

Organisation versus Profession? Lehre im Kontext der Hochschulreformen aus professionssoziologischer Perspektive

Melike Janßen*

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich den Auswirkungen der Hochschulreformen auf die akademische Lehre und den konkreten Folgen der damit verbundenen Anforderungen für das berufliche Handeln von ProfessorInnen. Dabei wirft er die Frage auf, wie Arbeitsmarkterfordernisse die Universität aus Sicht der Lehrenden verändern und wie sie mit diesen Veränderungen umgehen. Dafür greift er auf 64 Interviews mit ProfessorInnen aus Deutschland zurück, die im Rahmen einer qualitativen Studie zu den Folgen der Leistungsbewertungsverfahren an deutschen Universitäten entstanden sind.

Schlüsselwörter: Universitäre Lehre, Reformen, Professionen, Ökonomisierung, qualitative Interviews

Organisation versus profession ? L'enseignement dans le contexte des réformes de l'enseignement supérieur d'un point de vue de la sociologie des professions

Résumé: Cet article analyse les impacts des réformes de l'enseignement supérieur sur l'enseignement universitaire et les conséquences des nouvelles exigences d'enseignement pour la pratique des professeurs. Il examine comment les exigences du marché du travail changent l'université et comment les enseignants font face à ces changements. L'article présente les résultats de 64 entretiens avec des professeurs d'Allemagne, qui font partie d'une étude qualitative sur les conséquences des procédures d'évaluation des performances dans les universités allemandes.

Mots-clés: Enseignement universitaire, réformes, professions, économisation, entretiens qualitatifs

Organization Versus Profession? Teaching in the context of higher education reforms from a Sociology of Professions Perspective

Abstract: The paper addresses the impact of higher education reforms on academic teaching and the concrete implications of the new academic teaching requirements for the professional practice of professors. It explores how labour market requirements change the university from the point of view of professors and how they deal with these changes. The paper draws on 64 interviews with professors from Germany, which were conducted as part of a qualitative study on the consequences of performance evaluation procedures at German universities.

Keywords: Academic teaching, reforms, professions, economisation, qualitative interviews

* Universität Bremen, SOCIUM – Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik, D-28359 Bremen, m.janssen@uni-bremen.de

1 Hochschulen zwischen Anpassungsdruck und Autonomiegewinn – Reformen als Ausgangspunkt einer Neuausrichtung der Lehre

Das deutsche Hochschulsystem wurde in den vergangenen beiden Jahrzehnten einem vielgestaltigen Reformprozess unterzogen. Ausgangspunkt der Reformbestrebungen in den 1990er Jahren waren der geringe Autonomiestatus der Universitäten gegenüber dem Staat sowie die Verbesserung der universitären Ausbildungsqualität. Bezüglich letzterer lautete die weitgehend einhellige Einschätzung aus Politik, Medien, von Arbeitgeberseiten und teils auch aus den eigenen Hochschulreihen: die inhaltlichen und strukturellen Eigenschaften des Hochschulstudiums würden den Anforderungen einer «Wissengesellschaft» nicht gerecht. Mit den Steuerungsreformen nach dem Reformleitbild des New Public Management sollten die Autonomie der Universitäten und ihre Wettbewerbsorientierung gestärkt werden. Durch einen Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung wurden den bis dahin staatlich regulierten und deshalb als zu unflexibel erachteten Hochschulen mehr Handlungsspielräume gewährt. Den konstatierten Ausbildungsdefiziten wurde mit dem Bologna-Prozess wiederum eine umfassende Studienstrukturreform entgegengesetzt. Kernbestandteil war die Etablierung von Leistungsbewertungsverfahren zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Forschung, die ihren Ausdruck seither in einer leistungsorientierten Mittelvergabe, Ziel- und Leistungsvereinbarungen (zwischen Ministerien und Hochschulen sowie Hochschulen und Professuren, z. B. im Rahmen von Berufungsverhandlungen), in Lehrevaluationen und einem universitären Qualitätsmanagement für Forschung und Lehre finden. Darin spiegelt sich ein universitäres Selbstverständnis als autonom handelnder, wettbewerblcher Akteur (Krücken und Meier 2006) wider, womit auch die Beziehung der Hochschule, bzw. der Hochschulleitung, zu ihren Mitgliedern stärker in den Blickpunkt rückt. Denn “traditionally, universities were not seen as important decision-making entities in their own right. Caught between the state and the academic profession, there was not much legitimate space for organizational management” (Hasse und Krücken 2015, 208), was sich durch die Implementierung von Steuerungsinstrumenten und gestärkte Befugnisse der Leitungsebenen, also eine insgesamt vergrößerte organisatorische Autonomie, ändern sollte, um die konstatierten Probleme zu lösen oder zumindest besser zu bewältigen.

Ursache der umfassenden Umstrukturierungen ist auch ein Vertrauensverlust in die akademischen Professionen, deren Selbststeuerungsfähigkeit und (rein akademischen) Qualitätsmassnahmen infrage standen. Denn «obwohl die moderne Wissenschaft existenziell von der Alimentierung durch externe Akteure abhängt» (Gläser und Lange 2007, 437), entwickelte sie sich «mit einer erstaunlichen Unabhängigkeit von deren Intentionen» (ebd.). Für die Lehre resultierte dieses Misstrauen in die universitäre Leistungsfähigkeit in zwei zentralen Folgen: Einerseits in Forderungen einer Aufmerksamkeitserhöhung für Bedürfnisse und Anforderungen des Arbeitsmarktes, die eine Überarbeitung der Studiengangsinhalte und -gestaltung umfassten;

andererseits der stärkeren Überprüfung professoraler Lehrleistungen hinsichtlich ihres Beitrags zu diesen Anforderungen sowie der Leistungsbereitschaft der Lehrenden selbst; beides auch vor dem Hintergrund eines an den Universitäten dominanten Primats der Forschung.¹ Im Sinne einer Reflexion und Integration gesellschaftlicher Bedürfnisse und Arbeitsmarkterfordernisse sollte die Hochschullehre (wie auch die Forschung) responsiv gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen werden.

Zwischen diesen externen Anforderungen und professoralen Leistungsmassstäben bestehen jedoch Spannungsverhältnisse, die den Ausgangspunkt dieses Beitrages markieren, der die universitäre Lehre aus professionssoziologischer Perspektive beleuchtet. Ausgehend von den Beobachtungen eines Wandels von Lehre und Studium untersucht er, welchen reformevozierten Veränderungen die Lehrbedingungen an deutschen Universitäten unterliegen und welche Konsequenzen UniversitätsprofessorInnen, als zentral Verantwortliche der Lehre, für ihr berufliches Handeln erfahren. Auf Grundlage qualitativer Interviews mit UniversitätsprofessorInnen fünf verschiedener Sub-Disziplinen wird analysiert, auf welche Weise die Arbeitsmarkterfordernisse Universitäten als Institutionen der höheren Bildung aus Lehrendensicht verändern und die praktische Bewältigung dieser Veränderungen ergründet. Dies umfasst die Reflexion der ausserwissenschaftlichen Arbeitswelt in der eigenen Lehre, die Verortung eigener Ansprüche zwischen Wissenschaftsorientierung und Anwendungsbezug und die Durchsetzung eigener Massstäbe gegenüber organisationalen Erwartungen an die Lehre(n).

Der Untersuchungsausschnitt zentriert den Blick auf das Verhältnis zwischen Hochschulprofession und Universität, die, z. B. in Form von Leistungskriterien oder -zielen Erwartungen an die Lehrende formuliert, die wiederum Reaktionen auf externe Anforderungen darstellen können. Dabei kann von einer komplexen Beziehung von Profession und Organisation ausgegangen werden, die auf der offenkundigen Divergenz zwischen Autonomiestreben und Einbettung in organisationale Strukturen sowie der Einbindung der ProfessorInnen in Disziplin *und* Organisation gründet. Schon die grundgesetzlich gesicherte Forschungs- und Lehrfreiheit und damit verbundene Rechte und Autonomieansprüche legen Konfliktlinien «zwischen ökonomisch-administrativer und professioneller Rationalität» (Stock und Wernet 2005, 8) nahe. Dieser Annahme folgend rückt der Beitrag die Lehre als eine professionelle Handlungssphäre in seinen Blick.

Nach einem kurzen Abriss zur Spezifik der deutschen Hochschullandschaft erläutert der folgende Abschnitt die wesentlichen professionssoziologischen Annahmen und überträgt sie auf die universitäre Lehre. Der anschliessende dritte Abschnitt skizziert werden zentrale Hochschulreformaspekte im Lehrbereich skizziert und plausibilisiert, inwiefern im Reformkontext eine Deprofessionalisierung

1 Siehe auch das Positionspapier «Strategien für die Hochschullehre» des deutschen Wissenschaftsrats (2017), das die Diskrepanz zwischen der organisationalen hohen Relevanz der Lehre und der geringen Reputation dieses Kernbereiches universitärer Leistungsproduktionen seitens des wissenschaftlichen Personals problematisiert.

der Lehrenden behauptet werden kann. Die Abschnitte vier und fünf widmen sich dem empirischen Material. Der abschliessende Abschnitt resümiert die Ergebnisse im Lichte der Deprofessionalisierungsthese durch die Hochschulreformen und der Arbeitsmarktanforderungen an die Universitätslehre.

