentrum Europas“ schließt die Aufzählung der Leitgedanken der Humboldt-Universität zu Berlin ab.

### **6.3.4 Das Leitbild der Universität Hamburg<sup>38</sup>**

#### Formale Struktur

Das Leitbild der Universität Hamburg besteht aus mehreren Textbausteinen, welche strukturell folgendermaßen rekonstruiert werden können:

1. Überschrift über den gesamten Text: „Leitbild der Universität Hamburg“
2. Einleitungstext, der eine kurze Einführung in die Geschichte des Leitbildes gibt und an den sich drei Schlagworte und drei Ellipsen stichpunktartig aufgeführt anschließen
3. Querstrich
4. Überschrift über den nachfolgenden Text: „Leitbild der Universität Hamburg“
5. Elf Textabschnitte, die jeweils aus fett gedruckten Ellipsen und daran anschließende parataktische Sätze bestehen
6. Hinweis auf das Datum der Veröffentlichung des Leitbildes und ein Link zum Impressum

#### Inhaltliche Rekonstruktion

Im ersten Textteil wird das Leitbild der Universität Hamburg als eines vorgestellt, dass das „Ergebnis eines eineinhalbjährigen intensiven Diskussionsprozesses“ ist. Zudem wird deutlich gemacht, dass sich auf diesem Weg auf das „korporative Selbstverständnis“ der Universität als „Tor zur Welt der Wissenschaft“ geeinigt worden ist und daraus abgeleitet sechs „Globalziele“ in „Zielprojektgruppen“ in „konkrete Aufgabenfelder“ und schließlich in „Entwicklungsschritte“ überführt wurden. Es findet sich daran anschließend eine stichpunktartige Auflistung zu folgenden Themen: „Stärkung der Verantwortlichkeit“, „Internationalisierung“, „Qualitätssteigerung“, „Fächerübergreifende Zusammenarbeit“, „Vernetzung der Region“ und „Offenheit des Zugangs zu Bildung und Wissenschaft“.

---

<sup>38</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der Universität Hamburg beziehe ich mich auf die folgende Quelle: Internet: <http://www.uni-hamburg.de/Dienste/leitbild.html>, abgerufen am 12.03.2007.



Der anschließende Text, welcher abermals mit der Überschrift: „Leitbild der Universität Hamburg“ überschrieben ist, beschäftigt sich mit der Spezifizierung mehrerer Ellipsen, die als Leitprinzipien interpretiert werden können.

Das erste Leitprinzip „Tor zur Welt der Wissenschaft“ wurde bereits einleitend als Selbstverständnis der Universität deklariert, das sich auf der „Vielfalt und Tradition ihrer Fächer“ gründet.

„Weltoffene Internationalität“ schließt sich als zweiter Leitgedanke, der sich auf die „Tradition der Freien und Hansestadt Hamburg“ bezieht, an. Ganz in dieser Tradition stehend, gibt die Hochschule an, „Weltoffenheit und Toleranz, internationale Zusammenarbeit und Universalität von Wissenschaft“ zu verwirklichen.

Das dritte Leitprinzip nimmt Rekurs auf das Recht auf wissenschaftliche Bildung und spricht sich für „[f]reie Forschung und wissenschaftliche Lehre“ aus.

Daran knüpft der vierte Leitgedanke mit der „Bildung mündiger Menschen“ an. Das Leitbild betont, dass die Universität ihren „Bildungsauftrag“ in „der Entwicklung von Sachkompetenz, Urteilsfähigkeit und der Fähigkeit zu argumentativer Verständigung auf wissenschaftlicher Grundlage“ sieht. Darüber hinaus „will sie ein Ort lebenslangen Lernens sein und ein öffentlicher Raum der kulturellen, sozialen und politischen Auseinandersetzung“.

Dementsprechend stellt das fünfte Leitprinzip auf die „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ ab, welche sich für die Universität aus „der Vielfalt ihres Fächerspektrums und dem Qualitätsanspruch ihrer wissenschaftlichen Arbeit“ ableitet. Der sechste Leitgedanke beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von „[w]issenschaftliche[r] Freiheit in gesellschaftlicher Verantwortung“. Dieser Abschnitt beinhaltet die Willensbekundungen der Mitglieder der Universität ihre „universitären Aufgaben in der Verbindung von Forschung und Lehre, Bildung und Ausbildung in wissenschaftlicher Unabhängigkeit“ erfüllen zu wollen, „zur Entwicklung einer humanen, demokratischen und gerechten Gesellschaft“ beizutragen und „Frauen und Männern gleichen Zugang zu Bildung und Wissenschaft zu eröffnen“. Siebtens gibt die „Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis“ als einen Leitgedanken der Universität Hamburg an. Dabei orientiert sie sich „an den Grundsätzen einer ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltigen Entwicklung“.

Das achte Leitprinzip nimmt Bezug auf die Rolle der Universität für die Stadt Hamburg. Die Hochschule wird als „Zentrum der hamburgischen Hochschul- und

Forschungslandschaft“ definiert, womit sie „durch ein Netz wissenschaftlicher und praktischer Zusammenarbeit zur regionalen und überregionalen Entwicklung“ beiträgt.

Als „Wissenschaft im Dienst der Menschen“ versteht der neunte Leitgedanke die Funktion der Universität und verweist damit auf ihre „Erfüllung öffentlicher und gesellschaftlicher Aufgaben“.

Das zehnte Leitprinzip nimmt noch einmal Bezug auf die bereits im ersten Leitgedanken formulierte Vielfalt der Fächer und stellt diese in einen Zusammenhang mit der Vermittlung wissenschaftlicher „Methoden, Ergebnisse und Qualifikationen“. Zudem postuliert dieser Abschnitt die Zusammenarbeit der Mitglieder der Hochschule als eine, die „auf Information und Transparenz, demokratische[r] Beteiligung und dem Willen zur Konfliktlösung“ beruht.

Anschließend findet sich im elften Abschnitt dieses Textteils eine stichpunktartige Übersicht über die von der Universität Hamburg für die Zukunft verfolgten Ziele. Diese beinhalten folgende Themen: „Internationalisierung von Bildung und Wissenschaft für eine friedliche und menschenwürdige Welt“, Zusammenarbeit mit der Stadt und der Region“, „fächerübergreifende Kooperation zur Entfaltung der wissenschaftlichen Potentiale“, „höchstmögliche Qualität der Aufgabenerfüllung“, „individuelle und korporative Verantwortlichkeit“ und „Offenheit des Zugangs zu Bildung und Wissenschaft“.

### **6.3.5 Das Leitbild der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg<sup>39</sup>**

#### Formale Struktur

Die Rekonstruktion der formalen Struktur ergibt den folgenden Textaufbau:

1. Überschriften mit dem Titel: „Leitbild“ findet sich auf gleicher Ebene eine kurze Erklärung zum Verständnis des Leitbildes der Universität.
2. Überschrift: „Leitbild der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“
3. Es folgt ein Textteil, der in fünf abgegrenzte Textabschnitte mündet. Diese fünf Textabschnitte sind jeweils durch ein fett gedrucktes Wort eingeleitet und meist in parataktischen Stil gehalten.

---

<sup>39</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg beziehe ich mich auf die folgende Quelle: Internet: <http://www.uni-magdeburg.de/Leitbild.html>, abgerufen am 16.03.2007.

4. Den Abschluss bildet ein Textteil, der auf den Korporationsgedanken verweist und darauf, dass das Verhalten der Mitglieder der Hochschule mit dem Ansehen der Universität in der Öffentlichkeit in einem Zusammenhang steht.

#### Inhaltliche Rekonstruktion

In dem Leitbild bringt die Universität zum Ausdruck, dass sie sich als „Profiluniversität“ versteht und eine „scharf konturierte und schlanke Struktur“ anstrebt. Als ihre Aufgaben sieht die Universität, abgeleitet aus dem Namen der Universität, „die Anwendung wissenschaftlicher Methoden“, „das Streben nach Innovation und neuen Erkenntnissen“ und „die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung für heutige und künftige Generationen“.

Unter dem Schlagwort „Profil“ findet sich die Wiederholung der bereits eingangs gemachten Aussagen zur Profilorientierung der Universität wieder. Daran schließt sich die Thematisierung der Hochschule als „Brücke zwischen West- und Osteuropa“ an, die sich eine „umfassende Internationalisierung von Forschung und Lehre“ zur Aufgabe stellt und damit „zur kulturellen Annäherung“ beiträgt. Das zweite Schlagwort, das sich hervorgehoben findet, ist „Gemeinschaft“. Die Universität Magdeburg erklärt hier, dass sie sich als eine „Gemeinschaft von Mitarbeiterinnen, Mitarbeitern und Studierenden“ begreift und dass sie in dieser Gemeinschaft ein „harmonisches Klima anstrebt“, „welches Gesundheit und Leistungsbereitschaft fördert“. Bezüglich der „Lehre“ – als drittes Stichwort – gibt die Universität an, sich der „Verantwortung gegenüber den Studierenden bewusst“ zu sein. Darunter fallen zum einen, der „Anspruch einer hochqualifizierten, wissenschaftlichen Bildung“ und zum anderen die Ausbildung „kreative[r] und kritikfähige[r] Menschen [...], die Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein besitzen“. Ebenfalls aufgezählt werden die Förderung des lebenslangen Lernens und das Angebot von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Auch das vierte Stichwort: „Forschung“ betont die Qualitätsorientierung der Hochschule. Als Kriterium dieser Qualität setzt die Universität Magdeburg die „wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz“ der Forschung. Gleichzeitig betrachtet die Hochschule die „Einheit von Forschung und Lehre sowie die Freiheit der Lehre“ als „unaufgebbare Prinzipien“ und fördert interdisziplinäre und internationale Projekte „besonders“.

Unter dem Stichwort „Gesellschaft“ fasst die Universität Magdeburg zusammen, dass sie eine „aus öffentlichen Mitteln finanzierte Universität mit dem Recht zur Selbstverwaltung und der Pflicht zur Selbstkontrolle“ ist und die Aufgabe hat, „das gesellschaftliche Interesse zu fördern und die Öffentlichkeit über [...] [ihre] Anliegen und Tätigkeiten zu informieren“. Zudem setzt sich die Hochschule zur Aufgabe, „eine kritische Einstellung gegenüber dem Zeitgeist [zu] bewahren“. Daran anschließend folgt, wie bereits oben erwähnt, der Rekurs auf den Korporationsgedanken verbunden mit dem Appell, dass „jedes Mitglied der Universität durch seine Leistungen und sein Verhalten zum Ansehen der Universität in der Öffentlichkeit beiträgt“.

### **6.3.6 Das Leitbild der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf<sup>40</sup>**

#### Formale Struktur

Die Rekonstruktion der formalen Struktur kann in folgender Übersicht dargestellt werden:

1. Überschrift: „Über die Heinrich-Heine-Universität“
2. Zweite Überschrift: „Ein Portrait“
3. Dritte Überschrift: „Zur Geschichte der Universität“
4. Textteil, der aus einem Hypotax und einem Paratax besteht.
5. Vierte Überschrift, die in Formatierung der unter Punkt zwei aufgeführten Überschrift entspricht, also auf einer Ebene mit dieser gelesen werden soll: „Das Leitbild“
6. Textteil, der aus fünf in Stichpunkten formatierten, jedoch ausformulierten Sätzen besteht.
7. Textteil, der die Adresse der Universität angibt, eine Telefonnummer und das Datum der letzten Änderung der aufgerufenen Seite.

#### Inhaltliche Rekonstruktion

---

<sup>40</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf beziehe ich mich auf die folgende Quelle: Internet: [http://www.uni-duesseldorf.de/home/Ueber\\_uns](http://www.uni-duesseldorf.de/home/Ueber_uns), abgerufen am 15.03.2007.

Auch das Leitbild der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf verweist einleitend auf ihre Tradition. Seit 1965 ist die Hochschule eine Volluniversität, die seit 1989 den Namen Heinrich Heines trägt.

„Konsequent“, so heißt es weiter, möchte die Universität ihre Stärken ausbauen und auf „ausgewählten Forschungsfeldern mit den weltbesten Forschungseinrichtungen konkurrieren“. In Bezug auf die Bildung und Ausbildung ihrer Studierenden gibt die Hochschule an, dass sie einerseits „durch exzellente Lehre zur Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen“ beitragen möchte und ihnen andererseits „eine erstklassige Berufsausbildung vermitteln“ möchte. Der Verbundenheit mit ihrem Namensgeber trägt die Universität insofern Rechnung, als dass sie „den Idealen der Toleranz, der Achtung von Minderheiten und der Stärkung des europäischen Zusammenlebens Geltung“ verschaffen möchte. Zudem gibt die Universität unter diesem Stichpunkt bekannt, dass „ihr Heinrich Heine eine dauernde Mahnung zu Kritik und Selbstkritik“ ist und sie der Gesellschaft „als ein geistiges Kraftfeld“ dienen möchte. Mit dem Argument, dass „[g]ute Wissenschaft [...] ihrem Wesen nach international“ ist, verpflichtet die Hochschule sich in ihrem Leitbild, ihre Studierenden an den internationalen Netzwerken der Universität teilhaben zu lassen. Abschließend nimmt die Hochschule Rekurs auf ihre gesellschaftliche Aufgabe und gibt ihrem Streben Ausdruck, den „lebhaften Austausch mit der Öffentlichkeit, mit der Kultur und Wirtschaft der Region zu intensivieren“.

### **6.3.7 Das Leitbild der Rheinisch-Westfälisch Technischen Hochschule (RWTH) Aachen<sup>41</sup>**

Formale Struktur

Die Rekonstruktion der formalen Struktur des Leitbildes der RWTH Aachen stellt sich folgendermaßen dar:

1. Überschrift „RWTH Aachen“
2. Fett gedruckter Satz, der die Funktion des Leitbildes darlegt
3. Normal formatierter Textteil, der die Funktion des Leitbildes für die RWTH ausformuliert darstellt

---

<sup>41</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der RWTH Aachen beziehe ich mich auf die folgende Quelle: Internet: [http://www-zvh.rwth-aachen.de/zentral/dez5\\_leitbild.htm](http://www-zvh.rwth-aachen.de/zentral/dez5_leitbild.htm), abgerufen 11.03.2007.

4. Textteil, welcher durch eine nummerierte Ellipse eingeleitet wird, daran schließt sich ein Satz an, der zwischen Ellipse und den an ihn anknüpfenden Stichpunkten, die in parataktischem Stil gehalten sind, vermittelt, was sich durch einen Doppelpunkt am Ende des Textteils ausdrückt.
5. Der darauf folgende Textteil gleicht in seiner formalen Struktur dem unter 4. beschriebenen Abschnitt.
6. Der darauf folgende und letzte Textteil gleicht ebenfalls der in 4. beschriebenen Struktur.

#### Inhaltliche Struktur

Das Leitbild der RWTH Aachen gliedert sich in vier inhaltliche Abschnitte. Den ersten Abschnitt bilden zwei Textteile, die sich auf die Funktion des Leitbildes für die Universität beziehen. So erklärt das Leitbild sich selbst als „die Ziele der RWTH Aachen“ und „das Leistungsprofil, das sie ihren Mitgliedern, Förderern, der Wirtschaft, Wissenschaft und Öffentlichkeit bieten will“ darstellend. Der Leser, die Leserin erfährt, dass die Bestandteile des Leitbildes „bei der Konzipierung und Umsetzung von Lehr- und Forschungsprogrammen sowie als Prinzipien in Prüfungs- und Studienordnungen“ Berücksichtigung finden.

Die Beschreibung der „Situation der RWTH Aachen“ findet im zweiten inhaltlichen Textteil in sieben Stichpunkten ihre Beschreibung. Mit den Argumenten: „Präsenz vieler [...] Fachdisziplinen“ aller gängigen Fakultäten, praktizierter „Interdisziplinarität“, einem breit gefächertem Lehrangebot, einem hohen „Ansehen ihrer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ sowie einer „[ü]berwiegend gute[n] Forschungsinfrastruktur“, „hohe[m] Drittmittelvolumen und zahlreicher Auslandskontakte“ begründet die Hochschule in ihrem Leitbild die These, dass sie „über die Voraussetzungen, die sie zur Verfolgung anspruchsvoller Ziele und zum erfolgreichen Konkurrieren im Hochschulwettbewerb befähigen“, verfügt.

Daran schließt sich der dritte inhaltliche Textteil, der die „Ziele der RWTH Aachen“ ebenfalls stichpunktartig aufzählt, an. Neben der „Heranbildung eines hochqualifizierten und verantwortungsbewussten akademischen Nachwuchses für Wirtschaft, Gesellschaft sowie Forschung und Lehre“, der „Forschung auf hohem Qualitätsniveau in allen Bereichen“ und der Verknüpfung aller Forschungs- und Entwicklungsbereiche der Universität gibt die Hochschule an, dass sie sich das „Angebot zukunftsorientierter Problemlösungen zur Verbesserung der Lebens [sic]

und Umweltbedingungen“, den „Transfer ihrer Forschungsergebnisse in die Praxis zum Nutzen des Wirtschaftsstandortes Deutschland“ und die „Intensivierung des öffentlichen Dialogs zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“ und den „Ausbau dauerhafter internationaler Beziehungen“ zum Ziel gesetzt hat.