2 Universitäre Lehre im Lichte der Professionssoziologie

Im deutschen Hochschulsystem bilden staatlich finanzierte Universitäten und Fachhochschulen die beiden dominierenden, in Zielen und Funktionen unterscheidbaren Hochschularten. Als Reaktion auf die ansteigende Nachfrage nach wissenschaftsbasierter, aber praxisorientierter Ausbildung erfolgte ab 1970/71 die Etablierung der Fachhochschulen: geringere Forschungsbezüge, dafür ein stärkerer Anwendungs-/Praxisbezug des Studiums und engere Betreuungsverhältnisse unterscheiden sie von den Universitäten und der sie charakterisierenden hohen Forschungsorientierung. Diese drückt sich wiederum im Selbstverständnis der ihr angehörigen ProfessorInnen als vornehmlich (lehrende) Forschende und einer engen Anbindung der Lehre an ihre Forschungsthemen aus (Schimank 1995, 278).

Die Einheit von Forschung und Lehre im Sinne der Humboldtschen Universitätsidee ist seither zentrales Prinzip und Herausforderung zugleich, als Universitäten mit der parallelen Partizipation in zwei gesellschaftlichen Teilsystemen, Wissenschaft und Erziehung (Stichweh 2005), zwei zumindest potenziell miteinander konfligierenden Logiken, respektive Zielen folgen. Konsequenzen dieser Ausrichtung wurden mit der voranschreitenden Hochschulexpansion ab den 1960ern sichtbar, die dem vermehrten Bedarf hochqualifizierter Arbeitskräfte begegnen sollte (Mayer 2008). Der Zustrom sowohl grösserer, als auch heterogener Gruppen Studierender mit multiplern Ausbildungsansprüchen und -zielen setzte die Universitäten in den Folgejahren einem Veränderungsdruck aus, da hohe Studienabbrecherquoten und lange Studienzeiten die eklatante Kehrseite dieses Öffnungsprozesses bildeten. Insbesondere ab den frühen 1990ern mehrten sich Vorwürfe einer strukturellen, dem allgemeinen Ausbildungsauftrag entgegenstehenden Vernachlässigung der Lehre (durch die Universitäten sowie deren professoralen Mitglieder), die sich in einer Ausbildungseffizienz abzeichnete: hatten sich die Studienanfängerzahlen an den Universitäten seit den 1970ern zwar verdoppelt, war die Studierendenzahl seitdem aber fast um das Vierfache höher. Ihr stetiger Anstieg war also auch Ergebnis einer zunehmend längeren durchschnittlichen Studiendauer (Mayer 2008, 607–612).² Infolgedessen waren Universitäten dazu angehalten, sich ihrer berufsvorbereitenden Funktion zu stellen.

2 Eines der «Krisensymptome» waren die Neugründungen zahlreicher privater (Fach-)Hochschulen (Mayer 2008, 600).

Bevor die Konsequenzen dieser vermeintlichen Funktionsverschiebung für die Lehre aufgezeigt werden, werde ich den zugrunde gelegten Professionsbegriff und zwei zentrale Begründungen der professoralen, für die wissenschaftliche Lehre konstitutiven Autonomie herausarbeiten, vor deren Hintergrund die Lehrveränderungen gedeutet werden: ein erstes Autonomieargument erklärt sich durch die Anbindung der Lehre an die Forschung. Ein zweites fusst auf dem «Technologie-defizit der Erziehung» (Luhmann und Schorr 1982) und dem potenziellen Risiko des Scheiterns professioneller Interventionen. Die Verletzung eines dieser oder beider Prinzipien, so die These des Beitrags, kann Quelle einer wahrgenommen Deprofessionalisierung sein.

In der Ausgestaltung und Gewichtung ihrer beruflichen Aufgaben weisen Professionen³ eine hohe Selbstständigkeit auf. Sie benötigen für die Leistungsproduktion eine organisatorische Basis und müssen sich im Feld organisationaler Rahmenbedingungen und Regeln bewegen, während die eigentliche Leistungsproduktion dem professionellen Selbstverständnis nach von organisationalen Steuerungsansprüchen befreit bleiben muss. Professionsmitglieder bestimmen über die Beurteilung der Leistungserbringung und kontrollieren auf Grundlage exklusiven Wissens ihre Leistungen selbst, sind also weder marktförmigen noch bürokratischen Kontrollen unterworfen. Professionalität konstituiert damit, mit Freidson (2001) gesprochen, eine “third logic” der Organisation beruflicher Arbeit, die neben Markt (Regulation über Preis und Wettbewerb bzw. Kundenanforderungen) und Bürokratie (Steuerung über Regeln) tritt. Die Kontrolle der Professionen über ihren Leistungsprozess wird dabei, so Abbott (1988, 8–9), durch die Abstraktheit des Wissens (“abstract knowledge”) gesichert:

control of the occupation lies in control of the abstractions that generate the practical techniques. [...] only a knowledge system governed by abstractions can redefine its problems and tasks, defend them from interlopers, and seize new problems [...].

Die professionsfremde Leistungskontrolle wird durch die schwierige Messbarkeit und Beurteilung der Leistungsproduktion unterbunden, was sich in der Lehre (bislang) in fehlenden einheitlichen Qualitätsstandards niederschlug.⁴ Da primärer

3 Zentrale Professionsmerkmale lassen sich theorie- bzw. perspektivenübergreifend identifizieren, der von Professionen genossene Sonderstatus als Privilegien besitzende Berufsgruppe wird allerdings unterschiedlich begründet. Während klassische funktionalistische Ansätze (vgl. zunächst Parsons 1939) professionelle Autonomieansprüche über ein funktionelles Erfordernis der Tätigkeiten ableiten, gehen machtkritische Positionen vielmehr von den Inszenierungsleistungen der Professionellen aus, mit denen sie «(Definitions-)Macht und Einfluss erringen» (Pfadenhauer 2003, 47) und gegen die Konkurrenz anderer Berufsgruppen durchsetzen. Übersichten und Systematisierungsversuche finden sich u. a. bei Pfadenhauer (2003) und Mieg (2003), zur Kritik eben dieser siehe Schmeiser (2006).

4 Hierzu kritisch der Wissenschaftsrat (2017, 26): «Während im wissenschaftlichen Diskurs ein gewisser Konsens bezüglich der qualitativen Bewertung von Leistungen in der Forschung herrscht,

Referenzpunkt zudem andere Professionsmitglieder sind, entzieht das professionelle Handeln sich weitgehend der Organisation. Dies gilt für Forschung noch mehr als für Lehre (Stichweh 2005), bedeutet für letztere aber eine Beschränkung ihrer Beurteilung durch die Organisation allenfalls auf formale, nicht inhaltliche Aspekte. In dem Masse, in dem die Lehre der Forschung angebunden ist, unterliegen auch ihre Gegenstände und Problembezüge Veränderungen. Sie ist als «wissenschaftliche Lehre» forschungsnah» (Schimank 1995, 49), deren aus der Forschung sich ableitende, stete Veränderung des Handlungsproblems den Anspruch der autonomen Lehrgestaltung legitimiert. Denn «darüber, was der neueste Stand der Erkenntnis ist, kann nur urteilen, wer selbst im Grenzbereich der Erkenntnis forscht» (WRK 1976, 205 zitiert in Schimank 1995, 48). Mit Oevermann (2005, 43) lässt sich hierin ein zentrales Merkmal universitärer Bildung identifizieren, die dezidiert von anderen Formen der Wissensvermittlung abgegrenzt wird:

Die Aufgabe der Universität besteht primär darin, den Erkenntnisfortschritt durch Forschung zu befördern und gemäß dieser Funktion auszubilden. In dieser Einstellung qualifiziert sie nicht nur ihren eigenen Nachwuchs, sondern den der in der wissenschaftlichen Methodik und einem entsprechenden Forschungshabitus fundierten Professionen.

Die ausschliesslich der Wahrheit verpflichtete Wissenschaft kann daher keiner markt-förmigen Gestaltung im Sinne von Angebot und Nachfrage unterzogen werden. Um «sich bewußt auf der Folie bewährten Wissens ins Ungewisse» (Oevermann 2005, 29) vortasten zu können, muss ihr Autonomie gewährt werden. Gerade wegen der nicht-standardisierbaren Komponenten wissenschaftlichen Handelns kann der von Oevermann skizzierte Forschungshabitus nur einer bestimmten Lehre entspringen, nämlich in Form der «Einsozialisation [...] in den inneren Beruf» (ebd., 34).

Die zweite Begründung professoraler (Lehr-)Autonomie geht hervor aus den Interaktionen mit Personen (Studierenden). Die geringe formale Kontrolle erklärt sich aus dem Vollzug professioneller Arbeit in Funktionssystemen, die durch ein «Technologiedefizit» (Luhmann und Schorr 1982) geprägt sind und deren Funktionserfüllung in der «Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation» liegt (Luhmann 1995, 204): als Bildungsorganisation bearbeiten Universitäten «das Problem der gesellschaftlichen Konstruktion von Personen durch die Organisation von Lehr-Lern-Verhältnissen» (Lohr et al. 2013, 25). Personen sind jedoch sowohl gegenüber Veränderungserwartungen autonom, als auch «in ihren Operationen nicht hinreichend durchsichtig, [...] (sodass) die Transformation von gelehrtem Wissen in gelerntes Wissen [...] nicht in einfache Kausalverhältnisse übersetzbar» (ebd., 26) ist. Handlungs- und Lösungsstrategien entziehen sich Routinen und bleiben ungewiss, sodass die professionelle Praxis immer ein Risiko des Scheiterns

fehlt es in der Lehre an breit akzeptierten Parametern, die es erlauben, Leistungen sichtbar und vergleichbar zu machen.»

birgt, «was auf der Seite der Professionellen subjektive Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme, auf der Seite der Klienten Vertrauen erfordert» (Pfadenhauer 2003, 45 in Anlehnung an Stichweh 1994). Es kann daher schlichtweg «keine berechenbaren Regeln der Transformation eines ›Inputs‹ in einen ›Output‹ geben. [...] Erfolg und Misserfolg lassen sich zwar unterscheiden, nur können die Bedingungen für ihr Eintreten nicht im Vorhinein bestimmt werden» (Stock 2006, 71). Dieses «Technologiedefizit» drückte sich in Bildungsorganisationen bislang in der Ermöglichung operativer Autonomie der Lehrenden aus.