Dabei verfolgt sie eine Vielzahl verschiedener Grundsätze, deren stichpunktartige und parataktische Ausarbeitung den vierten inhaltlichen Textteil des Leitbildes bildet. In den zwölf Stichpunkten finden sich neben Verweisen auf die Offenheit der Hochschule und dem Angebot besonderer Herausforderungen für ihre „überdurchschnittlich begabten und leistungsbereiten Studierenden“, auf die „hohe Qualität der Lehre“, der Vermeidung oder Minimierung der „Benachteiligung von Frauen im Berufsleben“, „Internationalität“ und „gesellschaftlicher Verantwortung“ auch einige Textteile, die sich auf die Entwicklung „hervorragende[r] Persönlichkeiten“ und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an die Studierenden beziehen. Zum einen definiert das Leitbild der RWTH Aachen in dieser Textpassage sein Verständnis davon, was Schlüsselqualifikationen sein sollen, zum anderen äußert es etwas darüber, welche Schlüsselqualifikationen es für vermittelbar hält. So tauchen in der Aufzählung, die dazu im Leitbild erstellt ist, folgende Punkte auf: die „Fähigkeit zum Erkennen und Durchschauen komplexer Probleme“, der „Mut zu Neuem“, der „kritische [...] Umgang mit bewährten und neuen Erkenntnissen“ und die „Fähigkeit zu lebenslangen Lernen“. Zudem hält die Hochschule, wie das Leitbild deutlich macht, die Qualifizierung zu „Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft“, „verantwortliche[m] Handeln in der Gesellschaft“, „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“ und „Fremdsprachenbeherrschung“ für nötig und vor allem von ihrer Seite aus für durchführbar.

### 6.3.8 Das Leitbild der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau<sup>42</sup>

#### Formale Struktur

Das Leitbild der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau lässt sich auf formaler Ebene in eine fett formatierte Überschrift und acht daran anschließende Textteile gliedern. Die Textteile bestehen meist aus mehreren Hypotaxen und sind durch eine Leerzeile formal voneinander abgegrenzt; Ellipsen, Stichpunkte oder parataktischer Stil sind nicht verwendet.

#### Inhaltliche Rekonstruktion

Die ersten beiden Textabschnitte des Leitbildes knüpfen an die 550jährige Geschichte der Hochschule an. Dabei bezieht sich der erste Abschnitt auf die philosophischen „Wurzeln“ der Hochschule, wie die „abendländisch-christliche Tradition“, den „oberrheinische[n] Humanismus“ und die „südwestdeutsche Liberalität“. Der zweite Textabschnitt beschreibt den Ort der Universität Freiburg als eine „zentrale Lage in Europa“, der eingebettet „in eine der ältesten Kulturlandschaften nördlich der Alpen“ ist. Weiterhin weist dieser Abschnitt darauf hin, dass „Lehren, Lernen und Forschen“ an der Albert-Ludwigs-Universität seit jeher als eine Einheit betrachtet wurden, und nach Nennung einer Vielzahl „akademische[r] Leitfiguren und Nobelpreisträger“ kommt das Leitbild zu dem Schluss, dass die Hochschule „stets ein Ort wissenschaftlicher Spitzenleistungen mit großer Ausstrahlung war und ist“.

Der dritte Textabschnitt setzt sich mit der gesellschaftlichen Aufgabe „im Spannungsfeld von Fortschritt, Freiheit und Verantwortung“ auseinander, wobei insbesondere die Förderung der „Gleichberechtigung der Geschlechter“ und die damit verbundene „Steigerung des Frauenanteils“ als Maßnahmen zur „Sicherung von Exzellenz in Forschung und Lehre“ verstanden werden.

Die zentrale Bedeutung der „Philosophie im Zentrum des großen Netzwerkes der Geisteswissenschaften“ leitet im vierten Abschnitt argumentativ zur „intellektuellen Exzellenz“ der Universität über.

---

<sup>42</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau beziehe ich mich auf die folgende Quelle: Internet: [http://www.uni-freiburg.de/de/universitaet/leitbild/leitbild\\_universitaet\\_freiburg.pdf](http://www.uni-freiburg.de/de/universitaet/leitbild/leitbild_universitaet_freiburg.pdf), abgerufen am 16.03.2007.



An diese schließt im fünften Abschnitt die Erwähnung der „konsequent transdisziplinäre[n] Ausrichtung der Master-Studiengänge“ an, die sich in zwei Maßnahmen der Hochschule widerspiegelt: „in der Gründung fächerübergreifender Zentren“ und „in der Gründung einer Fakultät für ‚Angewandte Wissenschaften‘“.

Die inter- beziehungsweise transdisziplinäre Ausrichtung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau findet sich ebenfalls im sechsten Abschnitt, welcher hauptsächlich Exempel der „Spitzenforschung“ der Hochschule präsentiert.

Der siebte Abschnitt betont die Bedeutung der „Bündelung aller Forschungskapazitäten innerhalb und außerhalb der Universität“ für „[b]emerkenswerte Forschungsleistungen und anwendungsrelevante technische Innovationen“. Daraus erschließt sich auch die Einbettung der Hochschule „in die European Confederation of Upper Rhine Universities (EUCOR)“ und die daran anknüpfende „Vision“ der Universität als „einer trinationalen Forschungslandschaft ohne Grenzen“. Den Abschluss des Textes bildet der achte Textteil, der zusammenfassend und rückblickend auf das bis dahin präsentierte Leitbild der Hochschule noch einmal auf die „führende [...] Position [der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau] innerhalb der deutschen Universitätslandschaft“ hinweist. Daraus erklärt sich auch der letzte Satz, der darauf angibt, dass „[d]ie Spitzenposition in der Forschung [...] zugleich Grundlage einer exzellenten Ausbildung“ ist, welche garantiert, dass die AbsolventInnen der Hochschule „zum Rekrutierungspotential der akademischen, wirtschaftlichen und staatlichen Eliten gehören“.

### **6.3.9 Das Leitbild der Ludwig-Maximilian-Universität München (LMU)<sup>43</sup>**

Formale Struktur

Das Leitbild der LMU präsentiert sich formal in der folgenden Struktur: Auf die Überschrift: „Herzlich willkommen!“ folgen vier Textabschnitte. Den abschließenden Textteil bildet die Unterzeichnung des Leitbildes durch den Rektor der LMU. Das Leitbild besteht zu einem großen Teil aus Parataxen und

---

<sup>43</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der LMU beziehe ich mich auf diese Quelle: Internet: [http://www.uni-muenchen.de/ueber\\_die\\_lm/index.html](http://www.uni-muenchen.de/ueber_die_lm/index.html), 16.03.2007.

Aufzählungen. Stichpunkte oder besondere Formatierungen werden nicht verwendet. Die Textabschnitte sind durch Leerzeilen voneinander getrennt.

#### Inhaltliche Rekonstruktion

Der erste Abschnitt des Leitbildes stellt die LMU von mehreren Seiten einfühend vor. Das Leitbild gibt an, dass es sich um eine Großstadtuniversität handelt, die gleichzeitig „eine der forschungsstärksten“ und „international renommiertesten Universitäten in Deutschland“ ist und eine „lange [...] Tradition“ hat. Die Vielseitigkeit und den Charakter einer „echte[n] ‚Universitas‘“ stellt die Hochschule einerseits durch eine quantitative Aufführung ihrer Fakultäten, ProfessorInnen und MitarbeiterInnen, andererseits mit einer Aufzählung der an der Universität vertretenen „Gebiete des Wissens“ unter Beweis.

Der zweite Abschnitt widmet sich der abermals quantitativen Präsentation der Forschungsbilanz und der Höhe der Drittmittel. Den Erfolg dieser Maßnahmen sieht das Leitbild im „regelmäßig guten[m] Abschneiden der LMU in nationalen und internationalen Rankings“ widergespiegelt. Auch der dritte Abschnitt weist eine quantitative Aufstellung aus. Die Studienmöglichkeiten werden mit „150 Angeboten“ als „enorm breit“ vorgestellt; die Internationalität der Universität mit einer Quote von „17 Prozent aus dem Ausland“ stammenden Studierenden untermauert. Das Leitbild gibt an, dass die Studierenden der LMU ihr Studium „als Investition in ihre Zukunft und Sprungbrett für ihre berufliche Karriere“ sehen. Darauf folgt die Aussage des Leitbildes, dass ein unbestimmtes, jedoch im Kontext des Leitbildes als die „Stimme der Hochschule“ interpretierbares „[w]ir“ auf „Phantasie, Weltoffenheit und kreative Intelligenz“ setzt. Auch der vierte Abschnitt setzt sich mit dem Verhältnis der Hochschule zu ihren Studierenden auseinander. Das Leitbild erklärt, dass die „LMU [...] die Ausbildung junger Menschen sehr ernst“ nimmt. Daneben macht das Leitbild auch deutlich, dass die Leitidee der „Universitas“, auf die sich der Text bereits eingangs unter den Vorzeichen, dass die LMU eine „echte“ Universitas sei, beruft, „für umfassende Bildung, die soziale Kompetenzen sowie kritisches Werte- und Geschichtsbewusstsein einschließt“, steht. Der darauf folgende und gleichzeitig das Leitbild abschließende Satz verweist auf das „Vermächtnis der Weißen Rose“, die als studentische „Widerstandsgruppe gegen den Nationalsozialismus“ reformuliert wird.

### 6.3.10 Das Leitbild der Universität Bayreuth<sup>44</sup>

#### Formale Struktur

Das Leitbild der Universität Bayreuth präsentiert sich in der Form eines Beschlusstextes. An die fett gedruckte Überschrift: „Leitbild“ schließt sich ein Text an, der in Anführungsstriche gesetzt ist. Dieser Text ist formal in acht Textteile untergliedert, die jeweils durch eine Leerzeile voneinander getrennt sind. Auffällig ist, dass in jeder ersten Zeile einer der acht Textteile, die hauptsächlich in parataktischem Stil verfasst sind, die Wortkombination Universität Bayreuth auftaucht. An den durch Anführungsstriche abgesetzten Text schließt die Bemerkung an, dass es sich bei diesem um einen Beschluss des Senats handelt, der am 23. Februar 2000 getroffen wurde.

#### Inhaltliche Rekonstruktion

Der erste Abschnitt stellt die Universität Bayreuth als eine „international operierende, kooperations- und schwerpunktorientierte Forschungsuniversität mit innovationsfähigen interdisziplinären Strukturen“ dar. Daran knüpfen sich Aussagen über die Leistungen, welche die Hochschule erbringt, an. So „dient sie dem wissenschaftlichen Fortschritt“, „widmet sich der Qualitätssicherung und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ und fördert „die wissenschaftliche Fort- und Weiterbildung“. Zudem begreift die Universität Bayreuth sich in „ihrer wissenschaftlichen Verbindung zur Wissenschaft“ als einen „Innovationsmotor“.

Als Grundlage für die Arbeit der Hochschule gibt der zweite Abschnitt eine laufende „Stärken-Schwächen-Analyse durch interne und externe Evaluation“ an, die internationalen wissenschaftlichen Standards unterliegen. Stetig wird auch der Forschungsansatz der Universität Bayreuth „entwickelt“, „der auf einer anerkannten Grundlagenforschung mit einer anwendungsbezogenen Verbindung zur Wirtschaft und Gesellschaft beruht“.

Solchermaßen ausgestattet,

---

<sup>44</sup> In der folgenden formalen und inhaltlichen Analyse des Leitbildes der Universität Bayreuth beziehe ich mich auf diese Quelle: Internet: <http://www.uni-bayreuth.de/leitbild/text.html>, abgerufen am 16.03.2007.

„verfolgt die Universität Bayreuth mit Nachdruck die fachübergreifende Forschung mit der Überzeugung, daß [sic] neue wissenschaftliche Erkenntnisfortschritte auch in der Zukunft insbesondere in den Überlappungsbereichen leistungsfähiger Disziplinen zu finden sind“.

Um dies zu verdeutlichen, stellt die Hochschule in einer namentlichen Aufzählung zehn verschiedene Forschungsschwerpunkte dar. Der vierte Textabschnitt präsentiert die Verfahren zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Darunter fallen beispielsweise die „Gewährleistung der notwendigen Betreuung durch die Hochschullehrer“, „die Einrichtung von Graduiertenkollegs“ oder auch „Angebote und Freiräume für die didaktische Bildung“. Im fünften Abschnitt macht das Leitbild deutlich, dass sich „Lehre und Studium an der Universität Bayreuth einerseits an der „wissenschaftlichen Entwicklung und andererseits an der Berücksichtigung der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes“ orientieren. Dabei hebt das Leitbild auch heraus, dass die vorhandenen Studiengänge „ständig auf die Verbesserung ihrer Aktualität und Effizienz überprüft [Hervorhebung *sd*]“ werden. Wie der Text weiter verdeutlicht, tragen neben der „hohe[n] Praxisorientierung an der Universität Bayreuth“ zudem „Kooperationen mit Wirtschaft, Staat, Kommunen und Verbänden“, eine „Studienausgangsberatung“, sowie der „Career Service“ zu einem gelingenden Übergang von der Universitäts- zur Berufswelt bei.

Darüber hinaus „forciert“ die Hochschule, wie der kurze sechste Abschnitt angibt, „ihre Aktivitäten im Bereich der Fort- und Weiterbildung“. Eine Aufzählung verschiedener Angebote, wie zum Beispiel: „Vorträge, Seminarangebote“ oder auch Kooperationen innerhalb und außerhalb der Hochschulregion illustriert die Bemühungen der Universität Bayreuth im Bereich des lebenslangen Lernens. Der siebte Textabschnitt wählt erneut das bis hierher beobachtete Textmuster. Zunächst wird die These aufgestellt, dass die Hochschule sich durch „hohe Internationalität“ auszeichnet. Anschließend wird diese These durch eine Aufzählung belegt. So gibt das Leitbild an, dass die Hochschule „Sonderforschungsbereiche“ eingerichtet hat, „eine hohe Zahl an ausländischen Wissenschaftlern“ nachweisen kann, einen „hohen Standard der Sprachenkompetenz der Lehrenden und Studierenden“ anstrebt und zudem auf eine „hohe internationale [...] Kompatibilität und Orientierung der Studienangebote“ achtet.

Im achten Abschnitt geht das Leitbild darauf ein, dass die Universität Bayreuth sich „als Dienstleister für Gesellschaft, Wirtschaft und Region“ versteht. Dabei, so führt

der Text kurz aus, orientiert sich die Forschung „neben den Erfordernissen der Wissenschaften auch an den Bedürfnissen der Gesellschaft und Wirtschaft“. Eine knappe Aufzählung der Maßnahmen, welche die Hochschule zu diesem Zweck ergriffen hat und die Bemerkung, dass über die „Technologietransferstelle [...] Verbindungen zwischen der Universität Bayreuth und der Wirtschaft gefördert“ werden, bilden den Abschluss des Abschnitts und des gesamten Leitbildes.

#### **6.4 Fazit: Strukturelle Regelmäßigkeiten der Leitbilder bundesdeutscher Hochschulen**

Wie die vorliegende Analyse zeigt, werden die Leitbilder von den Hochschulen in unterschiedlichen Formen realisiert. Es können dabei auf formaler Ebene drei Realisierungstypen beobachtet werden. Erstens finden sich Texte, die in Fließtext geschrieben sind, zweitens Texte, welche mit Stichpunkten, fett gedruckten Stichworten oder Ellipsen und Aufzählungen arbeiten, und drittens Texte, die Mischformen aufweisen. Alle untersuchten Texte sind vorwiegend in parataktischem Stil formuliert und halten die einmal gewählte Formatierungs- und Ausdrucksweise durch, was den Eindruck eines in sich geschlossenen Textes verstärkt.

Auf inhaltlicher Ebene ist auffällig, dass alle untersuchten Texte ein nahezu identisches Stichwort-Vokabular aufweisen. Die Analyse zeigt, dass die Stichworte: „Internationalität“, „Leistung“, „Interdisziplinarität“, „Einheit von Forschung Lehre“, „Tradition“, „gesellschaftliche Verantwortung“, „Qualität“, „Lebenslanges Lernen“ oder das Substitut: „Aus- und Weiterbildung“ in allen Texten auftreten. Daneben verwendet die Mehrheit der untersuchten Leitbilder Bezüge zu den Stichworten: „Exzellenz“, „Profil“, „Entwicklung“ und „Spitzenforschung“ beziehungsweise „Spitzenleistungen“. Zwar variiert die Schwerpunktsetzung zu den einzelnen Stichworten in den untersuchten Texten, dennoch kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Argumentationen der Leitbilder hauptsächlich entlang dieser Begriffe erfolgt.

Auch die verfolgte Struktur der Argumentation folgt in allen Texten einem homogenen Schema. So lässt sich feststellen, dass die Leitbilder ausgehend von bestehenden Werten, Grundprinzipien oder Traditionslinien die vorgenommenen Veränderungen an den Hochschulen nicht explizit – etwa mit dem Verweis auf die Studienreform, den *Bologna-Prozess* oder veränderte gesellschaftliche Bedingungen

– markieren, sondern vielmehr einen bruchlosen Übergang von bestehenden zu den reformierten Bedingungen konstruieren. Dadurch werden die Konstitutionsbedingungen der Leitbilder dethematisiert und die auf institutioneller Ebene vorgenommenen Veränderungen durch die Konstruktion einer historisch *gewachsenen* Identität legitimiert.