Die Ausgangungsgewissheit professionellen Handelns und die den Professionen daher zwingend zuzustehende Autonomie ist beiden Begründungen gemein. Mit den Governance-Reformen und dem Bologna-Prozess wurde jedoch gerade das Ziel der Etablierung verlässlicher Standards in der Lehre verfolgt.

Eben weil die universitären Ausbildungsdefizite auch der individuellen Autonomie der ProfessorInnen in der Ausgestaltung ihrer Lehre zugeschrieben wurden, wurden mit den Reformen eine auf Studierbarkeit abzielende Qualitätssicherung und dahingehende Verbindlichkeit der Lehrgestaltung sowie ein stärkeres Eingreifen der Stakeholder (Studierende, Arbeitgeber) in die Definition wichtiger Kompetenzziele verfolgt. Dabei ist nun zu betrachten, inwieweit Formalisierungs- und Standardisierungsprozesse und deren Folgen Herausforderungen für die Lehrenden darstellen. Die Frage vor dem Hintergrund des entfalteten Professionsverständnisses lautet daher: wie lassen sich die gegenwärtigen Entwicklungen der Hochschullehre professionssoziologisch resp. als potenzielle Quelle der Deprofessionalisierung deuten?

3 Bologna: Relaunch der Lehre

Ausgehend von der dargelegten Defizitdiagnose rückte der Bologna-Prozess in den 1990ern Aspekte wie Employability, Praxisorientierung, Internationalität/Mobilität, aber auch Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsinhalten auf die bildungspolitische Agenda. Sie fügen sich in einen gesellschaftspolitischen Diskurs, der die Wissensproduktion als zentrale gesellschaftliche Wertschöpfung begreift. Dies manifestiert sich in der Erwartung einer weitestmöglichen Öffnung des Zuganges zu Bildung unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Nutzens ihrer Inhalte und in Studienprogrammen mit dem expliziten Ziel des Erwerbs von (nicht fachspezifischen) Schlüsselkompetenzen, die einer dauerhaften Behauptung auf dem Arbeitsmarkt besteuern, also beschäftigungsbefähigend sein sollen und mit dem «notwendig flexiblen und oft unbestimmten Verhältnis von Studium und Beruf» (Schaeper und Wolter 2008, 619–620) begründet werden.⁵ Wenngleich

5 Wolter und Banscheraus (2012, 29) äussern indes kritisch, dass Hochschulen hiermit ein uneinlösbares «Erfolgsversprechen» übernommen hatten, da gleichermaßen «strukturelle, marktbezogene

damit universalistische Vorstellungen und eine mindere Relevanz von Fachkompetenzen nahegelegt sind, geht die professionelle Handlungskompetenz erst aus der Kombination von Schlüssel- und Fachkompetenzen hervor (ebd., 621). Es besteht also eine notwendige Parallelität.

Trotz Ausweitung beruflicher Tätigkeitsfelder stellt sich Beschäftigungsfähigkeit (ebenso Berufsorientierung) für angehende Germanisten anders als Biologinnen dar, sodass die *neuen* Zielgrößen in den akademischen und jeweils disziplinären Diskurs übersetzt und integriert werden müssen. Neben die professorale (Deutungs-)Instanz treten dabei weitere Bewertungsinstanzen. Mit Etablierung des Akkreditierungsverfahrens werden seither die Studiengangsgestaltung regelmäßigen Prüfungen durch FachvertreterInnen *und* direkte Leistungsabnehmer in Gestalt von Studierenden und Praktikern unterzogen und auf Grundlage eines kontinuierlichen Monitorings «Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs» abgeleitet (KMK 2017, 11). Hinzukommen dahingehende Unterstützungsarbeit leistende Qualitätsmanagementeinrichtungen der Universitäten. Die Fragen nach der Deutungsmacht über gute Lehre sind dabei virulent. Denn die eindringlichere Integration arbeitsmarktbezogener Ansprüche in die Zielformulierung und Ausrichtung der Studienprogramme koinzidiert mit der potenziellen Verschiebung primärer Orientierungspunkte der Lehre, die ein wesentliches Element universitärer Identität berührte und keineswegs unwidersprochen blieb, sondern als Ausdruck einer ökonomisierten, auf Verwertbarkeitspotenziale und gesellschaftliche Relevanz reduzierte Bildung interpretiert wurde.

Der «Schwenk [...] von einer ‹Angebotsstruktur› [...] zu einer ‹Nachfragestruktur›» (Braun 2001, 253) als potenziell einseitige Anpassung laufe Gefahr, die Wissenschaftlichkeit des Studiums zu verdrängen, da sie «alternative Ausrichtungen des Studiums (*delegitimiere*)» (Liebeskind 2011, 54) und Zielen wie Attraktivität, Arbeitsmarktbezug oder (schneller) Studierbarkeit Vorzug vor disziplinären Grundlagen gewähre. Zugespitzt formuliert: die Problemdefinition unterliegt nicht mehr den ProfessorInnen als VertreterInnen ihrer Disziplinen, sondern Studierenden und Arbeitsmärkten, zu deren Lösung Lehrende beitragen sollen. Reformkritiker wie Richard Münch (2009, 77) erkennen hierin gar einen Autonomie- und Autoritätsverlust der UniversitätsprofessorInnen, die durch nun eingesetzte Steuerungsinstrumente «auf die Erfüllung von vorgegebenen Parametern getrimmt (*werden*)».

Im empirischen Teil steht daher auch im Fokus, wie eigene Lehrziele, in Einklang oder Konflikt mit organisationalen Erwartungen, durchgesetzt und in die Lehrpraxis eingebunden werden, welcher Mittel Professionsangehörige sich bedienen, um eigene Massstäbe durchzusetzen und inwiefern also der professionelle Tätigkeitskern durch organisationale Vorgaben berührt wird.

Voraussetzungen eine Rolle (*spielen*), auf die Hochschulen gar keinen direkten Einfluss ausüben». Dies bedeutet geht jedoch eine Individualisierung der Verantwortung der Herstellung von Beschäftigungschancen an Lehrende und Studierende.

4 Methodisches Vorgehen

Die empirische Grundlage des Beitrages bilden 64 Interviews mit UniversitätsprofessorInnen, die im Rahmen einer qualitativen Studie zu den Folgen der Leistungsbeurteilungsverfahren im deutschen Universitätssystem 2014 bis 2016 entstanden sind.⁶

Deutungen guter Lehre sowie (praktizierte, favorisierte) Lehrpraktiken sind auch Zeugnisse differenter fachspezifischer Lehrkulturen, vor deren Hintergrund Spannungsverhältnisse zwischen organisationalen und professoralen Zielgrößen zu erklären sind. Der methodische Zugang trägt dieser Annahme durch ein disziplinenvergleichendes Vorgehen Rechnung, Interviews wurden in fünf Teildisziplinen geführt, die eine Reihe von (für die Lehre) bedeutsamen Unterschieden abdecken: Neuere Deutsche Literatur, Strafrecht⁷, Nachrichtentechnik, Vergleichende Regierungslehre, Zellbiologie. Sie unterscheiden sich in der Nähe zu konkreten Berufsfeldern, ihren Lehr- und Prüfungsformaten, ihrem Nexus von Forschung und Lehre sowie der Kodifizierung des Wissens⁸, die wiederum Möglichkeiten der Einbindung der Studierenden in Forschungszusammenhänge (mit)bestimmt. Unterschiede bestehen zudem hinsichtlich der Größe der Studiengänge (etwa «Orchideen»- oder Massenfächer), da nicht zuletzt Betreuungsrelationen bestimmte Lehrformate zulassen oder verhindern.

Um zugleich Begründungen *jenseits* fachgemeinschaftlich geprägter Vorstellungen guter Lehrpraxis einzubeziehen, konzentriert das Sample sich auf Standorte in zwei Bundesländern und gewährt ein möglichst abgerundetes Bild der jeweiligen lokalen Governance. Wahrscheinliche Unterschiede in der Reformbewertung und -bewältigung liegen zudem in Karrierephase und Alter, weshalb ProfessorInnen unterschiedlicher Alters- und Karrierestufen einbezogen wurden.⁹ Durch dieses Variantenspektrum kann vergleichend analysiert werden, inwiefern Befunde Einzelfälle oder fallübergreifende Beobachtungen abbilden, die bestimmten Merkmalskonstellationen bzw. Bedingungen entspringen und eine Übertragbarkeit von Ergebnissen zulassen (vgl. auch Schittenhelm 2012).

6 Es handelt sich um das BMBF-geförderte Projekt «Einfluss von Leistungsbewertungen auf die Integration von Lehre und Forschung im Fächervergleich» an der Universität Bremen (Leitung Uwe Schimank).

7 Aufgrund ihrer Beibehaltung des Staatsexamens als Regelabschluss und traditionell engen Berufsbindung (an den Anwalts- bzw. Richterberuf) bleibt die juristische Disziplin allerdings weitgehend unberücksichtigt.

8 Kodifizierung meint “the degree to which knowledge is represented by formal symbols with agreed-upon meanings” (Gläser et al. 2010, 317).

9 Überdies wurde eine Verteilung angestrebt, die hinreichend viele Professorinnen enthält, was in der Germanistik weniger schwierig ist als in der Nachrichtentechnik. Der Frauenanteil von 26 Prozent entspricht etwa dem tatsächlichen Universitätsprofessorinnenanteil in Deutschland, der 2016 bei 23,3 Prozent lag (eigene Berechnung basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes (destatis 2017)).