Die Leitbilder dethematisieren insofern neben ihrer eigenen Historizität,<sup>45</sup> den Mechanismen ihrer Entstehung an der jeweiligen Universität und der an seiner Verfertigung beteiligten und unbeteiligten Akteure, auch die Paradoxien ihrer eigenen Inhalte zugunsten der Konstruktion einer geschlossenen Form. Zugleich werden traditionelle Prinzipien der universitären Bildung der Aufklärung im Kontext der aktuellen Veränderungen im Hochschulwesen reformuliert. So finden sich in allen Texten Verweise auf die „klassische“ Universität (vgl. Leitbild Universität Leipzig), auf das „von Humboldt geprägte Ideal der Einheit von Forschung und Lehre“ (vgl. Leitbild Humboldt-Universität zu Berlin) oder die „echte „Universitas““ (vgl. Leitbild LMU).

Daneben ist sowohl in den Texten der Leitbilder, als auch in den im vorhergehenden Kapitel untersuchten Beschlussdokumenten im Rahmen des *Bologna-Prozesses* auffällig, dass die Rolle der Studierenden in weiten Teilen dethematisiert wird. Zwar stehen sie im Fokus des Interesses der reformierten Verfahren an der Universität, was sich in Formulierungen wie „Verantwortung gegenüber den Studierenden“ (vgl. Leitbild der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), „Bildung einer Persönlichkeit“ (vgl. Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin) oder „Bildungsauftrag“ (vgl. Leitbild der Universität Hamburg) niederschlägt. Dennoch bleibt eine Suche nach der Zusammenführung von ästhetischen oder pädagogischen Entwürfen mit den implizierten Verfahren und den Zielen der Universität in Hinsicht auf die „Bildung einer Persönlichkeit“ (vgl. Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin), wie sie beispielsweise bereits bei Friedrich Schiller formuliert sind, erfolglos. Auch dieser weist auf die Verschränkung zwischen der Entwicklung des „Geistes“ (vgl. Schiller in König 1963: 76) und den Studierplänen der Studierenden hin. Er schreibt: „Anders ist der Studierplan, den sich der Brotgelehrte, anders derjenige, den der philosophische Kopf sich vorzeichnet“ (vgl. Schiller zit. n.: König

---

<sup>45</sup> So erfährt die Verwendung von Leitbildern in der Wirtschaft im Rahmen des Total Quality Management große Bedeutung (vgl. Plashues 2007).

1963: 76).<sup>46</sup> Der parataktische Stil und die Repetition des Vokabulars, welches sich bereits in den Beschlussdokumenten des *Bologna-Prozesses* identifizieren lässt, verstellen den Blick auf die Lebens- und Studienbedingungen, welche sich aus den Maßnahmen ergeben, die im *imaginierten* Prozess einer europäischen Studienreform ausgehandelt wurden.

Zwar weichen die Leitbilder wie die Analyse gezeigt hat, in ihren formalen und inhaltlichen Ausgestaltungen voneinander ab. Es wird daneben jedoch deutlich, dass in allen Leitbildern, ähnliche Sprach- und Argumentationsmuster aufgegriffen werden, um mit diesen die Hochschule nach außen zu reflektieren. Die Hochschulen erfassen sich im Vokabular der europäischen Beschlussdokumente und identifizieren sich als korporative Identität mit den auf europäischer Ebene politisch ausgehandelten Begrifflichkeiten. Mit der Verfassung der Leitbilder *als* Leitbilder, welche auf die von Müller-Böhling beschriebene Funktion für die Hochschulen reflektieren und sich an die von ihm gemachten Vorgaben halten, erkennen sie die Definitionsmacht der aktuellen Reformprozesse an und stabilisieren diese durch deren Reproduktion.

## 7. Glücklicher Positivismus III – Analyse der implementierten Maßnahmen

„Die Disziplin ‚verfertigt‘ Individuen: sie ist die spezifische Technik einer Macht, welche die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt und einsetzt“ (Foucault 1977: 220).

### 7.1 Die diskursinstitutionalisierenden Effekte des *Bologna-Prozesses*

In Kapitel 4 habe ich herausgearbeitet, dass mit dem Bologna-Prozess eine Vielzahl von verschiedenen Maßnahmen und Umstrukturierungen im deutschen Hochschulwesen als einhergehend interpretiert werden kann. Dabei kommt den Maßnahmen und den Texten ihrer Beschlussfassung eine wesentliche Funktion bei der Legitimierung sich an sie anlagernder Diskurs-Koalitionen zu. Es handelt sich im folgenden Kapitel darum, die Verknüpfung zwischen diskursstrukturierenden Momenten und diskursinstitutionalisierenden Effekten herzustellen. Zunächst

---

<sup>46</sup> René König fasst zur Antrittsvorlesung Friedrich Schillers zusammen: „So ist Schillers Vorlesung recht eigentlich als die früheste der ‚Universitätsschriften‘ der neuhumanistisch-idealistischen Universitätsidee zu bezeichnen“ (König 1963: 76). Ein ausführliches Zitat aus der Antrittsvorlesung findet sich bei René König (König 1963: 76f.).

beschäftige ich mich mit einer inhaltlichen Zusammenfassung der folgenden, für die Umsetzung der Studienreform im bundesdeutschen Raum maßgeblichen Dokumente:

1. Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 22.09.2005) (KMK 2005b).
2. Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 in der Fassung vom 22.10.2004) (KMK 2004).
3. Commission Staff Working Document, Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Beschluss der „Commission of the European Communities“ vom 08.07.2005 in Brüssel) (EQF 2005).
4. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (In Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung, erarbeitet von der Kultusministerkonferenz, am 21.04. 2005 beschlossen) (KMK 2005a).

Daran schließt eine tabellarische Übersicht der in den Kapitel 5 und 6 identifizierten Argumentationsmuster/Narrationen an, welche die durchgeführten Maßnahmen dazu in ein Verhältnis setzt.

## **7.2 Analyse der Dokumente der KMK zu konkreten Maßnahmen der Studienreform auf Ebene der Hochschulen**

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10.10.2003 markiert wesentliche Eckpunkte der Umstellung der herkömmlichen Hochschulstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen des *Bologna-Prozesses* (vgl. KMK 2005b).<sup>47</sup> Der Beschluss legt fest, dass Bachelor- und Masterstudiengänge nach den Vorgaben, die

---

<sup>47</sup> Für die Analyse beziehe ich mich auf die Fassung vom 22.09.2005.

Dieser Beschluss ersetzt den KMK-Beschluss „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor- und Master/Magisterstudiengängen“ vom 05.03. 1999 in der Fassung vom 14.12.2001.



gemäß §2 Abs. 1 Nr. 2 des Gesetzes zur Errichtung einer „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ der Akkreditierung zugrunde gelegt sind, akkreditiert werden müssen. Diese Vorgaben sollen, wie in der Vorbemerkung des Beschlusses angegeben, „den Hochschulen als Grundlage (Orientierungsrahmen) für Planung und Konzeption von Studiengängen, die der Akkreditierung unterliegen“ dienen (KMK 2005b). Allerdings unterliegen alle Bachelor- und Masterstudiengänge im Bereich der staatlich geregelten Studiengänge und der Studiengänge mit kirchlichem Abschluss „besondere[n] Regelungen“.

Der Beschlusstext regelt neben der Regelstudienzeit von insgesamt fünf Jahren, wobei „der einzelne Studierende [...] jedoch nicht gehindert [ist], nach einem vierjährigen Bachelorstudium an einer Hochschule einen zweijährigen Masterstudiengang an einer anderen Hochschule“ (KMK 2005b) zu studieren, auch die grundlegende Unterscheidung zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen, in welchen Weisen die Graduierung der Studiengänge vorzunehmen ist und welche Abschlüsse vergeben werden können.

Darüber hinaus wird festgelegt, dass die Studiengänge modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem versehen werden müssen. Genauerer dazu regelt der Beschluss der Kultusministerkonferenz: „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ vom 15.09.2000, der dieser Arbeit in der Fassung vom 22.10.2004 vorliegt. Darin wird argumentiert, dass sich die zwingende Modularisierung der Studiengänge aus der Prämisse einer „flexible[n] und offene[n] Studiengangsgestaltung [...], die dem zunehmenden Bedarf nach einem Teilzeitstudium sowie dem Erfordernis des lebenslangen Lernens angemessen ist“ (KMK 2004) ergibt.

Das eingeführte Leistungspunktsystem soll dazu dienen, die Flexibilität der Studierenden zu unterstützen. Die Studienleistungen können normiert, modularisiert und mit Leistungspunkten versehen problemlos zwischen den europäischen Hochschulen anerkannt werden, so der Gedanke. Eine Normierung der Studienleistungen wird deshalb einerseits *qualitativ* über eine ausführliche Modulbeschreibung hergestellt, die mindestens, wie der Beschluss angibt, folgende Komponenten „enthalten [soll]:

- a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls
- b) Lehrformen

- c) Voraussetzungen für die Teilnahme
- d) Verwendbarkeit des Moduls
- e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten
- f) Leistungspunkte und Noten
- g) Häufigkeit des Angebots von Modulen
- h) Arbeitsaufwand
- i) Dauer der Module“ (KMK 2004).

Andererseits wird die nationale wie die internationale Vergleichbarkeit über das *quantitative* Maß der Gesamtbelastung der Studierenden gesichert. Diese soll laut Beschluss der KMK „sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika“ (KMK 2004) umfassen. Die jährliche Arbeitsbelastung der Studierenden beträgt auf Grundlage des Beschlusses 1800 Stunden. Pro Semester werden also einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 30 Leistungspunkte vergeben, wobei ein Leistungspunkt, laut des Beschlusses der KMK vom 24.10.1997, für 30 Stunden Arbeitsaufwand der Studierenden steht.

Die Studierendenzentrierung beschränkt sich jedoch nicht allein auf die qualitative und quantitative Normierung der Studienleistungen. Die „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunkten und die Modularisierung“ (KMK 2004) machen deutlich, dass die Modulbeschreibungen nicht etwa vordergründig die Inhalte der in die Module integrierten Lehrveranstaltungen enthalten, sondern vielmehr eine transparente Aufschlüsselung der vermittelten Kompetenzen und Lernziele beinhalten sollen (vgl. KMK 2004).

Daran anschließend gibt es mittlerweile sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene Bestrebungen, mit der Normierung der Studienleistungen eine Normierung der Kernkompetenzen, welche die Lernenden (mindestens) ausbilden sollen, zu verbinden. So schlägt der Europäische Qualifikationsrahmen<sup>48</sup> (vgl. EQF 2005) “[b]ased on the recommendation of a Commission services appointed working group” (EQF 2005: 29) die acht folgenden Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen (key competences) vor: „communication in mother tongue, communication in

---

<sup>48</sup> Der Europäische Qualifikationsrahmen setzt nach eigener Aussage keine verbindlichen Regeln fest, sondern versteht sich als Anregung, welcher freiwillig ähnlich einer Richtlinie gefolgt werden kann (vgl. EQF 2005). Wesentlich ist, dass sich die Anregung nicht nur auf den Aufenthalt an den Hochschulen bezieht, sondern auf das gesamte System des „Lifelong Learning“ (vgl. EQF 2005).

another language, basic competences in maths, science and technology, digital competences, learning to learn, interpersonal and civic competences, entrepreneurship and cultural expression“ (EQF 2005: 29).<sup>49</sup> Diese Kompetenzen, so der Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene, „should be acquired by the end of compulsory education and training and maintained through lifelong learning“ (EQF 2005: 29).

### Vergleichbarkeit – Qualitätssicherung und Qualifikationsrahmen

Ein anderer wesentlicher Aspekt der Maßnahmen auf Ebene der Studienprogramme betrifft die Qualitätssicherung. Durch diese wird neben der angestrebten Vergleichbarkeit der Studienprogramme und der Mobilität der Hochschulmitglieder, auch implizit die Hochschule in der Setzung eigener Schwerpunkte unterstützt (vgl. KMK 2005a). Das bisher in der Akkreditierungspraxis angewandte Peer-Review-Verfahren stellt über externe GutachterInnen sicher, dass die Studienprogramme der begutachteten Hochschule den wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und studierbar im Sinne der von der KMK verabschiedeten Rahmenvorgaben sind. Aber auch die Optimierung der Prozesse an den Hochschulen über ständige Evaluierungen zur Sicherung der Qualität wird sowohl auf nationaler, durch das Auflegen des „Projektes Q“ durch die HRK etwa, wie auch auf internationaler Ebene, durch den hohen Stellenwert, den die Qualitätssicherung im Europäischen Qualifikationsrahmen einnimmt, angeregt.<sup>50</sup>

Das Dokument: „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (KMK 2005a) bezieht sich, wie der Titel bereits zeigt, auf den Ausschnitt der Hochschulabschlüsse in der BRD. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse knüpft diskursiv an das „Berliner Kommuniqué“ vom September 2003 an. Es rekurriert auf das in dem „Berliner Kommuniqué“ von den europäischen BildungsministerInnen festgelegte Ziel:

---

<sup>49</sup> Diese Kern- oder auch Schlüsselkompetenzen play an important role at all levels and areas of learning and for the entire scope of qualifications“ (EQF 2005:29).

<sup>50</sup> Das Projekt Qualitätssicherung der HRK, das seit 2001 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell unterstützt wird, beschäftigt sich seit 1998 in Zusammenarbeit mit der Akkreditierungsagentur ACQUIN mit der Entwicklung von Verfahren der Qualitätssicherung an Hochschulen (vgl. Homepage der HRK zum Projekt Qualitätssicherung: [http://www.hrk.de/de/projekte\\_und\\_initiativen/121.php](http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121.php) abgerufen am 09.01.2007). Der Europäische Qualifikationsrahmen betont die Qualitätssicherung als „a crucial dimension of the proposed European Qualification Framework“ (EQF 2005, 26).

„einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf die Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profil zu definieren“ (KMK 2005a).

Auf diese Weise soll dem Projekt der Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens Geltung verschafft werden. Die Analyse der Ziele der Einführung eines Qualifikationsrahmens zeigt, dass mit dem Qualifikationsrahmen Bedarf von Seiten der Studierenden und deren potentiellen ArbeitgeberInnen *imaginiert* werden, auf die durch Normierung der Studienleistungen Bezug genommen wird. In dem Dokument fällt die Antwort auf die Frage: „Was ist ein Qualifikationsrahmen?“ (KMK 2005a: 2) als eine Beschreibung der Funktion eines solchen Rahmens aus. Ich zitiere die angeführten Teilantworten, um einen Überblick darüber zu geben, welche Punkte zentral für die VerfasserInnen des Dokumentes sind. So heißt es im „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“:

„Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Diese Beschreibung beinhaltet:

- eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt,
- eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (outcomes),
- eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte,
- eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen)“ (KMK 2005a: 2f.)

Neben der Erhöhung der Transparenz, der Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge werden in dem vorliegenden Dokument die Zielstellungen der verbesserten Information für Studieninteressierte und ArbeitgeberInnen sowie die Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung, die Erleichterung der Curriculumsentwicklung und die höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext explizit ausgeführt (vgl. KMK 2005a). An diese technischen Hinweise zur Funktion und den Zielstellungen des Qualifikationsrahmens schließen sich tabellarisch die inhaltlichen

Vorstellungen zur Qualifikation der Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie zudem der Doktorandenausbildung an. Dabei gliedert sich die Tabelle in die Felder: „Wissen und Verstehen“, „Können (Wissenerschließung)“ und „Formale Aspekte“ (KMK 2005a: 1ff.), welche für alle drei Ausbildungsgänge gleichermaßen gelten.

### **7.3 Fazit: Verknüpfung von diskursstrukturierenden Momenten und diskursinstitutionalisierenden Effekten des *Bologna-Prozesses***

In einem weiteren Schritt dieser Analyse sollen nun mit Hilfe einer tabellarischen Übersicht Diskurs-Koalitionen identifiziert werden. Dafür werden die Ergebnisse der Analysen der Beschlussdokumente zum *Bologna-Prozess*, der Leitbilder und der Dokumente, welche die Maßnahmen verfügen, die an den Hochschulen im bundesdeutschen Raum vorgenommen werden sollen, fruchtbar gemacht. Dabei sollen die diskursstrukturierenden Momente anhand von Beispielen – gezielt anachronistisch<sup>51</sup> – mit ihren diskursinstitutionalisierenden Effekten verknüpft werden. Anschließend wird eine Explikation der Tabelle vorgenommen.

---

<sup>51</sup> Ich wähle hier bewusst eine tabellarische, also anachronistische Darstellungsweise, um deutlich zu machen, welche Diskurskoalitionen sich *mittlerweile*, nach zehn Jahren *Bologna-Prozess*, in konkreten Maßnahmen manifestieren.