Eine erste explorative Phase der Datenerhebung diente dem Verständnis vorherrschender Deutungen guter Lehre und deren Varianz innerhalb und zwischen den Teildisziplinen. Die im anschließenden Hauptteil geführten leitfadengestützten Interviews fokussierten Folgen implementierter Reformmassnahmen und deren Auswirkungen auf die eigene Lehrtätigkeit. Um über die Ebene von Meinungen hinausgehend zu den tatsächlichen Effekten in der Handlungspraxis vorzudringen, sollten solche Schilderungen möglichst nah an den alltäglichen Erfahrungen sein (positive, negative, oder veränderte Lehrerfahrungen und Interaktionen). Die durchschnittliche Interviewlänge betrug 100 Minuten, wobei die Spanne zwischen 40 und 280 Minuten erheblich war.

Die Datenauswertung folgte dem Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse (genauer: typisierende Strukturierung, Mayring 2010). Auf Grundlage des induktiv-deduktiv konstruierten Kategoriensystems wurde das Interviewmaterial kodiert und in einer anschließenden Sichtung Muster von Merkmalsausprägungen analysiert (zentrale Vergleichsdimensionen bildeten o. g. Merkmale). Die Auswertung erfolgte mithilfe der Auswertungssoftware Atlas.ti.

5 Empirische Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung vollzieht sich entlang zentraler Kernkategorien. Sie behandeln die Auswirkungen der Reformprozesse auf die Studienorganisation und Durchführung der Lehre, wahrgenommene Veränderungen der inhaltlichen Gestaltung und Erwartungen in der Lehre (seitens der Universität und der Studierenden), die eigenen Lehrzielen gegenübergestellt sind sowie Konfliktpotenziale zwischen erhöhten Employabilityanforderungen und fachwissenschaftlichen Ausbildungsansprüchen. Anhand ausgewählter Fallbeispiele wird das Spektrum an Deutungen und Praktiken innerhalb des Samples verdeutlicht. Eine erschöpfende Berücksichtigung fächerspezifischer Besonderheiten wird in diesem Rahmen zwar nicht geleistet, punktuell soll dennoch die Relevanz der disziplinären Zugehörigkeit aufgezeigt werden.

5.1 Kritik an Bolognafolgen: (Veränderte) Lehr- und Lernmotive durch die Reformen als Ausgangsbedingungen des Lehrhandelns

Also ich nehme einen massiven Mentalitätswandel in der Studentenschaft wahr, der, glaube ich, die Idee eines Hochschulstudiums also dramatisch verändert. Das hängt insbesondere mit der Einrichtung der studienbegleitenden Prüfung zusammen. Das heisst, in jedem Seminar, in dem ich drin sitze, muss ich einfach gucken, dass ich das gut hinter mich bringe, weil das zählt am Ende. Und das hat eine Verschiebung hin zu dieser Leistungs- oder

Effektivitätsorientierung zur Folge und zwar zu massiven Ungunsten der Vermittlung von Fachinhalten.

Die Äusserung des zitierten Germanisten beschreibt idealtypisch die Wahrnehmung der Lehrenden von negativen Auswirkungen der Studienreform. Das (kleinteilige) Abprüfen des Kompetenzzuwachses durch studienbegleitende Prüfungsleistungen und die Quantifizierung des Wissenserwerbs beförderten ein «Denken in Leistungspunkten», wodurch ein «Kernbestandteil eines geisteswissenschaftlichen Studiums» verloren gehe: nämlich «einem intellektuellen Interesse zu folgen, ohne auf unmittelbare Verwertungskriterien zu achten». Mit dem Bologna-Prozess werden zudem deutliche Motivationseinbussen verbunden. Gerade im Bachelorstudium sei die Haltung der Studierenden durch stärker vorgeschriebene Lehrinhalte verändert, wodurch ihre «Selbstverantwortlichkeit [...] für ihre Ausbildung» stark «gelitten» habe, wie eine Zellbiologie-Professorin anmerkt. Studierende sähen Veranstaltungen, so ein Fachkollege, vermehrt «nur noch als Pflicht» (wie «eine schulische Ausbildung»), während ihr «Interesse am Stoff rasant gesunken» sei. Mit «Kunden» und «Dienstleistung» seien zudem Begrifflichkeiten ökonomischer Kontexte eingeführt worden und beförderten eine «konsumistische» Haltung der Studierenden, die Wesensmerkmalen des Universitätsstudiums und professoralem Selbstverständnis kaum gerecht würden. So betont ein Nachrichtentechniker:

Das sind nicht unsere Kunden. Natürlich machen wir das für die Studenten, um sie gut auszubilden, aber es ist kein Kunde in einem Geschäft. Die zahlen nichts und man erwartet von ihnen vor allem auch was. Man bietet ihnen eine Möglichkeit und sie müssen was draus machen, wenn dann ist der Kunde die Gesellschaft.

Die (Eigen-)Verantwortlichkeit der Studierenden und das reziproke Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden (gut ausbilden, aber auch etwas erwarten) würden durch eine ökonomisierte Semantik untergraben; sie mache die Universitäten «kaputt». Solche Äusserungen decken sich mit dem bolognakritischen Diskurs, der die Dominanz einer Zweckorientierung des Studiums ins Zentrum seiner Kritik rückt. Mit der Punkte- und Effizienzorientierung stehen potenzielle Konflikte im Raum, da sie mit den Orientierungen der Lehrenden kollidieren. Wie die angedeuteten Problemlagen in der eigenen Lehre bemerkbar werden, wird nachfolgend dargelegt.

5.2 Formalisierung als Veränderung der Studienorganisation I: zeitliche Vereinbarung durch Bürokratieanforderungen

Eine Zunahme administrativer Tätigkeiten in der Lehre zeigt sich in allen betrachteten Disziplinen.¹⁰ Der Modularisierung als besonders problembehaftetem

10 Dies konvergiert mit Studienergebnissen zur «verwalteten Hochschule» (Pasternack et al. 2018): Entbürokratisierungsversprechen stünden Erfahrungen gesteigerter Administrationslasten gegen-

Formalasppekt der Studienorganisation stehen teils erhebliche Transaktionskosten gegenüber, während die gestiegene Anzahl an Prüfungsformen oder sehr spezialisierte Studiengänge eine zeitlich vereinnahmende Komplexität aufgrund bürokratischer Anforderungen oder Abstimmungserfordernisse erzeugen. Hinzu kommt die Wahrnehmung anhaltender, teils verunsichernder reformbedingter Veränderungen. Man sei, so ein Politikwissenschaftler mit Blick auf die (un)eindeutige Abgrenzung von Lehrinhalten für Bachelor- und Masterstudiengänge, «immer noch in der Phase», in der Effekte der Umstellung der Studiengänge spürbar seien:

Und dann reformiert man und muss sehr schnell irgendwie nachjustieren, weil man merkt, man muss sich irgendwie klar werden, welche Inhalte gehören in den Bachelor, welche in den Master. Die Prüfungsanforderungen, das Denken in Modulen, das führt zu viel Kopfzerbrechen. [...] Man muss sich besser koordinieren und abstimmen.

Für einen Nachrichtentechniker seien dies schlichtweg «unglaubliche», aber alltägliche Diskussionen. Statt «über die Inhalte» rede man «nur noch drüber: ›Ja hierhin müsste noch ein ECTS verschoben werden und da nicht‹». Solche Beschreibungen müssen nicht Ausdruck einer grundsätzlich kritischen Reformperspektive sein, zeigen jedoch, dass ein Gros der wahrgenommenen Herausforderungen nicht die «eigentliche» Lehre anbelangt, sondern administrativer Natur ist. Dies betrifft auch das Prüfungsgeschehen selbst, das verstärkt standardisierten Verfahren ausgesetzt wird. Die Äusserung einer Politikwissenschaftlerin verdeutlicht die Zunahme entstehender Routinearbeiten:

Früher hatte ich vielleicht 150 Studenten und die Klausur haben vielleicht 30 nachher geschrieben. Die konnte ich noch per Hand korrigieren. Jetzt, bei 280 Studierenden wollen alle oder müssen nach der Studienordnung ne Studienleistung und Prüfungsleistung. Ich schreibe zwei grosse Klausuren im Semester mit 300 Studierenden fast. Bedeutet ich brauche zwei, drei grosse Hörsäle, bedeutet ich sitze mit meinen Mitarbeitern hier zusammen, wir überlegen welche Hörsäle, wer geht wohin, wie organisieren wir das, wie kopieren wir die Prüfungsbögen. Dann muss für jede Prüfung auch eine Wiederholungsleistung möglich sein. Ich mache das ganze also viermal im Semester. Das ist doch glatter Wahnsinn, die Zeit die ich damit verplempere.

In der Folge findet eine inhaltliche Verlagerung der Prüfungstätigkeit statt: die einst «per Hand» erfolgte Korrektur der (ehemals noch Essayfragen ergänzenden) Arbeiten wird grossteils an ein Computerprogramm delegiert, wodurch zwar eine zeitliche Entlastung gelingt, die aber nur für den Preis eines erhöhten Standardisierungsgrades zu erhalten ist.

über, Transaktionskosten für die Gestaltung der Kopplung von Lehre und Organisation seien deutlich gestiegen (ebd., 14).

Anhand der implementierten Qualitätssicherungsinstrumente zeigt sich indes, dass sie auch mit einer Kontrolle des Lehrhandelns und einem Vertrauenszug gleichgesetzt und höhere Verbindlichkeiten der eigenen Lehrgestaltung mit einer grösseren organisationalen Einflussnahme verbunden werden, die Spannungsverhältnisse zwischen professionellen Ansprüchen und organisationalen Erwartungen befördern.