**Tabelle 2: Dominante Diskurs-Koalitionen des *Bologna-Prozesses***

	<b>Bologna-Dokumente (Diskursarena 1)</b>	<b>Leitbilder (Diskursarena 2)</b>	<b>Konkrete Maßnahmen (Vorgaben der KMK) (Diskursarena 3)</b>
Ebenen:	<p>korporativ institutionalisierte politische Akteure auf europäischer Ebene (eingeschränkter SprecherInnenkreis)</p>	<p>Hochschulen der BRD, hochschulintern ausgehandelte Reflexion der Hochschulen in den auf europäischer Ebene verhandelten Begrifflichkeiten (eingeschränkter SprecherInnenkreis)</p>	<p>politisch ausgehandelte Beschlussdokumente der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz, Rahmenvorgaben (eingeschränkter SprecherInnenkreis)</p>
<b>Vergleichbarkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme</li> <li>- Schaffung eines europäischen Hochschulraumes</li> <li>- Internationalität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internationalität als Mittel der Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbindliche Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im europäischen Hochschulraum</li> </ul>
<b>Wettbewerbsfähigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hochschulen entwerfen ihre Identität in einem wettbewerbsfähig organisierten internationalen Kontext</li> <li>- Heranbildung eines hochqualifizierten und verantwortungsbewussten akademischen Nachwuchses für Wirtschaft, Gesellschaft sowie Forschung und Lehre</li> <li>- Wettbewerb um Ressourcen, Studierende und um herausragende Wissenschaftler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhung Transparenz der Studienprogramme</li> <li>- Erhöhung Transparenz der Abschlüsse der Studierenden</li> </ul>
<b>Lebenslanges Lernen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lebenslanges Lernen „Lifelong-Learning“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lebenslanges Lernen als Herausforderung an die Hochschule, kompatible Module und Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten</li> <li>- Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine zuordbaren Maßnahmen</li> </ul>

	<b>Bologna-Dokumente (Diskursarena 1)</b>	<b>Leitbilder (Diskursarena 2)</b>	<b>Konkrete Maßnahmen (Vorgaben der KMK) (Diskursarena 3)</b>
<b>Qualität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualität der Hochschulbildung (als Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes)</li> <li>- Qualitätssicherung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse</li> <li>- Einführung von Zertifizierungssystemen</li> </ul> </li> <li>- internationale Beteiligung, Kooperation, Vernetzung</li> <li>- größere Autonomie der Hochschulen, Regierungen sollen eine beratende, keine regulierende Rolle erhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Interpretation des Qualitätsbegriffes variiert zwischen den Hochschulen</li> <li>- Straffung der Studienordnungen</li> <li>- eine Modularisierung der Studienangebote</li> <li>- die Verschlinkung der Studiengänge</li> <li>- die Einführung gestufter Studiengänge (B.A./M.A.)</li> <li>- verbesserte Prüfungsorganisation</li> <li>- Evaluationen</li> <li>- verbesserte Beratung/Betreuung für die Studierenden</li> <li>- Einführung von elektronischen Verwaltungssystemen</li> <li>- Heranbildung eines hochqualifizierten und verantwortungsbewussten akademischen Nachwuchses für Wirtschaft, Gesellschaft sowie Forschung und Lehre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementierung des Akkreditierungssystems</li> <li>- Implementierung der Bologna-Follow-Up Group zur Sicherung der Qualität der Reformbemühungen auf europäischer Ebene als berichterstattendes Organ zum Thema Qualitätssicherung gegenüber den europäischen BildungsministerInnen</li> </ul>

	<b>Bologna-Dokumente (Diskursarena 1)</b>	<b>Leitbilder (Diskursarena 2)</b>	<b>Konkrete Maßnahmen (Vorgaben der KMK) (Diskursarena 3)</b>
<b>Exzellenz</b>	- Exzellenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hochschulen definieren sich über die Teilnahme an Exzellenzinitiativen</li> <li>- stärkere Betreuung der Studierenden durch HochschullehrerInnen</li> <li>- Bewahrung und Bildung von Ressourcen und Fonds</li> <li>- Die AbsolventInnen als Ressource verstehen</li> <li>- Netzwerke schaffen</li> <li>- internationale Reputation der Hochschule bzw. der HochschullehrerInnen</li> <li>- Tradition der Hochschule</li> <li>- leistungsbereite, motivierte Studierende</li> <li>- erstklassige Berufsausbildung vermitteln</li> <li>- durch exzellente Lehre zu Persönlichkeitsbildung beitragen</li> <li>- Hochschule als Dienstleister für Gesellschaft, Wirtschaft und Region</li> <li>- Forschung als Lebensnerv der Universität</li> <li>- Heranbildung eines hochqualifizierten und verantwortungsbewussten akademischen Nachwuchses für Wirtschaft, Gesellschaft sowie Forschung und Lehre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualitätssicherung</li> <li>- stärkere Fokussierung der Forschungstätigkeiten auf den Masterbereich</li> </ul>



	<b>Bologna-Dokumente (Diskursarena 1)</b>	<b>Leitbilder (Diskursarena 2)</b>	<b>Konkrete Maßnahmen (Vorgaben der KMK) (Diskursarena 3)</b>
<b>Beschäftigungsfähigkeit (Employability)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Employability</li> <li>- die Studiengänge des zweistufigen Systems sollten unterschiedliche Ausrichtungen und Profile haben, um einer Vielfalt von individuellen, akademischen und wirtschaftlichen Anforderungen zu entsprechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einrichtung von Career Services bzw. Schlüsselqualifikation und –kompetenzmodulen</li> <li>- Kooperationen mit der Wirtschaft</li> <li>- Möglichkeiten zur Absolvierung von Praktika</li> <li>- hohe Praxisorientierung</li> <li>- Bildung kreativer und kritikfähiger Menschen die Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein besitzen</li> <li>- erstklassige Berufsausbildung</li> <li>- soziale und kommunikative Kompetenzen der Hochschulmitglieder stärken</li> <li>- Heranbildung eines hochqualifizierten und verantwortungsbewussten akademischen Nachwuchses für Wirtschaft, Gesellschaft sowie Forschung und Lehre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung eines gestuften Studiensystems mit dem Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss</li> <li>- Schaffung stärkerer Transparenz und eines einheitlichen Qualifikationsrahmen für die Studienprogramme, um den ArbeitgeberInnen verbesserte Informationen zu geben</li> </ul>
<b>Mobilität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hohe internationale Kompatibilität und Orientierung der Studienangebote</li> <li>- Beschäftigung einer hohen Anzahl ausländischer WissenschaftlerInnen</li> <li>- Sprachkompetenz wird von Studierenden erwartet oder zur Erlernung angeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Einführung von formal harmonisierten Studienprogramme (Bachelor/Master)</li> <li>- Einführung eines European Credit Transfer System (ECTS)</li> </ul>

	<b>Bologna-Dokumente (Diskursarena 1)</b>	<b>Leitbilder (Diskursarena 2)</b>	<b>Konkrete Maßnahmen (Vorgaben der KMK) (Diskursarena 3)</b>
<b>Soziale Ungleichheiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „soziale Dimension“</li> <li>- Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chancengleichheit der Geschlechter</li> <li>- Gleichstellung von Frauen und Männern in Wissenschaft und Gesellschaft</li> <li>- Steigerung des Frauenanteils an der Hochschule</li> <li>- moderne Instrumente zur Gleichstellung auf allen Ebenen zur Anwendung bringen (Gender-Mainstreaming)</li> <li>- Frauen und Männern gleichen Zugang zu Bildung und Wissenschaft zu eröffnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine zuordbaren Maßnahmen</li> </ul>
<b>Hochschulen als kulturschaffende Institutionen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimension: kultureller Reichtum und sprachliche Vielfalt Europas erhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- an die Hochschultradition anknüpfend, sich das Ziel von europäischer Mobilität der Studierenden und Dozierenden setzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine zuordbaren Maßnahmen</li> </ul>
<b>Transparenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse durch Maßnahmen, wie „transcript of records“ und „Diploma Supplement“</li> <li>- Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse durch Maßnahmen, wie „transcript of records“ und „Diploma Supplement“</li> <li>- Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse: <i>quantitativ</i></li> <li>- Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse: <i>qualitativ</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbindliche Einführung des „Diploma Supplements“ und des „transcript of records“, welche dem Abschlusszeugnis beigelegt werden</li> <li>- Einführung von europaweit einheitlichen Regelungen für die Vergabe von Leistungspunkten (ECTS) (1 LP = 30 h workload)</li> <li>- Einführung von Modulhandbüchern</li> </ul>

	<b>Bologna-Dokumente (Diskursarena 1)</b>	<b>Leitbilder (Diskursarena 2)</b>	<b>Konkrete Maßnahmen (Vorgaben der KMK) (Diskursarena 3)</b>
<b>Demokratische Teilhabe</b>	- „civil citizenship“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- findet sich übersetzt im Konzept des „Bildungsauftrag“</li> <li>- Entwicklung von Sachkompetenz, Urteilsfähigkeit und der Fähigkeit zu argumentativer Verständigung auf wissenschaftlicher Grundlage</li> <li>- Hochschule als ein Ort lebenslangen Lernens und ein öffentlicher Raum der kulturellen, sozialen und politischen Auseinandersetzung</li> <li>- Heranbildung eines hochqualifizierten und verantwortungsbewussten akademischen Nachwuchses für Wirtschaft, Gesellschaft sowie Forschung und Lehre</li> </ul>	- keine zuordbaren Maßnahmen

Die vorliegende tabellarische Übersicht macht mehrere Punkte deutlich. Es haben sich offensichtlich an die in den offiziellen Beschlussdokumenten verwendeten Narrationen, beginnend bei dem *Bologna-Prozess* über „Mobilität“ bis hin zu „Qualitätssicherung“, diverse Parallelnarrationen angelagert. So lässt sich beispielsweise beobachten, dass die Leitbilder der Hochschulen Interpretationen zum Stichpunkt „Exzellenz“ hervorbringen, die in dieser differenzierten Form nicht in den Beschlussdokumenten des *Bologna-Prozesses* zu finden sind. Demgegenüber findet die Erzählung „Soziale Dimension“ keine Aufnahme in die Leitbilder der Hochschulen und in den Katalog der umzusetzenden Maßnahmen. Aber auch der Fall, dass eine Narration in den Beschlussdokumenten auftaucht und von den Hochschulen interpretierend aufgenommen wird, sich jedoch keine Maßnahme direkt dieser Erzählung zuordnen lässt, zeigt sich beispielsweise in der Beobachtung der Narrationen zu „Geschlechterdimension“ und „civil citizenship“. Insgesamt macht die tabellarische Übersicht deutlich, dass den konkreten Maßnahmen, welche auf Ebene der Hochschulen umgesetzt werden, eine Überzahl von Narrationen gegenübersteht.

Zur Frage der sich bildenden Diskurs-Koalitionen, welche Hajer als zentralen Ausgangspunkt für die Strukturierung und Institutionalisierung eines Diskurses nimmt, macht die Tabelle deutlich, dass eine ungleiche Verteilung von Narrationen zu spezifischen Schlagworten des *Bologna-Prozesses* vorliegt. Die in der vorliegenden Tabelle zusammengefassten Punkte markieren, dass die Beschlussdokumente, Leitbilder und Maßnahmen an Kreuzpunkten unterschiedlicher diskursstrukturierender Momente liegen. Für die Beschlussdokumente des *Bologna-Prozesses* zeigt sich eine Dominanz der Themen: Internationalität/Mobilität, Qualitätssicherung, Schaffung eines europäischen Hochschulraumes mit dem vordergründigen Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems. Aus diesen, oft schlagworthaft vermittelten „Konzepten“ leiten sich verschiedene Narrationen ab, so zum Beispiel die Narration der Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse. Die Maßnahmen in den untersuchten Dokumenten der KMK und des europäischen Qualifikationsrahmens können als an die Schlagworte anknüpfend, welche in den Beschlussdokumenten auftauchen, verstanden werden. Zwar legt diese Interpretation eine kausale Verbindung zwischen den Beschlussdokumenten und den umgesetzten Maßnahmen nahe, dennoch muss gleichermaßen zweierlei zugestanden werden. Einerseits geht den Beschlussdokumenten, wie sich gezeigt hat, ständig ein politischer Aushandlungsprozess voraus, in dessen Ergebnis diverse Positionen in einem Dokument – als Erklärung oder Communiqué bezeichnet – als textlich vermittelte *identische* Aussage des *Bologna-Prozesses* zusammengestellt werden. Andererseits fällt auf, dass sich um einige Positionen, welche in den Beschlussdokumenten ebenfalls auftauchen, keine Diskurskoalitionen bilden, die dominant genug sind, um Maßnahmen zu induzieren. Dies wird zu den Themen „Lebenslanges Lernen“, „Soziale Dimension“ und „civil citizenship“ deutlich.

Die Verknüpfung zwischen dem Auftauchen einer Aussage innerhalb einer Debatte und der Induktion einer entsprechenden Maßnahme kann insofern nicht als direkt verstanden werden. Dem entgegen muss einschränkend gesagt werden, dass das Auftauchen einer Aussage an der Oberfläche des Diskurses, wie wir an der Formierung der studentischen Position „soziale Dimension“ gesehen haben, Ausdruck eines Kräfteverhältnisses ist. Die Bildung einer *Diskurs-Koalition* um eine Narration hängt, wie sich beim Schlagwort „Exzellenz“ zeigt, davon ab, inwiefern diese in andere Narrationen eingebunden werden kann, an andere – hier zum Beispiel „Wettbewerb“ und „Qualität“ – den Diskurs strukturierenden und institutionalisierenden Narrationen und Verfahren anschließt. Nicht zuletzt, wie sich am

Beispiel der „Sozialen Dimension“ zeigt, hängt die Wirkmächtigkeit einer Narration auch davon ab, von wem sie getragen wird.

Hajer prägt dafür den Begriff der *diskursiven Affinitäten*. Wie die Tabelle deutlich macht, knüpfen an die Narration um „Exzellenz“ die Narrationen und Verfahren um „Wettbewerb“, „Qualität“ und „Erhöhung der Transparenz der Studienprogramme und Abschlüsse der Studierenden“ an. Stabilisierend und essentialisierend wirkt in diesen Narrationen das Zitieren von Begriffen, die anderen Diskursen entnommen sind. Durch Wiederholung stabilisieren, bündeln und differenzieren sich in einer spezifischen Weise die dominante Struktur und Aussagenformen. So finden sich Begriffe, wie „Ressource“, „Verschlankung“ und „Straffung“, aber auch „hochqualifiziert“ und „verantwortungsbewusst“. Daneben finden sich basal normative Begriffe, wie „Verbesserung“ oder „Erhöhung“, welche durch ihren natürlich wirkenden Impetus, die Essentialisierung des Diskurses verstärken und seine Dominanz weiter erhöhen.

Auf diese Weise formiert sich eine hegemoniale Erzählweise oder *Story-Line* der europäischen Studienreform, welche jedoch durch ihre Verknüpfungen mit anderen dominanten Diskursen und Parallelnarrationen offen für Umdeutungsprozesse ist, solange diese innerhalb der Logik der *Story-Line* als kohärent und damit legitim gelten.

## 8. Interpretation: Die Kategorie der Studierenden im Kontext der „Gouvernementalität der Gegenwart“

„Es ging mir nicht darum, Machtphänomene zu analysieren oder die Grundlagen für solch eine Analyse zu schaffen. Vielmehr habe ich mich um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung bemüht. Und zu diesem Zweck habe ich Objektivierungsformen untersucht, die den Menschen zum Subjekt machen.“ (Foucault 2005: 240)

### 8.1 Die imaginierten Studierenden

Abschließend komme ich nun dazu, zu rekonstruieren, in welcher Weise, die Studierenden in den Erzählungen zum *Bologna-Prozess imaginiert* werden. Auf Grundlage von Erzählungen, über Kohärenzstrukturen und Produktion und Reproduktion einer spezifischen Intelligibilität werden in einem durch Kräfteverhältnisse strukturierten politischen Raum Entscheidungen über Richtung und Verfahren der Umsetzung der erlassenen Maßgaben getroffen (vgl. Hajer 2003, Hark 2005). Dabei kommt auch den Hochschulen ein nicht zu unterschätzender Spielraum in der Umsetzung der Maßnahmen zu, welcher sich in Form von institutionalisierten Anrufungen über diskursive und nicht-diskursive Praktiken<sup>52</sup> auf die Studierenden auswirkt.

Die kursorische Übersicht (Tabelle 3) fasst im Folgenden Aussagen *über* die Studierenden zusammen und ordnet diese nach ihrem Auftauchen ihrer jeweiligen Diskursarena zu. Dabei gehe ich davon aus, dass den Aussagen eine *Story-Line* zugrunde liegt, welche auf die Intelligibilität des Diskurses verweist. Insofern gibt die Tabelle einerseits einen Überblick über die wesentlichen Aussagen, welche in den Diskursarenen über die Studierenden zirkulieren. Andererseits verdeutlicht sie damit simultan die Grundzüge der *Imagination(en)* der Studierenden (genitivus objectivus). Es werden abschließend strukturelle Regelmäßigkeiten fokussiert, um von diesen ausgehend zu fragen, ob eine dominante Beschreibungsweise der Studierenden über die Grenzen der Diskursarenen hinweg vorliegt und wie sich diese darstellt.

**Tabelle 3: Die imaginierten Studierenden**

Diskursarenen	Aussagen/Erzählungen/Imaginationen über die Studierenden  Studierende
---------------	---

<sup>52</sup> Zu der Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken und ihrer Simultaneität:, siehe: Krasmann 1995.



<b>Diskursarenen</b>	<b>Aussagen/Erzählungen/Imaginationen über die Studierenden</b>  <b>Studierende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit</li> <li>- Sachkompetenz</li> <li>- Urteilsfähigkeit</li> <li>- Fähigkeit zu argumentativer Verständigung auf wissenschaftlicher Grundlage</li> <li>- Gesundheit und Leistungsbereitschaft</li> <li>- Kreativität</li> <li>- Kritikfähigkeit</li> <li>- Problemlösungskompetenz</li> <li>- Teamfähigkeit</li> <li>- Verantwortungsbewusstsein</li> <li>- Fähigkeit zum Erkennen und Durchschauen komplexer Probleme</li> <li>- kritischer Umgang mit bewährten und neuen Erkenntnissen</li> <li>- Fähigkeit zu lebenslangen Lernen</li> <li>- Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft</li> <li>- verantwortliches Handeln in der Gesellschaft</li> <li>- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit</li> <li>- Fremdsprachenbeherrschung</li> <li>- kritisches Werte- und Geschichtsbewusstsein</li> </ul>
<b>Diskursarena 3</b> Maßnahmen/ Qualifikations- rahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sollen einem einheitlichen (kanonisierten) Ausbildungsstandard im Hinblick auf folgende Kompetenzen genügen:</li> <li>- communication in mother tongue,</li> <li>- communication in another language,</li> <li>- basic competences in maths, science and technology, digital competences,</li> <li>- learning to learn</li> <li>- interpersonal and civic competences</li> <li>- entrepreneurship</li> <li>- cultural expression</li> </ul>



Wie sich in Tabelle 3 zeigt, wird die Kategorie „Studierende“ in den untersuchten Diskursarenen verwendet und diskursiv und institutionell produziert und reproduziert, in dem sich an sie inhaltliche Vorstellungen und verfahrenstechnische Maßnahmen anlagern.