5.3 Formalisierung als Veränderung der Studienorganisation II: Kontrolle des Lehrerfolgs und -handelns als Vertrauenszug

Die Äusserung eines Germanisten illustriert, wie zunehmende Vorgaben und bürokratische Abwicklungen der Lehre als Beschneidung professoraler Verantwortungsbereiche durch die Universität wahrgenommen werden:

Fangen wir mal beim Detail an, also dass Studierende zum ganz bestimmten Zeitpunkt ihre Note haben müssen und dass ich dann darauf zurückrechne, wann Themen gestellt werden müssen, wann und wie schnell Arbeiten korrigiert werden müssen, dann kann man schon an diesem Detail feststellen, dass es einen massiven Prozess gibt, die Verantwortlichkeit des Amtes eines Professors oder einer Professorin wirklich zu unterwandern. Also Professorinnen und Professoren sind nicht mehr selbst verantwortlich für ihr Tun, sondern sind am Gängelband wirklich organisationaler Verpflichtungen und das ist in der Tat wirklich massiv.

Das Zitat indiziert Konflikte zwischen der mit dem Professorenamt verbundenen Eigenverantwortung für die Lehre und einer organisationalen Governance, die stärker auf eine Formalisierung der Abläufe und Aufgabenerfüllung setzt. Die Instrumente der neuen Governance werden daher nicht selten als inadäquate Kontrolle der individuellen Motivation und Leistungsbereitschaft gedeutet. Sie verstärken das Gefühl, «als erwachsener Mensch fortwährend überprüft zu werden», so ein Germanist und zeugten von einem «Grundmisstrauen der Institution» gegenüber den WissenschaftlerInnen, der man «permanent» beweisen müsse, dass man seine «Zeit wirklich gearbeitet» habe:

Zeigen Sie uns, dass das wichtig war für die wissenschaftliche Community, was Sie da gemacht haben. Beweisen Sie uns, dass Sie dieses Seminar und nicht jenes machen müssen.

Neben den Legitimierungszwang tritt eine stärkere Fremdbestimmung in Gestalt von Akkreditierungsverfahren von Studiengängen. Sie bedeuten mehr als «nichts an Qualität» bringende, lediglich «sinnlose Bürokratie», wenn die Einbindung externer Akkreditierungsagenturen als illegitimer Eingriff in die Gestaltung der Studienprogramme wahrgenommen wird. Man schreibe etwas in die geforderten

Berichte, «weil es schön kling(e)» – also der erwünschten Semantik entspreche, während im Ergebnis sowohl zeitliche Ressourcen für die Lehre verloren gingen, als auch die professorale Verantwortung und Kompetenz durch eine externe Instanz infrage gestellt würden. Ein Nachrichtentechniker erklärt:

Man soll doch den Professoren nen bisschen mehr zutrauen, dass die wissen wie man ein Studium organisiert. Also zumindest finden sich und das sind ja dann auch die interessierten Kollegen, die dann diese Aufgaben wie Studiengangverantwortliche übernehmen. [...] Das ist ja immer der Vorwurf. Professoren kümmern sich um ihre Nebentätigkeiten, um ihre Forschung, aber nicht um die Lehre, aber es gibt genügend engagierte in der Lehre, die dann auch diese Aufgaben übernehmen und diesen Studiengang besser machen, als wenn man da son Rahmen von aussen vorgibt.

Die Wahrnehmung, sich als eigentlich Lehrender bei der Konzeption des Studiengangs einem «von aussen» vorgegebenen «Rahmen» und vermeintlich objektiven Kriterien («das Mass aller Dinge») anpassen zu müssen, entspricht für ihn einer Rollenverkehrung. Eine Distanzierung zeigt sich auch bei einem Fachkollegen, der seine für die Akkreditierung obligatorischen Lehrevaluationsergebnisse ungeöffnet entsorgt: Sie seien «das Papier nicht wert, auf das sie geschrieben» wurden, dienten aber dazu, zu signalisieren, dass man «seine Lehre systematisch hinterfrage [...]» und formalen Anforderungen nachkomme. Ihr Befolgen verschafft Freiräume, um die Autonomie in der Lehrgestaltung zu wahren und eigenen (professionellen) Orientierungen zu folgen (hier in Gestalt einer nicht-standardisierten, persönlichen Feedbackkultur). Ein anderer Nachrichtentechniker verdeutlicht hingegen manifeste Einschränkungen angesichts verbindlicherer Planungen und Abstimmungen von Lehrinhalten, wie sie durch die Modularisierung sichergestellt (und im Akkreditierungsverfahren geprüft) werden sollen:

wenn wir jetzt zum Beispiel einfach eine Vorlesung abschaffen wollen, weil kein Interesse mehr da ist, weil wir denken, eine neue Positionierung einer Vorlesung wäre sinnvoller, dann zieht das einen riesigen Rattenschwanz an Aufwand nach sich. Es muss ja akkreditiert sein. Man kann sie nicht einfach wegfällen lassen.

Erfahrungen von Einschränkung und Eingriff werden ebenso in den anderen Disziplinen thematisiert. Denn obgleich positive, jedoch singuläre Einschätzungen das Ziel verbindlicher Standards als verlässliche Basis für die anschliessend grössere Lernfreiheit der Studierenden positiv rahmen¹¹, überwiegen die kritischen Befunde im Material. Das Bild einer vollumfänglichen Ablehnung der Qualitätssicherungsmassnahmen

11 So gehen zwei Germanistinnen (ähnlich auch ein Politik- und ein Rechtswissenschaftler) von keiner unvereinbaren Dichotomie zwischen Lehr-/Lernfreiheit und Verschulung aus, sofern die Reglementierung nur «die erste Stufe des Studiums» betrifft. Der Reflexionsprozess über Lehrziele befördere eher eine Professionalisierung, die an die Stelle jeweils individueller «freihändig(er)»

wäre indes unzutreffend, da die angestrebten Lehrverbesserungen einstimmig begrüsst werden. Während die bürokratischen Vorgaben der Akkreditierung fern eigentlicher Lehrziele seien, bedeute die Berücksichtigung der Lehre die Anerkennung einer wichtigen, nicht selbstverständlich gut erbrachten Leistung, die durch Formen der Evaluierung und didaktischen Aufbereitung sichtbar gemacht bzw. unterstützt wird.¹²

5.4 Formalisierung als Veränderung der Studienorganisation III: Mangelnde Fachkompetenzen als inhaltlich Konsequenz der Studienreform

Geht man über das Argument erhöhter Transaktionskosten hinaus, wird eine explizite Kritik an der Lehrqualität erkennbar, die unter der strikten Strukturierung in Lehreinheiten leide. Aus Sicht eines Zellbiologen habe dies in seiner Disziplin

nicht unbedingt dazu geführt, dass man jetzt also globales, wissenschaftliches Denken oder einen umfassenderen Ansatz bei den Studierenden findet. Also es ist dann vielleicht doch eher so, dass man das Modul als Modul sieht, abschliesst, und das Modul daneben wieder was Eigenständiges umfasst, so dass gerade so Querverbindungen, die bei uns in dem Fach eigentlich regelmässig notwendig sind, selten findet.

Dieses Argument wiederholt sich (nicht nur) in der Zellbiologie mehrfach: Inhalte würden durch modularisierte Prüfungen «abgehakt» oder «als Pakete behandelt», wodurch ein Grundverständnis von Zusammenhängen verhindert werde oder «kein Gesamtkonzept Biologie [...] im Kopf» bleibe. Dabei ist die Grösse des Studiengangs ein gewichtiger Faktor, der dem Entgegenwirken wahrgenommener Defizite offensichtliche Grenzen setzt. In der Biologie kommt daher erschwerend hinzu, dass die breite Zugangsöffnung zum Universitätsstudium und die angestiegenen Studierendenzahlen auch heterogenere Voraussetzungen der Studierenden bedeuteten, die im (strikten) Lehrplan kaum zu berücksichtigen seien:

Die Leute, die wir da mitnehmen müssen, die kommen mit eigentlich weniger Vorkenntnissen, weniger Grundlagen, und um da anschliessen zu können, müsste man eigentlich mehr Zeit haben, tiefer ins Detail gehen können und das gibt die Modularisierung nicht unbedingt her.

Für den zitierten Zellbiologen währten die Probleme des Bachelorstudiums im Masterstudium fort, da die verschultere Form der Wissensvermittlung einen Niveauverlust befördere, der in dieser Kürze nicht auszugleichen sei. Bachelorabsolventen

Definitionen tritt. Diese Positiveinschätzungen sind aber, wie erwähnt, kaum mehrheitsfähig und paaren sich ebenfalls mit Bürokratiekritik.

12 Entsprechender Bedarf besteht bei relativ neu berufenen ProfessorInnen ohne langjährige Lehrerfahrungen (Evaluation als «Standard-Aufnahme», «Spiegel» der Lehre). Gleichwohl ist Konsens, dass die tatsächliche Lehrqualität durch Beurteilungen der Studierenden aufgrund deren fehlender Fachexpertise nicht abgebildet wird.

hätten von allem etwas gehört, könnten letztlich aber «nichts so richtig» (Stichworte Breite statt Tiefe). Infolgedessen erwarte er zwar «etwas weniger von den Leuten», dennoch blieben das «sehr enge Korsett» und das Fehlen eines «vertiefenden Wissens» ein nur «schwer zu lösendes» Problem, das bis zur Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses bemerkbar sei («das Material, was hinterher den Forscher ausmacht»). Eine fundierte, beim jeweiligen Wissensstand der Studierenden ansetzende Ausbildung, die Wissensdefiziten «mehr Zeit» entgegengesetzt, werde in der Modulstruktur unumsetzbar und zusätzlich erschwert durch ungünstige Betreuungsrelationen. Wenig überraschend zeigen sich solche Herausforderungen daher zuvorderst in den Studienfächern, deren Probleme gerade von ihrer Eigenschaft als «Massenfach» herrührten; so auch in der Germanistik. Inwiefern eigene Massstäbe durchgesetzt und durch organisationale und disziplinäre Kontexte ermöglicht werden können, wird im nachfolgenden Abschnitt aufgezeigt.

5.5 Lehrziele und -praktiken zwischen Wissenschaft, gesellschaftlichem Bezug und Employability: Kompromissbildungen zwischen Arbeitsmarkt- und Wissenschaftsbezug

In der Germanistik sind die Anzahl der Studierenden und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen zentrale Herausforderungen der Lehrorganisation. Sie werden der Besonderheit des Faches zugeschrieben, vorrangig in der Studienfachwahl orientierungslose Abiturienten anzusprechen –, «Verlegenheitsstudierende», die «keine Alternative» gesehen hätten. Eine Germanistikprofessorin erläutert:

weil sie nicht richtig wissen, was sie machen wollen. [...] wenn Sie 2,7 Millionen Studierende haben, dann können die nicht alle die gleichen Voraussetzungen mitbringen und das ist dann in der Tat eine Schwierigkeit, mit der man intern in jedem einzelnen Kurs auch fertig werden muss. Oder man muss entsprechend steuern, dass man Seminare macht, die eher breiter und grundlegender angeboten werden und andere, die dann, was man eher im Master-Bereich machen kann, die spezialisierter sind und wo sie dann mit Leuten arbeiten, die eher wissenschaftlich interessiert sind.

Dies stelle zwar nicht den wissenschaftlichen Studiencharakter zur Disposition, angesichts heterogenerer Wissens- und Interessenlagen verlange es jedoch zusätzlicher Strategien, um weiterhin wissenschaftlich-anspruchsvoll zu lehren, ohne einen Grossteil der Studierenden zurückzulassen. Anders als in den zitierten Fällen der Zellbiologie eröffnen sich hier Handlungsspielräume bei der Wahl von Lehrinhalten und -formaten, die in Form einer Binnendifferenzierung des Studienangebots genutzt werden: Themen jenseits des etablierten Wissenskanons bzw. Curriculums, die persönliche «Freak Show», wie ein Germanistikprofessor sagt, werden durch unorthodoxe Seminartitel markiert und von eher grundlegenden, nicht zuletzt

für die Lehramtsstudierenden relevanten Inhalten separiert. Denn eine zeitgleiche Befriedung der «10 bis 15 Prozent Hochqualifizierten», die man später gerne in seinem Doktorandenkolloquium sehen wolle und der Übrigen, die «einfach gern ihr Skript nachher fürs Referendariat hätten» sei schlicht unmöglich («No Way»). In der diskursiven Auseinandersetzung mit einer ausgesuchten Zielgruppe von individuellen Interessen und Sichtweisen wird der Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Gegenstände Rechnung getragen¹³, während eine Überforderung aus einer Verantwortungsübernahme für die Studierenden vermieden wird.¹⁴ Für den Germanisten sei es daher «immer eine Abwägung, bei allem was wir tun». Ein anderer expliziert:

Insofern haben wir da weiterhin die Vorzüge, anbieten zu können was wir für sinnvoll halten. Allerdings das, was wir für sinnvoll halten, muss man den Erwartungen und den Möglichkeiten anpassen und insofern werden so relativ avancierte spezielle Themen, wie man sie früher häufig angeboten hat, immer seltener.

Blickt man auf die Lehrziele, besteht zwar weiterhin deutliches Interesse, besonders gute Studierende für die Wissenschaft zu begeistern und Nachwuchs für die eigene Disziplin zu rekrutieren. Gleichwohl bleibt klar, dass die Mehrheit von ihnen in anderen beruflichen Feldern tätig sein wird. Während ein Literaturwissenschaftler sein Lehrziel allein als «Ausbildung junger Leute zu sehr guten Literaturwissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern» definiert, begegnen FachkollegInnen dem Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Employability differenzierter, reflektieren potenzielle Arbeitsmärkte in der Lehre und integrieren dahingehende Vorbereitungen teils in eigene Lehrziele. So sei eine Germanistin

schon davon überzeugt, dass wir nicht nur natürlich hier Wissenschaftler ausbilden, sondern dass dieses Erlernen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens einen grundsätzlich in die Lage versetzen sollte kritisch mit Dingen umzugehen, also nicht nur literarische Texte, sondern auch Diskurse, denen man so begegnet in der Gesellschaft und vor allem auch Recherchepraktiken, die nicht nur bezogen sind auf ganz bestimmte Inhalte, [...] so Strategien sind in der Wissensgesellschaft unabdingbar.

Zugleich werden insbesondere bei jüngeren ProfessorInnen, die auf keine bewährte Lehrpraxis zurückgreifen können, die duale Zielsetzung zwischen Arbeitsmarkt- und Wissenschaftsbezug von Unsicherheiten hinsichtlich des richtigen Verhältnisses von

- 13 Dies ist auch spezifischen Wissensvermittlungsformen geschuldet: Lehrinhalte in den Geistes- und Sozialwissenschaften folgen anderen Sequenzierungen, da sie weniger streng konsekutiv als in den Naturwissenschaften vermittelt werden, nebeneinander, teils unabhängig voneinander existieren oder sich widersprechen können. Oder wie es eine Germanistin formuliert, es ist ein «additives Wissenschaftsverständnis»: «jede Veranstaltung ist ein Mehr».
- 14 Dass diese Überforderung häufiger beobachtbar ist, verdeutlicht ein Fachkollege: Studierende könnten durch ECTS- und Kompetenzorientierung keinen «hermeneutischen Krisen» mehr ausgesetzt werden.

Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug der eigenen Lehre begleitet. Ein junger Politikwissenschaftler suche etwa noch immer eine «Strategie», um den Studierenden grundsätzlich beide Wege, in die Wissenschaft und den ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkt, zu ermöglichen:

Ich glaube auch, dass das wichtig ist, den Leuten diese wissenschaftliche Zugangsweise mitzugeben und auch wissenschaftliches Handwerkszeug, auch wenn sie aus der Uni rausgehen. [...] Das ist aber eine Sache das sozusagen auf einem allgemeinen Niveau zu machen. Das ist nochmal ne andere Sache das hier sozusagen explizit für son wissenschaftlichen Arbeitsmarkt zu trennen. [...] Ich versuch im Moment immer son bisschen beides zu machen. Ich weiss aber nicht, ob das jetzt ne schlaue Strategie ist, [...] es ist son Spagat, also ich wills den Leuten nicht verbauen, also man will ja auf der anderen Seite auch keine FH-Ausbildung machen.

Die Vermittlung einer wissenschaftlichen Perspektive und eines entsprechenden Handwerkszeugs nutze den Studierenden später zwar in jedem Fall, allerdings bestehe zwischen einem «allgemeinen» und einem höheren, für eine Wissenschaftskarriere nötigen «Niveau» ein Unterschied, sodass es ein «Spagat» bleibt. Ein älterer Fachkollege ist in dieser Hinsicht bereits *weiter* und äussert auf die Erwartungshaltungen seiner Studierenden blickend:

ich verstehe die ja. [...] Die müssen ja irgendwo da raus auf den Arbeitsmarkt. Und die müssen bestimmtes Handwerkszeug erlernen, was sie auf dem Arbeitsmarkt benötigen und natürlich hat das auch dann was zu tun mit breiter Ausbildung.

Konkreter bedeute dies ein möglichst durchgängig berücksichtigtes «Theorie/Praxis-Verhältnis» und (ähnlich wie in der Germanistik) ein gezieltes Kursangebot «für Leute, die wirklich in die Forschung wollen». Auch vor dem Hintergrund des Bewusstseins eines primär ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkts, der nicht als Option zweiter Wahl deklassiert wird («was soll man mit den ganzen Leuten in der Forschung?»), nimmt er gegenüber dem gewachsenen Studierendenwunsch nach stärkeren Praxisbezügen keine Abwehrhaltung ein.

Grössere Konflikte zeigen sich, wenn Formen des Arbeitsmarktbezugs als integrale Bestandteile des Curriculums eigenen wissenschaftlichen Ansprüchen widersprechen und diese Integration, so in der Biologie, Mehrbelastungen für Lehrende und Studierende gleichermaßen darstellen.