Die kursorische Übersicht macht dabei auf der Ebene der Aussagen deutlich, dass die Diskursarenen in verschiedenen Weisen auf die Studierenden zugreifen. Während die Beschlussdokumente auf europäischer Ebene die „Studierenden“ hauptsächlich als arbeitsmarktrelevante Gruppe von Führungskräften *imaginieren*, wird sich auf Ebene der Maßnahmen (vgl. KMK 2004, KMK 2005a, KMK 2005b, EQF 2005) darauf konzentriert, einen kanonisierten Qualifikationsrahmen zu implementieren.

Die Leitbilder befinden sich am Kreuzpunkt dieser beiden Zugriffsweisen und verknüpfen Erzählungen über die Studierenden aus arbeitsmarktrelevanten Perspektive mit *Imaginationen* über die Notwendigkeit einer kanonisierten Ausbildung von so genannten Schlüsselkompetenzen. Es wird deutlich, dass die „Studierenden“ in diversen Weisen im Modus *als etwas imaginiert* und damit objektiviert werden. Diese *Imaginationen* erscheinen in der tabellarischen Übersicht als ein Konglomerat willkürlicher Kriterien, welche in ihrer Arbitrarität mit der Formulierung der Schlüsselkompetenz: „Mut zu Neuem“ (vgl. Tabelle 3) kulminieren.

Dabei ist auf der Ebene der Verteilung der SprecherInnenpositionen innerhalb der untersuchten Argumentationsarenen deutlich geworden, dass ein Ungleichverhältnis zwischen *imaginierten* und *imaginierenden* Studierenden vorliegt. Einer Vielzahl von Erzählungen *über* Studierende steht eine geringe Menge an Texten *von* Studierenden in legitimierten SprecherInnenpositionen über ihre Rolle im Hochschulbetrieb und ihre Vorstellungen von Studium gegenüber. Dies ist zum einen der Auswahl der Texte geschuldet, wobei ich mich bemüht habe, die Kriterien dieser Auswahl zu reflektieren und als dem Forschungsgegenstand angemessen zu verdeutlichen, zum anderen den Mechanismen der Diskursstrukturierung, welche im vorhergehenden Kapitel eingehend auseinandergesetzt worden sind.

Auf der Ebene der verwendeten Erzählmuster der untersuchten Dokumente, welche sich auf Studierende beziehen, werden *neue* diskursive Koalitionen mit Erzählweisen über Wirtschaftlichkeit und Total Quality Management sichtbar. Wie ein Blick in die historischen Beschreibungen über den Bildungsdiskurs zeigt, verweilten Narrationen über „Studierende“, welche diese aus der Perspektive von Wirtschaftlichkeit und Zweckorientiertheit thematisieren, bis vor kurzem eher an der Peripherie des Bildungsdiskurses. Dies verdeutlichen insbesondere die pejorativen Bezeichnungen „Brotgelehrte“ und „Brotstudium“. (vgl. Schelsky 1963, König 2000). Nun erlangen diese Erzählungen über neue

(und mächtige) Diskurs-Koalitionen, welche sich aus den Diskursen über die Europäisierung der Hochschulbildung (vgl. Tabelle 2) ergeben, an Bedeutung für die Strukturierung der Narrationen über „Bildung“ und „Studierende“. Über ständige Wiederholung, institutionalisierte Ausdifferenzierung und programmierte Anrufungen stabilisieren diese einstmals peripheren Narrationen ihre eigene Legitimität und rücken trotz oder gerade aufgrund ihrer argumentativen Redundanz und der damit verbundenen Passfähigkeit in den Fokus der Debatten über Hochschulbildung. Werden die untersuchten Texte als diskursiv vermittelte und vermittelnde gegengelesen, so markiert die Untersuchung an dieser Stelle eine Weise der Stabilisierung dominanter Erzählweisen *über* die Studierenden und bestätigt die Wirkmächtigkeit spezifischer Erzählungen. Es lässt sich beobachten, wie über diskursive Affinitäten ein dominantes Bedeutungsnetz von Aussagen über die umkämpfte Kategorie der Studierenden gespannt wird. Auf diese Weise verstetigen sich zunächst heterogene Aussagen unterschiedlicher Diskurse zu einer Identitätskategorie *Studierende*<sup>53</sup> innerhalb des Bildungsdiskurses.

## 8.2 Wie der Mensch zum Subjekt wird

Der Kategorie der *Studierenden* kann kein ontologischer Status zugesprochen werden, vielmehr ist sie diskursiv umkämpft und mit spezifischen Wissensformationen besetzt. Insofern bietet es sich an, darüber nachzudenken, in welchen Weisen die Kategorie der *Studierenden* in den aktuellen Umstrukturierungen des Hochschulwesens für institutionelle Maßnahmen verfügbar – Baumann spricht hier von *Verflüssigung* (vgl. Baumann 2003) – gemacht wird und sich gleichzeitig in einem Ensemble nicht-diskursiver und diskursiver kategorieller Anrufungen in der Konstitution der Subjekte *als Studierende* niederschlägt. Dabei soll es in Anschluss an Foucault darum gehen,

„den Praxistyp, den die Gouvernamentalität darstellt, in dem Maße zu befragen, wie sie Objektivierungs- und Verdiktionseffekte bezüglich der Menschen selbst hat, indem sie sie als Subjekte konstituiert“ (vgl. Foucault 2004a: 482).

Unter *Gouvernamentalität* soll dabei in Abgrenzung zu dem Begriff der *Regierung*, welcher sich auf „Verhaltensformen zu führen“ (Dreyfus/Rabinow 1982: 255) bezieht, eine „singuläre Allgemeingültigkeit“ (Foucault 2004a: 485) verstanden werden, welche lediglich „eine

---

<sup>53</sup> Die kursive Schreibweise des Begriffes „Studierende(n)“ soll ab hier dessen Konstruktion als eine diskursiv umkämpfte Identitätskategorie markieren.

ereignishafte Realität [hat und deren] Intelligibilität [...] nur eine strategische Logik einsetzen“ (Foucault 2004a: 485) kann. Daran anschließend, soll die „Frage nach dem Subjekt“ (Foucault 2005: 240) in Bezug zu den vorliegenden Untersuchungsergebnissen diskutiert werden. Im Zentrum dieser Diskussion steht die Frage: Wie stellt sich das Verhältnis zwischen diskursstrukturierenden Momenten, ihren institutionalisierenden Effekten und den Menschen, welche in gesellschaftlichen Praktiken situiert sind, im Kontext der „Gouvernementalität der Gegenwart“ (vgl. Bröckling et al 2000a) dar?

Wie die Untersuchung bis hierher gezeigt hat, kann der *Bologna-Prozess* als *imaginierte* und diskursive Identität verstanden werden. Politische Akteure handeln in ihm und durch ihn ihre unterschiedlichen Positionen aus. An dieser Stelle möchte ich versuchen, den Diskurs über die Studienreform einerseits in seiner Wirkmächtigkeit als Gesellschaft hervorbringendes und strukturierendes Element und andererseits in einem Wechselspiel mit der „Gouvernementalität der Gegenwart“ (vgl. Bröckling et al 2000a) zu begreifen. Es soll deshalb gefragt werden, wie die programmatischen Verfahren des *Bologna-Prozess*, wie beispielsweise die Qualitätssicherung und Evaluation oder das studienbegleitende Prüfen als das Subjekt regierende und hervorbringende Techniken – also Subjektkonstitutionsverfahren – im Kontext einer gouvernementalen Perspektive eingeordnet werden können.

### **8.3 Freiheit als Effekt des Dispositivs der Kontrolle**

Gilles Deleuze wirft in seinem Essay „Postskriptum über die Kontrollgesellschaft“ (Deleuze 1993) die These auf, dass an die Stelle der Disziplinargesellschaften, mit deren Praktiken sich Michel Foucault unter anderem in seinem Text „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1977) auseinandergesetzt hat, „Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen“ (Deleuze 1993: 255) treten. Ähnlich konstatiert Foucault in seinen Vorlesungen zur Geschichte der Gouvernementalität<sup>54</sup> eine „Verschiebung“ (Foucault 2004b: 314). Es handelt sich hierbei darum, dass sich, wie Foucault meint, die klassische Figur des *homo oeconomicus*<sup>55</sup>, als „Tauschpartner“ (Foucault 2004b: 314) und die Theoretisierung dieser in einer „Theorie des Nutzens auf der Grundlage der Problematik der Bedürfnisse“ (Foucault 2004b: 314) im

---

<sup>54</sup> „Geschichte der Gouvernementalität I/II“ (Foucault 2004).

<sup>55</sup> Das Konzept des *Homo oeconomicus*, wie es von Foucault rezipiert wird, ist das Modell der neoklassischen Ökonomie, wie sie von David Ricardo oder Adam Smith vertreten wurde. Hartmut Esser bemerkt dazu: „Für den *homo oeconomicus* wird – im Unterschied zum *homo sociologicus* – angenommen, daß er seinen individuellen Nutzen auf der Grundlage vollkommener Information und stabiler geordneter Präferenzen im Rahmen gegebener Restriktionen maximiere: Normen spielen nur insoweit eine 'Rolle' als sie für Nutzenmaximierung bedeutsam sind“ (Esser 1996: 243).

Neoliberalismus zu einem *homo oeconomicus* als „Unternehmer seiner selbst“ verschiebt. Diese Figur des „Unternehmer seiner selbst“ verschränkt Foucault mit bio-politischen Überlegungen in der Untersuchung des Begriffes des „Humankapitals“. Er resümiert:

„Man gelangt also zu der Vorstellung, daß der Lohn nichts anderes ist als eine Vergütung, als ein Einkommen, das einem bestimmten Kapital, das man Humankapital nennen wird, insofern die Kompetenz/Maschine, deren Einkommen es ist, nicht von der menschlichen Person als ihrem Träger getrennt werden kann“ (Foucault 2004b: 315).

Die Verflechtung der *Person*<sup>56</sup> mit seinem ökonomischen Wert über Kompetenzen, stellt eine Verschiebung in der Konzeptualisierung des *homo oeconomicus* dar.

Eine weitere Verschränkung nimmt Foucault vor, die für die vorliegende Arbeit von Interesse ist. Im Durchgang durch die Verschiebungen, welche sich innerhalb „der neuen gouvernementalen Vernunft, wie sie sich im 18. Jahrhundert ausbildet“ (Foucault 2004b: 372) im Bedeutungsraum der Figur des *homo oeconomicus* ergeben, geht er darauf ein, inwiefern sich die Vorstellungen über ein Rechtssubjekt – vor dem Hintergrund des Gesellschaftsvertrages – und ein Interessenssubjekt miteinander verflochten denken lassen. Allerdings, so räumt Foucault ein, „gehören das Rechtssubjekt und das Interessenssubjekt keineswegs derselben Logik“ (Foucault 2004: 377), denn gegenüber „dem juristischen Willen stellt das Interesse [...] etwas Nichtreduzierbares dar“ (Foucault 2004: 377). *Staat und Markt* als Kreuzungslinien im Subjekt zu denken, überwindet die „geläufige Diagnose des Neoliberalismus als einer Ausdehnung der Ökonomie in die Politik, [welche] eine prinzipielle Trennung von Staat und Markt [unterstellt]“ (Bröckling et al 2000: 25). Gleichermaßen wird das Subjekt als produktiver Effekt dieser (und anderer) Kreuzungslinien markiert (vgl. Foucault 2004). Dennoch arbeitet Foucault „einen wesentlichen Unterschied [...] zwischen dem Rechtssubjekt und dem ökonomischen Subjekt“ (Foucault 2004: 379) heraus, der sich aus der „Beziehung [...], die sie zur politischen Macht haben“ (Foucault 2004: 379) ergibt. Denn die „Ökonomie entwendet etwas von der juristischen Form des Souveräns, der seine Souveränität im Staat ausübt, was als wesentlicher Bestandteil des Lebens einer Gesellschaft erscheint, nämlich die Wirtschaftsprozesse“ (Foucault 2004: 387).<sup>57</sup> Während der Staat konzipiert ist, Unsicherheit und Risiken zu Gunsten des Gemeinwohls zu reduzieren,

---

<sup>56</sup> In Abgrenzung zu den Begriffen des *Individuums*, des *Subjekts* und des *Menschen* benutze ich hier den Begriff der *Person* (lat. = die Maske), um im Gegensatz zum Begriff des *Individuums*, welcher auf die *Form* der Subjektivierung rekurriert, auf den *Inhalt*; das inhaltliche Bedeutungsspektrum der Subjektivierung zu verweisen. Der *homo oeconomicus* wird als eine analytische Figur begriffen, mit welcher ein spezifisches Ensemble der Subjektivierung (im Sinne von: *als* etwas) bezeichnet werden kann.

<sup>57</sup> Zum Begriff der Souveränität siehe: Quaritsch 1986, Agamben 2002, Lewicki 2006.

proklamieren ökonomische Schriften bereits im 18. Jahrhundert „die unsichtbare Hand“ (Smith 1996: 371) des Marktes:

„The produce of the soil maintains at all times nearly that number of inhabitants which it is capable of maintaining. The rich only select from the heap what is most precious and agreeable. They consume little more than the poor, and in spite of their natural selfishness and rapacity, though they mean only their own conveniency, though the sole end which they propose from the labours of all the thousands whom they employ, be the gratification of their own vain and insatiable desires, they devide with the poor the produce of all their improvements. They are led by an invisible hand to make nearly the same distribution of the necessaries of life, which would have been made, had the earth been divided into equal portions among all its inhabitants, and thus without intending it, without knowing it, advance the interest of the society, and afford means to the multiplication of the species“ (Smith 1963: 318f.).<sup>58</sup>

Auf diese Unsichtbarkeit und der damit verbundenen Kontingenz – subjektiv als Unsicherheit erlebbar – bezieht sich Foucault, wenn er schreibt:

„Der *Homo oeconomicus* befindet sich also in etwas, das man einen ungewollten Zwiespalt nennen könnte: Das Ungewollte der Zufälle, die ihm zustoßen, und das Ungewollte des Vorteils, den er für andere produziert, ohne daß er danach gesucht hätte“ (Foucault 2004: 381).

Die gegenwärtige Gouvernamentalität, paradigmatisch überschrieben mit dem Begriff des Neoliberalismus (vgl. Pühl 2004a) oder auch Postfordismus (vgl. Opitz 2004) greift an der Nahtstelle zwischen Interessen- und Rechtssubjekt an:

„Der Liberalismus hat in seiner modernen Gestalt gerade dann begonnen, als diese wesentliche Unvereinbarkeit zwischen der einerseits nicht völlig erfassbaren Vielfalt, die für Interessenssubjekte, die Wirtschaftssubjekte charakteristisch ist, und andererseits der alles beherrschenden Einheit des juristischen Souveräns formuliert wurde“ (Foucault 2004: 388).

Begreifen wir die „Gouvernamentalität der Gegenwart“ (Bröckling et al 2000a) – bleiben wir beim Begriff des *Neoliberalismus* – damit als die Eröffnung eines epistemologischen Raums der Regierung, welcher eine „qualitativ veränderte Topologie des Sozialen“ (Bröckling et al 2000a: 25) als empirisch beobachtbare Konsequenz zur Folge hat.<sup>59</sup> Offensichtlich hält dieser epistemologische Raum die Möglichkeit zur Formierung von „Programmen der Regierung“

---

<sup>58</sup> Allerdings weicht das Menschenbild, welches der schottische Moralphilosoph seiner „Theorie der ethischen Gefühle“ (Smith 1963) zugrunde legt in wesentlichen Punkten von dem der Figur des *homo oeconomicus* zugrunde gelegten, ab.

<sup>59</sup> Dazu auch: „Subjektivität und kollektive Erfahrung. Subjektivierung als Machtinstrument im Produktionsprozess“ (Langemeyer 2004).