5.6 Divergierende Lehrziele zwischen organisationalen Vorgaben und disziplinären Besonderheiten

Intensivere Betreuungen der Studierenden werden unisono von den BiologInnen als merkliche Veränderung benannt. Das Ziel der Berufsqualifizierung nach Ab-

schluss des Bachelorstudiums erwirkt eine grundlegende Umstrukturierung des Studienaufbaus, indem für die Biologie zentrale Fähigkeiten (hier die Laborarbeit) bereits zu einem frühen Zeitpunkt erworben und praktische Fähigkeiten parallel zu theoretisch-fachlichen Inhalten vermittelt werden. Ein Professor bewertet die Reformbetroffenheit seines Faches daher als «massiv», die in einem «wesentlich höheren Lehrauftrag» resultiere. Hinzukomme, dass die stärkere Fokussierung des Erwerbs praktischer Kompetenzen *neben* die Vermittlung fachlicher Inhalte und damit in eine direkte Konkurrenz mit dieser trete:

die gehen dann wieder zu Ungunsten der fachspezifischen Lehre. Das heisst bestimmte Praktika, Vorlesungen, die früher Pflicht waren, die sind jetzt Wahlpflicht und man hat mehrere Wahlpflichtkurse, Vorlesungen [...], aus mehreren Sachen sucht man sich eins aus. [...] wir können natürlich nicht diese ganzen berufsqualifizierenden Sachen noch zusätzlich oben drauf packen, das heisst da sind fachspezifische Seminare, Vorlesungen, Praktika weggefallen und das bringt nicht viel aus meiner Sicht. Ich finde es überflüssig

Der aufzuwendende zeitliche Mehraufwand (für Bewerbungstrainings, Karrieretage) und tatsächlicher Nutzen für die Studierenden werden als disproportional erachtet, auch da die Studienstruktureform in der Biologie Absolventen «produziere [...]», für die letztlich kein «Abnehmermarkt» existiere und so einen frühzeitig einsetzenden Leistungsdruck befördere:

wenn ich zum Beispiel den Schnitt von 2,5 nicht schaffe im Bachelor, kann ich kein Masterprogramm machen. Man weiss in den Biowissenschaften kann ich eigentlich mit dem Bachelor nicht viel anfangen [...]. Dann hat man die erste 4 und noch ne 4 oder ne 3,7 und dann ist diese, plötzlich diese Hürde 2,5, die Studenten kriegen schon Panik und sind unter Druck.

Ein Biologe expliziert: der erste Studienabschluss in der Biologie sei «für den Berufsmarkt [...] im Prinzip gar nicht existent». Damit müsse auch er als Lehrender sich auseinandersetzen, da er sich mitverantwortlich dafür fühle, «dass alle dann auch wirklich den Master mach(t)en», woraus viele BiologInnen zwar die Notwendigkeit optimierter Eintrittsbedingungen ins Biologiestudium (z. B. durch Orientierung *vor* Studienbeginn) ableiten, vermehrt aber mit einer Anspruchsreduktion im Studium reagieren. So spricht sich in der Biologie letztlich keine der Interviewpersonen für den Bachelorabschluss als hinreichende Berufsqualifizierung aus.¹⁵

15 Dies unterstreichen auch statistische Daten: die Präferenz Bachelorstudierender für ein anschließendes Masterstudium und Übergangsquoten liegen in der Biologie regelmässig zwischen 85 und knapp 90 Prozent (Heine 2012; Banschbach und Falk 2017).

5.7 Unproblematische Überlagerungen disziplinärer und organisationaler Anforderungen und Lehrziele

In der Nachrichtentechnik sind hingegen eine Kritik an der Verschiebung der Studienschwerpunkte durch die Studienreform (und dem Verlust des «Diplom-Ingenieurs») und eine unproblematische Aneignung der organisationalen Anforderungen an Studieninhalte und -aufbau gleichermaßen gegenwärtig. Eine grundsätzlich positive Einstellung zur Bologna-Reform («ein guter Schritt») wird dabei konkret in Relation zur Berufsbefähigung der Studierenden gesetzt. Ein Nachrichtentechniker erklärt:

Es gibt irgendwo eine Sollbruchstelle, wo die Leute [...] wirklich auch eine Ausbildung nachweisen können und damit in die Industrie gehen können, ja? Und ich denke, das ist gut so, weil vorher hat man das Vordiplom gehabt, das war eigentlich nichts wert. Also hier in der Elektrotechnik, das war nichts wert. Man musste entweder das gesamte Studium machen oder man ist gescheitert. [...] Sie brauchen eben nicht die tiefen theoretischen Kenntnisse, sondern sie müssen von allem mal was gehört haben, damit sie nachher in die Industrie gehen. Weil die Industrie wird sie so oder so anders formen. [...] ich weiss auch, dass die Industrie den Bedarf hat nach solchen Leuten. [...] die Leute, die gar nicht so sehr theoretisch interessiert sind, [...] können dort ihren weiteren Karriereweg anstreben und die, die Interesse haben, nicht nur das Wie, sondern auch das Warum zu verstehen, können dann anschliessend noch in den Master [...].

Der prinzipiell mögliche frühe Berufseinstieg gibt hier der «Sollbruchstelle» einen «strukturellen Sinn». Ein allgemeines Fachverständnis könne entsprechend der beruflichen Anforderungen «on the job» vertieft werden. Dass der Nachrichtentechniker seine Bachelor-Veranstaltungen demzufolge stärker an den Erfordernissen eines potentiell früheren Arbeitsmarkteintrittes und nicht «tiefen theoretischen Kenntnissen» ausrichten muss, bewertet er als sinnvoll. Da wissenschaftlich-anspruchsvolle Inhalte weiterhin, aber nur für diejenigen mit entsprechendem Bedarf gelehrt würden, bedeute dies keine Entwertung des Studiums. Praxisorientierung und der Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen werden vielmehr in die eigene Lehrpraxis integriert und durch spezifische Formate gefördert:

einem Stoff zuzuhören in einer Vorlesung ist eine Sache, es zu verstehen ist schon eine kompliziertere Sache, es selber aber anschliessend anwenden und diese Probleme zu lösen, das ist das Schwierigste, ja. Und das sollen sie aber lernen, weil das brauchen sie anschliessend im Berufsleben [...] Deswegen gestalten wir auch diese Übungen eher als aktive Übungen [...], damit sie untereinander [...] sich helfen und auch mal lernen, in der Gruppe gemeinsam ein gemeinsames Problem mal in der Kürze der Zeit lösen zu können.

Hier wird auch der beruflichen Sozialisation ein entscheidender Einfluss zuteil: die in der eigenen Industrietätigkeit als wichtig erfahrenen Problemlösungskompetenzen werden als zentrale Zielsetzung der Lehre übernommen. Ein anderer Professor derselben Disziplin argumentiert hinsichtlich der Studienanforderungen ähnlich. Allerdings ist seine Einschätzung auch pragmatischer Natur, da die aktuelle Studienstruktur an seiner Universität eine andere, d. h. tiefergehende Lehre kaum zulasse:

Wenn ich da an jeder Stelle so weit in die Tiefe gehe, bis ich sagen kann: «Okay und jetzt sind wir wirklich auf dem Grund der Tatsachen hier irgendwie mal angelangt und jetzt haben wir es wirklich durchdrungen», dann schaffe ich ja gar nichts mehr. Und dann ist halt auch immer die Frage: Was brauche ich hinterher im Beruf? Brauche ich nicht auch dieses Übersichtswissen, überhaupt mal zu wissen da gibt es irgendwas und da habe ich schon mal was von gehört und dann kann man ja auch sich selber wieder Bücher greifen und nachlesen.

Weder sei die Vermittlung eines möglichst umfassenden Wissens für den Berufseintritt zeitlich realisierbar noch hinreichend notwendig. Den Studierenden bzw. späteren ArbeitnehmerInnen wird vielmehr eine Eigenverantwortlichkeit zugeschrieben, deren Basis Lehrende letztlich nur befördern könnten. Der Ingenieurwissenschaftler skizziert – ähnlich wie sein Fachkollege – relativ idealtypisch das Bild eines Studierenden bzw. späteren Absolventen als «unternehmerisches Selbst» (Bröckling 2007), das mit entsprechend ausgebildeten (Schlüssel-)Kompetenzen selbst für seine fortwährende Qualifizierung Sorge tragen müsse. Dass er diese Abwägung jedoch als «schwierige Sache» begreift, spiegelt sich in der Dichotomie seiner Lehrziele wider, die gleichermaßen von eigenen Industrierfahrungen und disziplinärer Zugehörigkeit geprägt sind: nämlich die Absolventen mit dem Wissen bestimmter «Größenordnungen» und «praktischer Dinge» in die Industrie zu «entlassen», aber auch den in der «Fachcommunity» relevanten, von beruflichen Anforderungen sich abhebenden «Grundwissenskanon» zu vermitteln. Aus der doppelten Zielsetzung liesse sich ein Dilemma ableiten, da verschiedene, in der Lehrpraxis zeitgleich schwer umzusetzende Bildungsansprüche unter verkürzten Zeithorizonten beschrieben werden. Da jedoch die Studierenden mehrheitlich («90 Prozent von denen») in die Industrie gingen, dominiere zumeist die Ausrichtung (vor allem im Bachelorstudium) auf ausserwissenschaftliche Beschäftigungsfelder, deren Anforderungen vor dem Hintergrund eigener ausseruniversitärer Erfahrungen reflektiert werden (können) und Unsicherheiten hinsichtlich des Verbleibs der AbsolventInnen verringern. Deutlich wird so ein positiver Einfluss der disziplinären Nähe zum ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkt auf die Verbindung von Arbeitsmarkt- und Wissenschaftsbezug.

6 Fazit: Lehre(nde) zwischen neuen Anforderungen und bewährten Massstäben

Der Beitrag begann mit der Frage nach den (wahrgenommenen) Lehrveränderungen durch die gegenwärtigen Reformprozesse vor dem Hintergrund eklatanter Strukturdefizite der universitären Bildung in den vergangenen Jahrzehnten, in deren Rahmen konkretere Arbeitsmarktbezüge und Verbindlichkeiten der Lehrgestaltungen zugunsten einer Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse und besseren Studierbarkeit hergestellt werden sollten.