(vgl. Bröckling 2002) bereit, welche innerhalb eines Dispositivs der „Kontrolle“ interpretierbar sind. Dabei verschränken sich verschiedene Anrufungen – als Rechtssubjekt einerseits und als Interessenssubjekt andererseits – an das Subjekt in der Weise, dass die Regierungs- und Kontrolltechniken ein freiheitliches Aussehen erlangen (vgl. Deleuze 1993, Pühl 2004b). Die iterative Anrufung einer Kategorie *Studierende* und die Reformulierung dieser Kategorie stellen sich mithin als Verschiebung dar, welche innerhalb eines sich verändernden Intelligibilitätshorizonts – im Kontext des *Bologna-Prozesses* gedacht werden muss. Wie sich insbesondere in Kapitel 7 gezeigt hat, kann der *Bologna-Prozess* als mäandernd, umkämpft und mit Paralleldiskursen verflochten rekonstruiert werden. Vor diesem Hintergrund steht die Konstitutionsweise eines Subjekts *Studierende* einerseits theoretisch *ständig* in Frage (vgl. Butler 2001). Andererseits stabilisieren die dem *Bologna-Prozess* inhärenten institutionalisierten Verfahren, wie zum Beispiel „Qualitätskontrolle“, „das studienbegleitende Prüfen“ oder die „Definition von Kompetenzen“, die Diskursdominanz spezifischer Narrationen *über* die *Studierenden*, wie „Verschlankung“ (vgl. Leitbild der Universität Leipzig, Leitbild der Otto-von Guericke-Universität Magdeburg), „Straffung“ (vgl. Leitbild der Universität Leipzig) „Qualitätssteigerung“ (vgl. Leitbild der Universität Hamburg) und „Exzellenz des Bildungssystems“ (vgl. Message from Salamanca). Die Perspektive, welche die Gouvernamentalitätsforschung einnimmt, rekurriert, mit Inblicknahme der institutionellen Praktiken und Verfahren, in welchen sich die Subjekte ständig konstituieren, auf die Kreuzpunkte hegemonialer Wissensformationen im Subjekt. Insofern wird das Subjekt sowohl als Unterworfenen im Sinne des *assujetissements*, als auch als ein sich selbst Formendes, im Sinne der *subjectivation* verstanden (vgl. Butler 2001).<sup>60</sup> Louis Althusser illustriert diese paradoxe Struktur der Subjektivierung in seinem Text „Ideologie und ideologische Staatsapparate“ (Althusser 1969)<sup>61</sup>. Er erhebt zwei Thesen: „1. Nur durch und in einer Ideologie existiert Praxis. 2. Nur durch das Subjekt und für Subjekte existiert Ideologie“ (Althusser 1969: k.A.). Er führt diese Überlegungen folgendermaßen aus:

„In einer ersten Formulierung würde ich sagen: Durch die Funktionsweise der Kategorie des Subjekts ruft jede Ideologie die konkreten Individuen als konkrete Subjekte an [...]. Dieser Satz impliziert zunächst die Unterscheidung in konkrete Individuen einerseits und konkrete Subjekte andererseits, obwohl es auf dieser Ebene kein konkretes Subjekt gibt, dem nicht ein konkretes Individuum zugrunde läge“ (Althusser 1969: k.A.).

---

<sup>60</sup> Zum Doppelaspekt des Subjektes erklärt Moldaschl: „Und so wird das Subjekt nicht nur entfaltet, sondern zugleich auch gefaltet, instrumentalisiert, fremden Zwecken unterworfen, entfremdet“ (Moldaschl 2003: 48).

<sup>61</sup> In Anschluss an Gramsci (vgl. Gramsci 1991: Heft 3, §49, Heft4, §12, Heft 7 §19, 21, Heft 8, §28) erarbeitet Althusser hier einen Begriff der Ideologie, welcher einschließt, dass eine „Ideologie [...] immer in einem Apparat und dessen Praxis oder Praktiken [existiert]. Diese Existenz ist materiell“ (Althusser 1969).

Wie sich bis hierher zeigt, lässt sich der Diskurs über die Studienreform, als Element der gegenwärtigen Gouvernementalität interpretieren. Der Diskurs produziert und reproduziert sich in Rekurs auf spezifische Praktiken und in einem spezifischen Vokabular – dem „Glossar der Gegenwart“ (vgl. Bröckling et al 2004).

Davon ausgehend, dass Subjektivierung in einer „grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler 2004: 8), gedacht werden muss, impliziert der Begriff der Subjektkonstitutionsverfahren mehrere Ebenen. Erstens die Ebene der Weisen der „Anrufung“ (vgl. Althusser 1969, Butler 1997, Butler 2001). Diese Ebene muss als eine Verschränkung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken gedacht werden (vgl. Krasmann 1995). Eine zweite Ebene stellen die „Programme des Regierens“ (Bröckling 2002: 7) dar, welche sich auf Grundlage verschiedener Diskurs-Koalitionen herausbilden und sich in Form subjektivierender Effekte im Subjekt materialisieren. Auf einer dritten Ebene kommt dem Subjekt ein „unhintergebares Moment von Freiheit“ (Bröckling 2000: 80) zu. Es konstituiert sich einerseits auf Grundlage der Anrufungen und identifiziert sich mit inhaltlichen Füllungen, wie sie je in den „Programmen des Regierens“ *imaginiert* sind. Andererseits muss das Subjekt als „Fluchtpunkt gleichermaßen unvermeidlicher wie unabschließbarer Definitions- und Steuerungsmachanstrengungen“ (Bröckling 2000: 80) gesehen werden. Es ist in diesem Sinne kein „gefügiger Adressat, aber auch nicht eigensinniger point de résistance von Machtinterventionen, sondern immer schon deren Effekt“ (Bröckling 2000: 80).

#### **8.4 Gouvernementalität und die „Programme des Regierens“**

Ulrich Bröckling hat sich in mehreren Aufsätzen mit den „Konturen des unternehmerischen Selbst“ auseinandergesetzt. In seinem Text: „Jeder könnte, aber nicht alle können“, arbeitet er an einer Analyse des Zusammenhangs zwischen Gouvernementalität und Subjekt (vgl. Bröckling 2002).

Das Konzept der *Gouvernementalität* schließt an den Begriff der *Regierung*, wie ihn Foucault in seinen Vorlesungen zur Geschichte der Gouvernementalität herausarbeitet, an. Dabei ermöglicht es der Begriff der *Regierung*, „Machtbeziehungen unter dem Blickwinkel von ‚Führung‘ zu untersuchen“ (Bröckling et al 2000: 8). Weiterhin wird „Regierung als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen“ konzipiert, als welches es zwischen Macht und Subjektivität vermittelt. Daraus schlussfolgern Bröckling,

Krasmann und Lemke, dass es an dieser Stelle möglich wird, „zu untersuchen, wie Herrschaftstechniken sich mit 'Technologien des Selbst' verknüpfen (vgl. Bröckling/et al 2000: 8). Mit dem Konzept der *Gouvernementalität* sollen also gerade nicht Politik und Wissen gegenüber gestellt werden, vielmehr „artikuliert [es] ein 'politisches Wissen“ (Bröckling et al 2000: 20). Bröckling, Krasmann und Lemke machen deutlich, dass das politische Wissen um die „Trennung von Ökonomie und Politik [...] selbst ein politischer Prozess und die Veränderung ihres Verhältnisses das Resultat einer Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse [ist]“ (Bröckling/ et al 2000: 25).

Das Konzept der *Gouvernementalität* macht es möglich, eine Sicht auf politische Verhältnisse zu gewinnen, „die nicht von den Diskursen von Souveränität und Legitimität dominiert ist.“ (Bröckling et al 2000: 28). In diesem Sinne bezieht sich *Regierung* nicht in erster Linie auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf die Weisen ihrer (Selbst-)Produktion (vgl. Kapitel 8.2 *Gouvernementalität der Gegenwart: Freiheit als Effekt des Dispositivs der Kontrolle*). Ulrich Bröckling macht sich in seinen Texten daraufhin auf die Suche nach den Konturen der, wie er annimmt, für die für aktuelle hegemoniale Gesellschaftsformen paradigmatische Figur des *unternehmerischen Selbst* (vgl. Bröckling 2000, Bröckling 2002, Bröckling 2003). Er konstatiert, dass „[d]er Appell zum Unternehmer bzw. zur Unternehmerin des eigenen Lebens zu werden, [...] nicht im Namen einer zentralen Autorität [ergeht], sondern [...] eingelassen [ist] in vielfältige Programme des Regierens und Sich-Selbst-Regierens.“ (Bröckling 2002: 7). Als solche Programme zählt er unter anderen das neue Steuerungsmodell in der öffentlichen Verwaltung, Curricula von Schulen und Universitäten oder auch Fördermaßnahmen für Arbeitslose auf.<sup>62</sup>

Subjekte müssen also *als* durch die Verhältnisse, welche sie mit der Gesellschaft eingehen, konstituiert gedacht werden. Gleichzeitig produzieren und reproduzieren sie auf diese Weise Gesellschaft. Die Weisen dieser Vergesellschaftung sind durch das Wissen *über* die Subjekte und Wissen *von* den Subjekten gestaltet und werden über institutionalisierte Praktiken reguliert. Mit der Institution „Universität“ entspinnt sich immer bereits ein Regierungs- und Anrufungsverhältnis zwischen Regierung und vergesellschaftetem Subjekt, welches von den Kräfteverhältnissen innerhalb der Gesellschaft nicht losgelöst gedacht werden kann.<sup>63</sup> Aus Menschen werden spezifische Subjekte in dem Moment, in welchem sie in ein spezifisches

---

<sup>62</sup> In dem Text: *Neoliberale Paradoxien* setzt sich Katharina Pühl mit dem Zusammenhang zwischen neoliberalen Restrukturierungen deutscher Sozialpolitik, den Veränderungen von Geschlechterarrangements und daraus entstehenden veränderten Formen von Subjektivität auseinander (Pühl 2004a).

<sup>63</sup> Dies zeigt sich auch an den verschiedenen Universitätsreformen, welchen sich Hochschulwesen seit seiner Einführung immer wieder ausgesetzt sieht (Vgl. Schelsky 1963, Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß 1965, König 2000).



Ensemble aus „Verstehensformen, Zurichtungsstrategien und Selbstpraktiken“ (Bröckling 2003: 80) eintreten (vgl. Rose 1996: 23).<sup>64</sup>

Insofern diese von Bröckling und anderen (vgl. Flach 2000, Schmidt-Semisch 2000, Krasmann 2000, Greco 2000, Legnaro 2000, Lemke 2000) als „Programme des Regierens“ identifizierten Konzepte auf einer theoretischen Ebene von „Konzepten ‚mittlerer Reichweite‘, aber hoher strategischer Funktion“ (Bröckling et al 2004) verortet werden, scheinen auch die in den Diskursarenen des *Bologna-Prozesses* als strukturierend beobachteten Konzepte durchaus als „Programme“ im vorgeschlagenen Sinn verstanden werden zu können. Nikolas Rose begreift die Konzepte des „Lebenslangen Lernen“, der „permanenten Fort- und Weiterbildung“ und „Flexibilität bei der Job-Suche“ als paradigmatische Stichworte der „Kontrollgesellschaft“ (vgl. Rose in: Bröckling et al 2000: 99). Deswegen erscheint es mir sinnvoll, zu den in dieser Arbeit auf Ebene des Diskurses fokussierten Konzepten, einige Ausführungen im Hinblick auf ihre Stellung und Verknüpfung innerhalb eines gesellschaftlichen Dispositivs<sup>65</sup> der „Kontrolle“ zu machen.

In Kapitel 7 habe ich gezeigt, wie die Kategorie *Studierende* diskursiv mit neuen Inhalten besetzt wird. Auf den ersten Blick handelt es sich hier um eine Neubesetzung einer bereits bestehenden Kategorie. Werden jedoch die Beobachtungen aus den durchgeführten Analysen hinzugezogen, wird deutlich, dass sich durch die Neubesetzung des Inhaltes auch die Form einer Aussage insofern verändert, als dass nun an diese Aussagen andere Aussagen, Narrationen und Paralleldiskurse anschließen können. Die Besetzung der Kategorie *Studierende* als Subjekte, welche Schlüsselkompetenzen erwerben und mitbringen, welche auf den Arbeitsmarkt „vorbereitet“ werden und studienbegleitende Leistungskontrollen ablegen müssen, darf insofern nicht anders als verknüpft mit den Parallelerzählungen des *Bologna-Prozesses* gedacht werden. Die so genannten „Programme des Regierens“ greifen in das

---

<sup>64</sup> Dazu auch Foucault: „Der abendländische Mensch ist in dem Maße durch das Pastorat hindurch individualisiert, wie das Pastorat ihn zu seinem Heil leitet, das seine Identität für die Ewigkeit fixiert, wie das Pastorat ihn einem Geflecht uneingeschränkter Gehorsamkeitsleistungen unterwirft, wie es ihm die Wahrheit eines Dogmas in eben dem Moment einschärft, in dem es ihm das Geheimnis seiner inneren Wahrheit abnötigt. Identität, Unterwerfung, Interiorität: die Individualisierung des abendländischen Menschen hat sich während des langen Jahrtausends des christlichen Pastorats um den Preis der Subjektivität vollzogen. Durch Subjektivierung. Man muß Subjekt werden, um Individuum zu werden (alle Bedeutungen von ‚Subjekt‘)“ (vgl. Foucault 2004a: 337).

<sup>65</sup> Zum Begriff des Dispositivs erläutert Foucault in einem Interview mit Angehörigen des Departement de Psychanalyse der Universität Paris/Vincennes: „Das Dispositiv ist also immer in ein Spiel der Macht eingeschrieben, immer aber auch an eine Begrenzung, oder besser gesagt: an Grenzen des Wissens gebunden. Eben das ist das Dispositiv: Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden. [...] Oder eher, daß die Episteme, im Unterschied zum Dispositiv im allgemeinen, das seinerseits diskursiv und nicht-diskursiv ist und dessen Elemente sehr viel heterogener sind ein spezifisch diskursives Dispositiv ist“ (Foucault 1978: 123).

Verhältnis zwischen Subjekt und Institution ein und rufen es im gleichen Moment in „neuer“ Weise hervor.

So betrachtet, können die Anstrengungen der Qualitätssicherung, welche auf Ebene der Erzählungen des *Bologna-Prozesses*, welche, wie wir gesehen haben eng mit den Narrationen über „Exzellenz“, „Internationalität“ und „Wettbewerb“ verknüpft sind, als eine neue Weise der Konstitution des „Universität-Studierenden-Verhältnisses“ gelesen werden. Bröckling arbeitet in seinem Text „Totale Mobilmachung“ heraus, dass die Einführung von Monitoring-Prozessen in Unternehmen zugleich das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen restrukturiert. Er erklärt:

„Die diskursive Verwandlung von Vorgesetzten und Untergebenen in interne Kunden und Lieferanten überführt so die Asymmetrie innerbetrieblicher Machtrelationen [...] in eine *Win-win-Situation* gleich gerichteter Interessen“ (Bröckling 2000: 142).

Damit gehen eine Veränderung der Selbstdarstellungsnormen und eine Veränderung der Selbstentwürfe und Selbstverwirklichungsansprüche einher (vgl. Bröckling 2000: 142). Das zeigt sich beispielsweise an den Monitoringverfahren, welche über die Beschlussdokumente des *Bologna-Prozesses*, die Leitbilder der Universitäten und die konkreten Maßnahmen der KMK, auch in die Reformprozesse des Hochschulwesens eingeschrieben sind. Die Subjekte „entfalten“ (Moldaschl 2003:48) sich vor dem Hintergrund der programmatischen Anrufungen innerhalb spezifischer Konstitutionsverhältnisse. Insofern können die Monitoringverfahren simultan als ein Signifikat und Signifikant der „Gouvernementalität der Gegenwart“ (Bröckling et al 2000a) interpretiert werden. Indem sie bereits auf ein spezifisches Subjekt-Institutionsverhältnis ausgerichtet sind, *imaginieren* sie dieses Verhältnis simultan mit. Die Subjekte positionieren sich, insofern sie sich auf die Monitoringverfahren einlassen, in dem *imaginierten* Verhältnis beispielsweise als *Studierende* und beziehen sich auf die *imaginierte* und diskursiv geformte Kategorie (vgl. Althusser 1969, Bröckling 2000).

## 8.5 Die *studentische Lebensweise* – Individualität versus Heterogenität

In Rekurs auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen „Universitätsreform (Schelsky 1963: 27) und „studentische[r] Lebensweise“ (Schelsky 1963: 27) möchte ich im folgenden Kapitel entlang der Fokussierung einiger in den Dokumenten der KMK lokalisierbaren Maßnahmen des *Bologna-Prozesses* verdeutlichen, in welcher Weise die Formierung einer Kategorie der *Studierenden* und der *Imagination* einer spezifischen Lebensweise heterogene Momente der Lebensweise studierender Subjekte verdecken. Es ist unter anderem in der Untersuchung deutlich geworden, dass die Reform des Hochschulwesens ein Konglomerat an Maßnahmen, welche auf die Veränderung der Studienstrukturen abzielen, hervorgebracht hat. Es bleibt nun zu zeigen, wie sich diese Maßnahmen auf die Strukturierung der „studentischen Lebensweise“ auswirken.

Zum einen wird deutlich, dass aufgrund des Arguments der „Internationalisierung“ eine „Harmonisierung“ der Studienstrukturen angestrebt wird. Zum anderen ist die Reformulierung des Studiums dahingehend, dass mit ihm ein berufsbefähigender Abschluss erworben werden soll, aufgefallen. Simultan gehen diese Narrationen über die Zielstellungen des *Bologna-Prozesses* unter anderen Diskurs-Koalitionen mit Erzählungen über „Exzellenz“, „Wettbewerb“ und „Mobilität“ ein. Wie sich zeigt, materialisieren sich unterschiedliche Diskurs-Koalitionen in Form von institutionalisierten Effekten innerhalb von „Programmen“, wie Struktur- und Rahmenvorgaben oder Qualifikationsrahmen. Konkret wirken sich diese Maßnahmen in unterschiedlichen Weisen auf das Verhältnis von Universität und *Studierende* und die Konstitutionsmöglichkeiten der Subjekte als *Studierende* aus.

Die Erzählungen über „internationalen Wettbewerb“ und „Verknappung“, sowie „Verschlankung“<sup>66</sup> des Studiums produzieren, neben der Vorstellung, Hochschulbildung sei ein „knappes Gut“ und den Gegenerzählungen Hochschulbildung sei ein „öffentliches Gut“, Maßnahmen, welche sich darauf richten, das Studium zu verkürzen. Als solche Maßnahmen lassen sich sowohl generell die Einführung eines zweistufigen Abschlussystems, als auch das Versehen der Studiengänge mit einem festen „workload“ oder die Einführung von Modulen interpretieren. Das zweistufige Abschlussystem ist auf eine Verkürzung der *Verbleibzeit* der *Studierenden* an der Universität ausgerichtet. Ebenso muss die Festsetzung eines Arbeitsaufwandes, welcher über die Vergabe von Leistungspunkten reguliert wird und mithin

---

<sup>66</sup> Zum paradigmatischen Begriff der „Verschlankung“ siehe auch: „Staatskörperkultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat‘“ (Flach 2000).

an Bafög-Bestimmungen<sup>67</sup> gebunden ist, als ein Mittel zur Kontrolle der Aufenthaltsdauer der *Studierenden* verstanden werden. Wie sich darüber hinaus gezeigt hat, ist der „workload“, laut KMK-Vorgabe vom 24.10.1997, mit der Berechnung eines wöchentlichen Arbeitsaufwandes von circa 35 Stunden recht hoch angelegt. Weder sind in ihm Mindesturlaub oder Krankheiten noch die Arbeitsleistungen, die nicht im workload antizipiert werden, berücksichtigt. Diese Mehrleistungen sind beispielsweise das Vertiefen in zusätzliche Literatur, umfangreiche Recherchen oder das Wiederholen von Prüfungen und Seminaren. Daneben ist auch Arbeitszeit, welche neben dem Studium anfällt, weil eine schwächere Lese- oder Auffassungsleistung gegeben ist, als durchschnittlich angenommen oder Anfahrts-, Organisations- oder Wartezeiten noch nicht in die 35 Stunden Wochenarbeitszeit eingerechnet.

Ebenso springen die Modularisierung des Studiums und die damit verbundene Einschränkung von *inhaltlichen* Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten auf Seiten der *Studierenden* ins Auge. Während die *Studierenden* in den Studienprogrammen, welche zum Magister führten, aus einem Pool aus verschiedenen Veranstaltungen auswählen und eigene Schwerpunktsetzungen vornehmen konnten, regeln nun verbindliche Module die Zielrichtung des Studienabschlusses. Für die *studentische Lebensweise* lässt sich angesichts dieser Umstrukturierungen festhalten, dass diese einen Verlust an „Freiheitsmomenten“ dahingehend erfährt, dass die „ablaufende Zeit“<sup>68</sup>, in welcher sich das studentische Subjekt mithin konstituiert, durch Regulationsprogramme des „anrufenden“ Hochschulwesens reglementiert ist. Die Reglementierung erstreckt sich dabei sowohl auf die lineare Zeit, in Form einer Verbleibzeit oder Aufenthaltsdauer, als auch auf Reglementierung der spezifischen Ziele des Aufenthalts an der Hochschule, in dem das Studium nun dem Zweck der „Berufsbefähigung“ unterstellt ist. Dies macht deutlich, dass die Gruppe der von den Hochschulen angerufenen Subjekte

---

<sup>67</sup>Die Leistungspunkte stehen in einem Zusammenhang mit den erfolgreich belegten Seminaren und damit in einem Zusammenhang mit der Regelstudienzeit, auf deren Grundlage unter anderem das Bafög ausgezahlt wird. Belegen die Studierenden Seminare wegen Nichtbestehens der studienbegleitenden Prüfungen doppelt, werden diese Zeiten nicht auf die Regelstudienzeit, welche den Studierenden zur Verfügung steht, angerechnet. Die Bafög-Leistungen orientieren sich ausschließlich an der vorgegebenen Anzahl der erforderlichen erfolgreichen Seminarabschlüsse innerhalb der Regelstudienzeit, welche absolut (in Semestern) angegeben wird (vgl. Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) §15 und § 15a).

<sup>68</sup>Das Verhältnis zwischen „ablaufender Zeit“ und „Freiheit“, welches mir in diesem Zusammenhang von großer Wichtigkeit erscheint, beschreibt Henri Bergson folgendermaßen: „In Summa: jedes die Freiheit betreffende Verlangen nach Erklärung kommt, ohne daß man es bemerkte, auf die folgende Frage hinaus: 'Läßt sich die Zeit adäquat durch den Raum vorstellen?' – Worauf wir entgegen: ja, wenn es sich um die angelaufenen [sic] Zeit handelt, nein, wenn man von der ablaufenden Zeit spricht. Nun vollzieht sich aber die freie Handlung in der ablaufenden Zeit und nicht in der abgelaufenen. Die Freiheit ist somit eine Tatsache, und es gibt unter den Tatsachen, die man konstatiert, keine, die klarer wäre. Alle Schwierigkeiten des Problems und das Problem selbst entspringen daraus, daß man bei der Dauer dieselben Attribute wie bei der Ausdehnung findet, eine Sukzession durch eine Simultaneität interpretieren und die Vorstellung der Freiheit in einer Sprache wiedergeben will, in die sie sich offenbar nicht übertragen lässt“ (Bergson 1999: 164).

einer spezifischen Normierung unterliegt. Diese spezifische Normierung lässt sich im Kontext des Doppelaspektes der Subjektivierung – *assujettissement* und *subjectivation* – interpretieren. Während die Normierung des Studiums einerseits die Gruppe der angerufenen *Studierenden* verengt (aufgrund der Verknappung der zur Verfügung stehenden Anrufungen), entsteht gleichsam der Raum für eine neue Anrufungsweise, auf deren Grundlage sich die Subjekte in veränderter Form konstituieren. Mögen also einerseits zeitliche Freiräume für politisches und kulturelles Engagement neben dem Studium, individuelle inhaltliche Schwerpunktsetzungen oder eine Nebentätigkeit zur Finanzierung des Studiums wegfallen<sup>69</sup>, so werden gleichzeitig diese Räume mit den Anrufungen verschiedene als „berufsbefähigend“ *imaginierte* Kompetenzen zu erlangen, Betreuung von den ProfessorInnen und Qualität der Ausbildung einzufordern, besetzt.<sup>70</sup>

Wie die Ein- und Ausschließungen der Kategorie *Studierende*, wie sie sich in den untersuchten Texten zum *Bologna-Prozess* zeigen, arbeiten, verdeutlicht die 18. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Der Zusammenhang zwischen den subjektivierenden Kontrollstrategien und dem Faktor der den *Studierenden* zur Verfügung stehenden *Zeit* illustriert das Beispiel der Rückläufigkeit der Nebentätigkeit.<sup>71</sup>

In Implementierung der Maßnahmen des *Bologna-Prozesses* auf Universitätsebene, kommt es also nicht nur zu einer Reform der Studienstrukturen, sondern auch zu Effekten über die Studienprogramme hinaus. Denn die „Kontrollstrategien“ (Bröckling 2003: 81), unter denen, wie Bröckling meint, „nicht in erster Linie Überwachen, sondern in der weitestgehenden Bedeutung des Wortes [...] Verhaltenssteuerung zu verstehen [ist], als Handeln auf ein Handeln, auf mögliche oder wirkliche, künftige oder gegenwärtige Handlungen“ (Bröckling 2003: 81), arbeiten auf mehreren Ebenen. Einerseits sind sie Weisen der Einteilung von Zeit in überprüfbare Einheiten, wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit den Modulen und dem studienbegleitenden Prüfen erkennbar werden, als „Kontrollstrategien“ (Bröckling 2003:

---

<sup>69</sup> Hierzu die Pressemitteilung des Deutschen Studentenwerkes, welche auf einen „beunruhigenden“ Rückgang der Bafög-EmpfängerInnen hinweist (vgl. „Zu spät, zu wenig: Deutsches Studentenwerk fordert rasche Bafög-Erhöhung“ vom 12.07.2007, Internet <http://idw-online.de/pages/de/news21848>, abgerufen am 14.07.2007).

<sup>70</sup> Es lässt sich an vielen Stellen analog zu Bröckling (vgl. 2000) eine Umstrukturierung des „Studierenden-Universitätsverhältnisses“ in ein „Lieferanten-Kunden-Verhältnis“ beobachten.

<sup>71</sup> Wie die 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks darlegt, gehen 65% aller Studierenden im Bundesgebiet neben ihrem Studium einer Erwerbstätigkeit nach (vgl. 18. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung18SE.pdf>, abgerufen am 25.7.2007). Seit 2003 ist dabei eine „rückläufige Erwerbstätigkeit“ zu beobachten, welche die Studie auf den „Stundenumfang, den Studierenden arbeiten“ (18. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung18SE.pdf>, abgerufen am 25.7.2007) zurückführt.<sup>71</sup> Parallel dazu wird deutlich, dass der Anteil des „Verdienstes“ an den monatlichen Einnahmen im Verhältnis zu anderen Einkommensquellen, wie „Eltern“ und „Übrige“ bei den Studierenden, welche in die Kategorie „ehemalige BAfög-Empfänger/innen“ fallen, mit 41% überdurchschnittlich hoch ausfällt (vgl. 18. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung18SE.pdf>, abgerufen am 25.7.2007).

81) rekonstruierbar. Andererseits konstituieren sie „Selbsttechnologien“ (Bröckling 2000: 29), die Weisen der Subjektivierung bereitstellen, welche ebenso verwerfende Momente mit sich führen (vgl. Hark 1999, Foucault 2004a). Explizit wird dies an den Anrufungen zum Kompetenzerwerb, welchen die Subjekte ausgesetzt sind. Den *Studierenden* werden mit den Kompetenzkatalogen, wie sie sich auch in den Leitbildern der Hochschulen finden lassen (vgl. Kapitel 7) programmatisch Vorschläge zur „Selbstmodellierung“ (Bröckling 2003: 81) unterbreitet. Bröckling beschreibt:

„Diese und viele andere, in die gleiche Richtung zielende Programme konfrontieren – wie Althusser's Polizist – den einzelnen mit spezifischen Erwartungen, die er zurückweisen oder zu erfüllen versuchen, denen er aber niemals ganz genügen kann“ (Bröckling 2002:7).

Die paradox strukturierten „Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen“ (Deleuze 1993: 255), welche in Programme eingelassen sind, konstituieren solchermaßen ein individuelles Subjekt. Bezogen auf die Studienreform lassen sich eine Vielzahl von Anrufungen an die Individualität der *Studierenden* finden (vgl. Tabelle 3). Gleichermäßen liegt den in dieser Arbeit analysierten programmatischen Anrufungen die Kategorie der *Studierenden* zugrunde, in welche keine Differenzierungen entlang der – obgleich kritikwürdigen (vgl. Said 1978, Brah 1992, Stephan 1993, Basarudin 2002) – Dimensionen, wie Geschlecht, Ethnie, Behinderung oder soziale Herkunft eingelassen sind.<sup>72</sup> Ausgehend von der Frage nach dem Zusammenhang zwischen „Universitätsreform“ (Schelsky 1963: 27) und „studentischer Lebensweise“ (Schelsky 1963: 27) lässt sich nun zusammenfassen, dass die „Programme des Regierens“ eine *studentische Lebensweise* simultan einerseits voraussetzen und andererseits *imaginieren*. Denn genauso wie der Kategorie der *Studierenden* kein ontologischer Status zugesprochen werden kann, ist dies auch für die Figur der „studentischen Lebensweise“ (Schelsky 1963: 27) nicht möglich (vgl. Frohlick 2002).

---

<sup>72</sup> Das deutsche Studentenwerk erhebt beispielsweise seine Daten in Bezug auf mehrere Unterscheidungen, wie Geschlecht oder soziale Herkunft (vgl. 18. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung18SE.pdf>, abgerufen am 25.7.2007).

## Literaturverzeichnis

- Agamben, Giorgio (2002): Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Allen, N.J./Meyer J.P (1996): Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. In: Journal of Vocational Behaviour. Volume 49. Number 3. Academic Press.
- Althusser, Louis (1969): ideologie + ideologische staatsapparate. (Internet: <http://www.bbooks.de/texte/althusser/>, abgerufen am 22.02.2006).
- Angermüller, Johannes (2005): Diskurs als Aussage und Äußerung. Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans (Internet: <http://www.johannes-angermueller.de/pub/AngermuellerLacanAeusser150205.pdf>, abgerufen am 25.05.2007)
- Arendt, Hannah (1999): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Piper: München, Zürich.
- Barthes, Roland (1964): Mythen des Alltags. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Baumann, Zygmunt (2003): Flüchtige Moderne. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Baumgarten, Eduard (1963): Zustand und Zukunft der deutschen Universität. Mohr: Tübingen.
- Benjamin, Walter (1984): Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920-1940. Reclam: Leipzig.
- Berg, Christian/Weber, Regina: Hochschulreform aus studentischer Perspektive. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006.
- Bergen Kommuniké (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. (Internet: [http://www.bmbf.de/pub/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf), abgerufen am 23.03.2007).
- Berger, Peter L./Luckmann Thomas (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Fischer Verlag: Frankfurt am Main.

- Borges, Jorge Luis: Die analytische Sprache John Wilkins. In: Borges, Jorge Luis (1966): Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur. Carl Hanser Verlag: München.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Suhrkamp Verlag : Frankfurt am Main.
- Bovenschen, Silvia (2003): Die imaginierte Weiblichkeit. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Böhme, Gernot (1999): Theorie des Bildes. Wilhelm Fink Verlag: München.
- Basarudin, Azza: Reconciling Western an Arab Feminism. In: Al-Raida. Vol XIX. K.A. 97-98.
- Brah, Avtar: Difference. Diversity and Differentiation. In: Donald, James/Rattansi, Ati: Race, Culture, and Difference. Sage and Open University: London. 126-145.
- Brodie, Janine: Die Re-Formierung des Geschlechterverhältnisses. Neoliberalismus und die Regulierung des Sozialen. In: Widerspruch 46/04.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000a): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt Main.
- Bröckling, Ulrich: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000b): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt Main.
- Bröckling, Ulrich (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. In: Mittelweg 36. Heft 4.
- Bröckling, Ulrich (2003): Das demokratisierte Panopticum. Subjektivierung und Kontrolle im 360° - Feedback. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.) (2003): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.



- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea (Hrsg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven in der Diskursanalyse Foucaults. Suhrkamp Verlag: Frankfurt a. Main.
- Bublitz, Hannelore: Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG) vom 26. August 1971 (BGBl. I S. 1409), in der Fassung der Bekanntmachung vom 6. Juni 1983 (BGBl. I S. 645, ber. 1680), zuletzt geändert durch Art. 4 Abs. 9 des Gesetzes zur Neuorganisation und Schaffung eines Refinanzierungsregisters vom 22. September 2005 (BGBl I S. 2809) §15 und § 15a).
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Cassirer, Ernst: Der Mythos des Staates. In: Barner, Wilfried/Dentken,Anke/Wesche, Jörg (Hrsg.) (2003): Texte zur modernen Mythentheorie. Reclam: Stuttgart.
- Castoriadis, Cornelius (1984): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Chaouli, Michel (1998): Die Verschlingung der Metapher. In: Kleist Jahrbuch. Metzler Verlag: Stuttgart, Weimar.

- Communiqué 5th European student convention (2003). (Internet: [http://www.esib.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=251](http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=251), abgerufen am 28.03.2007).
- Danto, Arthur C. (1991): Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- de Certeau, Michel (1988): Die Kunst des Handelns. Merve: Berlin.
- Deleuze, Gilles: Was ist ein Dispositiv? In: Ewald, Francois/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.) (1991): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Deleuze, Gilles (1993): Unterhandlungen 1972-1990. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Demirovic, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Derrida, Jaques: Die différance. In: (2004): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Reclam: Stuttgart.
- Derrida, Jaques: Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: (2004): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Reclam: Stuttgart.
- Donati, Paolo R.: Die Rahmenanalyse politischer Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Duden, (1997). Band 5 Fremdwörterbuch. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Suhrkamp Verlag: Frankfurt Main.
- Elias, Norbert (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Elias, Norbert (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Elias, Norbert (2000): Was ist Soziologie? Juventa Verlag: Weinheim und München.

Eribon, Didier (1991): Michel Foucault. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Eribon, Didier (1993): Michel Foucault. Eine Biographie. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Esser, Hartmut (1996): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Campus: Frankfurt am Main.

EUA at a glance. (Internet: <http://www.eua.be/index.php?id=24>, abgerufen am 14.05.2007)

Europäischer Qualifikationsrahmen  
(Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf),  
abgerufen am 13.05.2007).

Ewald, Francois/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.) (1991): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Fairclough, Norman: Globaler Kapitalismus und kritisches Diskursbewußtsein. Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.

Frank, Manfred (1985): Das individuelle Allgemeine: Textstrukturierung und -interpretation nach Schleiermacher. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Fach, Wolfgang: Staatskörperkultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat‘. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. unter Mitarbeit von E.M. Hoerning (1995): Biographien in Deutschland. Westdeutscher Verlag: Opladen.

Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

- Flood, Christopher G.: Politischer Mythos. Eine theoretische Einführung. In: Barner, Wilfried/Dentken, Anke/Wesche, Jörg (Hrsg.) (2003): Texte zur modernen Mythentheorie. Reclam: Stuttgart.
- Foucault, Michel: Der Ariadnefaden ist zerrissen. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (1990): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam Verlag: Leipzig.
- Foucault, Michel (1969): L'Archéologie du savoir. Gallimard: Paris.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Merve: Berlin.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1978) : Dispositive der Macht. Merve: Berlin.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1983): Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1989): Sexualität und Wahrheit 2. Der Gebrauch der Lüste. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (1989): Sexualität und Wahrheit 3. Die Sorge um sich. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Fischer Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2003): Die Ordnung der Dinge. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit. Territorium, Bevölkerung. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

- Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2007): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Fischer Verlag: Frankfurt am Main.
- Fränz, Peter/Schulz-Hardt, Joachim (1998): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz. In: Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. Luchterhand: Neuwied.
- Frohlick, Susan (2002): You Brought Your Baby to Base Camp? Families and Field Sites. *The Great Lakes Geographer* 9, Heft1 49-58.
- fzs – Geschichte – freier zusammenschluss studentInnenschaften. (Internet: [http://www.fzs.de/ueber\\_uns/hintergrund/geschichte/index.html](http://www.fzs.de/ueber_uns/hintergrund/geschichte/index.html), abgerufen am 08.05.2007).
- Gamm, Gerhard/Hetzel, Andreas/Lilienthal, Markus (2001): Hauptwerke der Sozialphilosophie. Reclam: Stuttgart.
- Geissler, Rainer (2004): Bildung für wen? Die Benachteiligten der Bildungsexpansion. *Sowi*, Heft 2, 12-22.
- Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Beschluss vom 19. November 1955 i.d. F. vom 02.06.2005. (2005). (Internet: <http://www.kmk.org/aufg-org/gogr.pdf>, abgerufen am 13.04.2007).
- Glasgow Declaration. Strong Universities for a strong Europe. (Internet: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf), abgerufen am 04.04.2007).
- Goffman, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Goffman, Erving (1980): Rahmenanalyse. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Goffman, Erving (2001): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Piper Verlag: München.

- Graz Declaration. Forward from Berlin: the role of universities. (Internet: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/COM\\_PUB\\_Graz\\_publication\\_final.1069326105539.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf), abgerufen am 11.01.2007).
- Greco, Monika: Homo Vacuus. Alexithymie und das neoliberale Gebot des Selbststeins. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1988): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Hajer, Maarten A.: Argumentative Diskursanalyse. Auf der Suche nach Koalitionen, Praktiken und Bedeutung. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2003): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band II: Forschungspraxis. Leske+Budrich: Opladen.
- Hall, Stuart (k.A.): Cultural Studies. Zwei Paradigmen. (Internet: [http://www.forum-interkultur.net/fileadmin/user\\_upload/pdf/28.pdf](http://www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/28.pdf), abgerufen am 17.02.2007).
- Haraway, Donna: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Scheich, Elvira (Hrsg.) (1996): Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Hamburger Edition: Hamburg.
- Hark, Sabine (1999): deviante Subjekte. Die paradoxe Politik der Identität. Leske und Budrich: Opladen.
- Hark, Sabine: Feministische Theorie – Diskurs – Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Hartmann, Michael: Chancengleichheit trotz Studiengebühren? In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006.

- Herrmann, Ulrich (2005): "Die Einheit von Forschung und Lehre" – universitäres Gründungsmotiv und Qualitätsgarantie. HSW, Heft 1, 2-9.
- Hirseland, Andreas/Schneider, Werner: Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- HIS. Hochschul-Informationen-System (2007). (Internet: <http://www.his.de/His>, abgerufen am 19.03.2007).
- HIS Presseartikel: Gaethgens: Bologna Reformen sind „kein Instrument für Einsparungen“ vom 21.03.2007 (Internet: [http://www.his.de/presse/archiv\\_hn/ganze\\_pm?pm\\_nr=70](http://www.his.de/presse/archiv_hn/ganze_pm?pm_nr=70), abgerufen am 09.04.2007).
- HRK (1997): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/ -abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997. (1997) (Internet: [http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_486.php](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_486.php), abgerufen am 19.01. 2007).
- HRK (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. HRK Service-Stelle Bologna: Bonn.
- Huber, Michael (2005): Reform in Deutschland. Organisationssoziologische Anmerkungen zur Universitätsreform. Soziologie, 34. Jg, Heft 4, 391-403.
- Husserl, Edmund (1986): Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Reclam Verlag: Stuttgart.
- Hübner, Kurt: Die nicht endende Geschichte des Mythischen. In: Barner, Wilfried/Dentken, Anke/Wesche, Jörg (Hrsg.) (2003): Texte zur modernen Mythentheorie. Reclam: Stuttgart.
- Jäger, Siegfried: Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.

- Jung, Matthias: Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001a): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Jung, Matthias (2001b): Hermeneutik zur Einführung. Junius: Hamburg.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. Theorie und Praxis. Uvk: Konstanz.
- Kehm, Barbara/Teichert, Ulrich (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bologna-Prozess. (Internet: [http://www.studentischer-pool.de/download/Poolbroschuere\\_END.pdf](http://www.studentischer-pool.de/download/Poolbroschuere_END.pdf), abgerufen am 11.10. 2006).
- Keller, Reiner: Diskursanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Leske+Budrich: Opladen.
- Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2003): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band II: Forschungspraxis. Leske+Budrich: Opladen.
- Kellermann, Paul (2006): Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. Soziologie, 35. Jg, 56-69.
- Knauf, Helen (2001): Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzeptes. HSW, Heft 2, 45-50.
- Knobloch, Clemens (2004): Eine neoliberale Transformationsgeschichte: Vom Bildungsprivileg zur Selbstoptimierungspflicht. Ein Zwischenruf. Sowi, Heft 2, 23-27.



- König, René (2000): Vom Wesen der deutschen Universität. Leske+Budrich: Opladen.
- Krasmann, Susanne (1995): Simultaneität von Körper und Sprache bei Foucault. Leviathan. 2. Jahrgang, Heft 2.
- Krasmann, Susanne: Gouvernementalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-) trainieren beispielsweise. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Kreckel, Reinhard (2001): Universitätsreform – warum und zu welchem Ende? \_Fragen im 500. Jahr einer Reformuniversität. (Internet: <http://www.sociologie.uni-halle.de/kreckel/docs/disput01.pdf>, abgerufen am 18.03. 2007).
- Langemeyer, Ines (2004): Subjektivität und kollektive Erfahrung. Subjektivierung als Machtinstrument im Produktionsprozess. Widerspruch Heft 46.
- Lazzarato, Maurizio (1998): Verwertung und Kommunikation. In: Atzert, Thomas (Hrsg.): Umherschweifende Produzenten. ID Verlag: Berlin.
- Legnaro, Aldo: Subjektivität im Zeitalter ihrer simulativen Reproduzierbarkeit: Das Beispiel des Disney-Kontinents. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Leitbild der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau (Internet: [http://www.uni-freiburg.de/de/universitaet/leitbild/leitbild\\_universitaet\\_freiburg.pdf](http://www.uni-freiburg.de/de/universitaet/leitbild/leitbild_universitaet_freiburg.pdf)., abgerufen am 16.03.2007).
- Leitbild der Universität Bayreuth (Internet: <http://www.uni-bayreuth.de/leitbild/text.html>, abgerufen am 16.03.2007).
- Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin (Internet: <http://zope.hu-berlin.de/ueberblick/leitbild/>, abgerufen am 13.03.2007).
- Leitbild der Ludwig-Maximilian-Universität München (Internet: [http://www.uni-muenchen.de/ueber\\_die\\_lm/index.html](http://www.uni-muenchen.de/ueber_die_lm/index.html), abgerufen am 16.03.2007).
- Leitbild der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Internet: <http://www.uni-magdeburg.de/Leitbild.html>, abgerufen am 16.03.2007).

- Leitbild der Rheinisch-Westfälisch Technischen Hochschule Aachen (Internet: [http://www-zvh.rwth-aachen.de/zentral/dez5\\_leitbild.htm](http://www-zvh.rwth-aachen.de/zentral/dez5_leitbild.htm), abgerufen am 11.03.2007).
- Leitbild der Universität Hamburg (Internet: <http://www.uni-hamburg.de/Dienste/leitbild.html>, abgerufen am 12.03.2007).
- Leitbild der Universität Leipzig (Internet: <http://www.uni-leipzig.de/campus2009/leitbild.html>, abgerufen am 13.03.2007).
- Leitbilddiskussion Universität Potsdam (Internet: <http://www.uni-potsdam.de/u/leitbild/dokumente.html>, abgerufen am 02.03.2007).
- Lemke, Thomas: Die Regierung der Risiken. Von der Eugenik zur genetischen Gouvernamentalität. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Leszczensky, Michael/ Wolter, Andrä (Hrsg) (2005): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. (Internet: <http://www.uni-heidelberg.de/studium/bologna/beispiele/HIS%20Bolognaspiegel.pdf>, abgerufen am 9.02.2007).
- Lewicki, Aleksandra (2006): Souveränität im Wandel. Zur Aktualität eines normativen Begriffs. LIT Verlag: Berlin.
- Lorey, Isabell (1996): Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler. Edition discord:Tübingen.
- Link, Jürgen (1982): Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. Zur aktuellen Frage, wie Aufrüstung funktioniert. In: kulturRRvolution 1.
- Link, Jürgen (1983): Elementare Literatur und Diskursanalyse. Wilhelm Fink Verlag: München.
- Liebermann, Sascha (2005): Zur Bürgervergessenheit der deutschen Reformdebatte. Eine zeitdiagnostische Betrachtung. Sozialer Sinn, 6. Jg, Heft 1, 131-142.
- Luhmann, Niklas (1993): Das Recht der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag: Frankfurt Main.

- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 1. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Transcript: Bielefeld.
- Lyotard, Jean-Francois: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: (2004): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Reclam: Stuttgart.
- Lyotard, Jean-Francois: Randbemerkungen zu den Erzählungen. In: (2004): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Reclam: Stuttgart.
- Lyotard, Jean-Francois: Memorandum über die Legitimität. In: (2004): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Reclam: Stuttgart.
- Magna Charta der Universitäten (1998). (Internet: [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_german.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_german.pdf), abgerufen am 08.05.2007).
- Maasen, Sabine (1999): Wissenssoziologie. transcript: Bielefeld.
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions. SHAPING THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. (2001). (Internet: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010329-30SALAMANCA\\_CONVENTION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010329-30SALAMANCA_CONVENTION.PDF), abgerufen am 03.04.2007).
- Moldaschl, Manfred: Foucaults Brille. Eine Möglichkeit, die Subjektivierung von Arbeit zu verstehen? In: Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (2003): Subjektivierung von Arbeit. Mehring Verlag: München.
- Müller-Böhlting, Detlef (2000): Die entfesselte Hochschule. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Neidhardt, Friedhelm (2006): Forschungsevaluation. Soziologie, 35 Jg, Heft 4, 419-425.

- Nida-Rümelin, Julian: Hochschulpolitik und die Zukunft der Geisteswissenschaften. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006.
- Nitsch, Wolfgang/Gerhardt, Uta/Offe, Claus/Preuß, Ulrich K (1965): Hochschule in der Demokratie. Luchterhand: Berlin.
- Norberg, Peter (2005): Die Wiederverzauberung des Finanzmarkts. Gemeinschaft, Mythos und Moral. Sozialersinn, 6. Jg, Heft 1, 143-153.
- Nullmeier, Frank: Politikwissenschaft auf dem Weg zur Diskursanalyse? In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Metzler: Stuttgart.
- Opitz, Sven (2004): Gouvernamentalität im Postfordismus. Argument Verlag: Hamburg.
- Pilz, Dirk (2007): Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden.
- Plashues, Jürgen: Qualität und mehr: Das Total Quality Management (TQM), Internet: [http://www.qm-infocenter.de/qm/overview\\_basic.asp?task=4&basic\\_id=2534153159-58&xid=20070330181145-3585179139254](http://www.qm-infocenter.de/qm/overview_basic.asp?task=4&basic_id=2534153159-58&xid=20070330181145-3585179139254), abgerufen am 1.2. 2007).
- Platon (1989): Der Staat. Über das Gerechte. Felix Meiner Verlag: Hamburg.
- Phelan, Peggy (1993): Unmarked. The Politics of Performance. Routledge: k.A.
- Pühl, Katharina (2003): Der Bericht der Hartz-Kommission und die ‚Unternehmerin ihrer selbst‘: Geschlechterverhältnisse, Gouvernamentalität und Neoliberalismus. In: Piper, Rodríguez, Marianne/Encarnación Gutiérrez (Hrsg.) (2003): Gouvernamentalität. Campus: Frankfurt/New York.
- Pühl, Katharina (2004a): Neoliberale Paradoxien. Geschlechtsspezifische Veränderungen durch sozialpolitische Reregulierungen als Herausforderung feministischer Theorie. Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 22. Jg, Heft 2+3.

- Pühl, Katharina (2004b): Abweichung als Norm. Annotationen zu Gouvernamentalität und neuen Ausbeutungsformen. Widerspruch Heft 46.
- Quaritsch, Helmut (1986): Souveränität: Entstehung und Entwicklung des Begriffs in Frankreich und Deutschland vom 13. Jahrhundert bis 1806. Duncker und Humblot: Berlin.
- Reitz, Tilman/Draheim, Susanne (2006): Die Rationalität der Hochschulreform. Grundzüge eines postautonomen Wissensregimes. Soziale Welt, 57. Jg, 373-396.
- Richter, Roland (2000): Studierbarkeit des Studiums herstellen – Ein Auftrag für die Studienreform. HSW, Heft 5, 158-163.
- Rose, Nikolas (1996): Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood. Cambridge.
- Said, Edward (1978): Orientalism. Routledge and Kegan Paul: London and Henley.
- Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area. (Internet: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/SALAMANCA\\_final.1069342668187.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf), abgerufen am 28.02.2007).
- Sarasin, Philipp: Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Sarasin, Phillip (2003): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Schöttler, Peter: Sozialgeschichtliches Paradigma und historische Diskursanalyse. In: Fohrmann, Jürgen/Müller, Harro (1988): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Metzler: Stuttgart.

- Schwab-Trapp, Michael: Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Seiffert, Helmut (1992): Einführung in die Hermeneutik. Die Lehre von der Interpretation in den Fachwissenschaften. UTB: Tübingen.
- Simmel, Georg (1917): Grundfragen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft. Göschensche Verlagsbuchhandlung: Berlin und Leipzig. (Internet: <http://socio.ch/sim/gs171.htm>, abgerufen am 01.01. 2007).
- Smith, Adam: The Theory of Moral Sentiments. In: The Works of Adam Smith. Volume I. Aalen.
- Smith, Adam (1996): Der Wohlstand der Nationen. Dtv: München.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Internet: <http://www.kmk.org/aufg-org/home1.htm>, abgerufen am 29.01.2007).
- Steffens, Gerd (2004): Sagen, was alle sagen – Bildung unter der trägen Last der Gemeinplätze. Zur Kritik populistischer Bildungsdiskurse. Sowi, Heft 2, 47-53.
- Stepan, Nancy Leys (1993): Race and Gender: The Role of Analogy in Sciences in: The Racial Economy of Sciences. Toward a Democratic Future. Indiana University Press.
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2007). (Internet: [http://www.akkreditierungsrat.de/inhalt\\_D.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/inhalt_D.htm), abgerufen am 19.04.2007).
- Student Göteborg Declaration (2001). (Internet: [http://www91.bologna-berlin2003.de/pdf/Student\\_documents\\_ESIB.pdf](http://www91.bologna-berlin2003.de/pdf/Student_documents_ESIB.pdf), abgerufen am 15.01.2007).
- Student Athen Declaration (2003). (Internet: <http://www.esib.org/index.php>, abgerufen am 18.02.2007).
- Teichler, Ulrich (2005): Was ist Qualität? HSW, Heft 4, 130-137.
- Teubert, Wolfgang: Provinz eines föderalen Superstaates – regiert von einer nicht gewählten Bürokratie? Schlüsselbegriffe des europafeindlichen Diskurses in Großbritannien. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2003):

- Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band II: Forschungspraxis. Leske+Budrich: Opladen.
- Über die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Internet: [http://www.uni-duesseldorf.de/home/Ueber\\_uns](http://www.uni-duesseldorf.de/home/Ueber_uns), abgerufen am 15.03.2007).
- Vernant, Jean-Pierre (1981): Das mythologische Problem. In: Barner, Wilfried u.a. (Hg.) (2003): Texte zur modernen Mythentheorie. Reclam: Stuttgart.
- Viehöver, Willy: Diskurse als Narrationen. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band I: Theorien und Methoden. Leske+Budrich: Opladen.
- Voss, Jenna/Warsewa, Günter (2006): Reflexive Arbeitsgestaltung – neue Grundlagen der Regulierung von Arbeit in der postindustriellen Gesellschaft. Soziale Welt, 57. Jg, 131-155.
- Waldschmidt, Anne: Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2003): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band II: Forschungspraxis. Leske+Budrich: Opladen.
- Winkel, Olaf: Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen? In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006.
- Wintermantel, Margret: Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006.
- Witte, Johanna: Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006.
- Wunderer, Hartmann (2004): Bildung – aber welche? Neue und alte Aspekte eines schwierigen Themas. Sowi, Heft 2, 4-11.
- Wunenberger, Jean-Jacques: Mytho-phorie. Formen und Transformationen des Mythos. In: Barner, Wilfried/Dentken, Anke/Wesche, Jörg (Hrsg.) (2003): Texte zur modernen Mythentheorie. Reclam: Stuttgart.

„Zu spät, zu wenig: Deutsches Studentenwerk fordert rasche Bafög-Erhöpfung“ vom 12.07.2007, Internet <http://idw-online.de/pages/de/news21848>, abgerufen am 14.07.2007).