Die (nicht erst seit Bologna) explizierter werdenden Ansprüche durch Arbeitsmarkt und Wirtschaft sowie dahingehende Erwartungen an die Universitäten, der Bedeutung des Studiums für die beruflichen Zukunftsperspektiven ihrer AbsolventInnen verantwortungsvoll zu begegnen, suggerieren einen Verdrängungswettbewerb zwischen wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Dominanz. Das qualitative Datenmaterial legt allerdings offen, dass Fragen der Verbindung zwischen eigener Lehre und beruflicher Zukunft der Studierenden keineswegs durchgängig abgewehrt oder ausgeblendet wird. So zeigte sich in der Nachrichtentechnik, dass die praktische Verwertbarkeit von Wissensinhalten nicht als fremde Leitgröße betrachtet wird, sondern ihr vielmehr inhärent ist. Wichtig für diese Aneignung ist jedoch die disziplinäre Nähe zu einem ausseruniversitären Arbeitsmarkt, die variiert – bezüglich der Eignung des Bachelorabschlusses wie auch möglicher Beschäftigungsfelder im ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkt. Subtilere Formen der Aneignung oder Abwehr arbeitsmarktbezogener Lehrinhalte entfalteten sich daher dort, wo gewissermassen beides möglich ist, ein früher Berufseinstieg und/oder eine wissenschaftsexterne Tätigkeit sowie ein primär innerwissenschaftlich orientiertes Tätigkeitsfeld, aber mit Unsicherheiten einhergehen kann. Die Vorstellung eines Dualismus greift insofern zu kurz, weil sie mögliche Parallelitäten beider Zielausrichtungen unzureichend berücksichtigt. Dies zeigt sich mitunter im geäusserten Wunsch einer stärkeren Binnendifferenzierung, die unterschiedliche Interessenlagen (Studierender und Dozierender) berücksichtigt. Die fachwissenschaftlich ausgerichtete Lehre tritt neben berufsvorbereitende Lehrelemente, etwa in Form berufsorientierender oder allgemeinerer Einführungsveranstaltungen, die ein breites Publikum adressieren und Zugänge zu möglichst vielen (mittlerweile vielfältigen) Tätigkeitsbereichen offenhalten. Diese Vorbereitung wird im Lehrhandeln reflektiert, dominiert es aber nicht, weshalb eine Übernahme disziplinärer durch fachfremde Inhalte nicht behauptet werden kann. In den beobachtbaren Formen des Abwägens kommt die professionelle Handlungslogik zum Ausdruck: die heterogene Klientel erfordert Ermessensspielräume in der Themenwahl und Problembearbeitung, die Lehrende unterschiedlich nutzen können oder wollen. Denn die berichteten Defizite entspringen einerseits der Einschätzung, dem eigenen Ermessen (insbesondere in der Modulstruktur) unzureichend Raum geben zu können, andererseits wird mit der ausdrücklich betonten Förderung *und* Förderung selbstverantwortlich handelnder

Studierenden der Ball letztlich an diese zurückgespielt. Insofern zeigt sich, dass die Bestimmung der Lehrziele weiterhin in den Händen der Professionen liegt. Dieser Befund ist hinsichtlich der Lehrmotivation und –qualität bedeutsam, wie auch Ergebnisse breiter angelegter, standardisierter Befragungen untermauern. So zeigen Bloch et al. (2014), dass die im Handlungskontext Lehre gewährte Selbstbestimmung sich positiv auf Lehrmotivation und die Wahrnehmung der Lehrtätigkeit als Eigeninteresse (und nicht Verpflichtung) auswirkt. Diese Zufriedenheit habe trotz struktureller Widrigkeiten Bestand, solange eine den professionsethischen Vorstellungen entsprechende Lehre realisiert werden kann. Das qualitative Datenmaterial der eigenen Studie kann jedoch gerade die Konflikte freilegen, die mangelnden Zeitressourcen und partiellen Tätigkeitsverschiebungen geschuldet sind. Universitäre Rahmenbedingungen sind wahrgenommene Einschränkungen, wenn individuelle Ausbildungsansprüche und Sorgfaltspflicht mangelnder Zeit oder strikten Lehrplänen unterzuordnen sind. Gestiegene Arbeitsbelastungen in der Lehre durch Bürokratisierungsprozesse und ein erhöhter Betreuungsaufwand zeugen hier von nicht-intendierten Folgen der Bologna-Umsetzung. Dies und die Wahrnehmung einer durch Leistungspunkteorientierung, der Studienqualität schadenden abnehmenden intrinsischen Motivation der Studierenden wird in Lehrendenbefragungen regelmässig bestätigt (z. B. Schomburg et al. 2012). Während jedoch unberücksichtigt bleibt, wie diese Qualitätsminderung konkret aussieht und Lehrende diesen Veränderungen entgegen, zeigt das qualitative Material, dass Qualitätsdefizite nicht nur einer vermeintlichen Effizienzorientierung der Studierenden, sondern gerade in den stärker konsekutiv ausgerichteten Disziplinen ausbleibender Transfergedanken (bzw. «Gesamtkonzepte») entstammten, denen Lehrende nur bedingt durch «mehr Zeit» und Anspruchsreformulierungen begegnen können oder wollen.

Spannungen werden insbesondere sichtbar, wenn fachwissenschaftliche Anteile zugunsten überfachlicher Kompetenzen reduziert werden und Abgrenzungen zu einer verstärkten Praxis- bzw. Arbeitsmarktorientierung erkennbar, wo sie aus Sicht der Lehrenden in Konflikt zur wissenschaftlichen, forschungsnahen Lehre geraten. Die handlungspraktischen Folgen der wahrgenommenen Diskrepanzen zwischen guter Lehre und beruflichen Handlungsanforderungen variieren indes stark: neben Einschnitten in die eigene Lehrpraxis entstehen Entkopplungsmomente, die diese von organisationalen Veränderungs-/Anspruchserwartungen (z. B. einer systematischen Qualitätssicherung) weitgehend abschirmen. Es sind aber auch die Studierenden selbst, die Arbeitsmarkterfordernisse reflektieren, entsprechende Erwartungen formulieren und diese an Lehrende herantragen. Divergierende, in direkten Interaktionen auftretende Ansprüche erschweren damit, so lässt sich schlussfolgern, einen Ausweg in die «gemeinsame Informalität» von Studierenden und Lehrenden.

Offensichtliche Deprofessionalisierungserfahrungen zeigen sich, wenn Standardisierungsprozesse Gefahr laufen, die intuitive, professionelle Praxis zu ersetzen oder einer vermeintlich mangelnden Kompetenzzuschreibung der Lehrenden durch die

Organisation entspringen. Die evident werdenden Erfahrungen von Abwertung individueller Besonderheiten und Einschränkung professioneller Handlungsspielräume durch Standardisierung und Routinisierbarkeit von Tätigkeiten müssen allerdings relativiert werden: Es sind erstens Professionsmitglieder, die in Akkreditierungsverfahren Urteile aussprechen und keine professionsfremden Instanzen. Akkreditierungsagenturen obliegt zwar die Verfahrensorganisation, die Beurteilungen sind allerdings den FachvertreterInnen überlassen und adressieren weitgehend formelle, studienfolgssichernde Massnahmen, nicht aber Inhalte. Deren Bestimmung steht entsprechend der grundgesetzlich geschützten Lehrfreiheit den Lehrenden weiterhin zu. Zweitens verfügen ProfessorInnen über Entscheidungsbefugnisse in der Organisation des Lehrbetriebes und können strukturierend in diese eingreifen, womit nicht zuletzt eine Differenz zu anderen Bereichen des öffentlichen Sektors vorliegt, in denen Formen der Leistungsüberprüfung im Rahmen von Reformmassnahmen, etwa im Bereich der öffentlichen Verwaltung oder kommunaler Krankenhäuser (Flecker et al. 2014), implementiert wurden. So zeigten auch Kloke und Krücken (2012), dass die durch Qualitätsmanagement angestrebten Steuerungswirkungen auf individueller Ebene weitgehend ausblieben. Denn ausgehend von einer hohen intrinsischen Motivation der Lehrenden verweisen universitäres Qualitätsmanagement und Hochschulleitungen auf den Angebots- und Freiwilligkeitscharakter lehrverbessernder Massnahmen.

Auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kann die These einer aktiven Deprofessionalisierung durch die Hochschulreformen nicht gestärkt werden, da eine Übernahme professionsfremder Zielgrößen nicht beobachtbar wird. Wohl aber müssen die skizzierten Wahrnehmungen als Ausdruck eines angestiegenen, potenziell deprofessionalisierenden Arbeitspensums verstanden werden, wenn zeitlich-strukturelle gegenüber inhaltlichen Kriterien den Lehralltag dominieren.

7 Literatur

- Abbott, Andrew. 1988. *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Banschbach, Volker und Susanne Falk. 2017. Warum in die Ferne schweifen? Der Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium an bayerischen Hochschulen. *IHF kompakt* August 2017. http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF_kompakt_2017_August.pdf (24.02.2019).
- Bloch, Roland Monique Lathan, Alexander Mitterle, Doreen Trümpler und Carsten Würmann. 2014. *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure akademischer Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Braun, Dietmar. 2001. Regierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. S. 243–263 in *Die Krise der Universitäten*, hrsg. von Uwe Schimank und Erhard Stölting. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst - Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Destatis (Statistisches Bundesamt). 2017. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2016. *Fachserie 11, Reihe 4.4* 2016, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440167004.pdf?__blob=publicationFile (24.02.2019).
- Flecker, Jörg, Franz Schultheis und Berthold Vogel (Hrsg.). 2014. *Im Dienste öffentlicher Güter. Metamorphosen der Arbeit aus Sicht der Beschäftigten*. Berlin: Edition Sigma.
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gläser, Jochen und Stefan Lange. 2007. Wissenschaft. S. 437–451 in *Handbuch Governance*, hrsg. von Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simoni. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, Jochen, Stefan Lange, Grit Laudel und Uwe Schimank. 2010. The Limits of Universality. How Field-Specific Epistemic Conditions Affect Authority Relations and their Consequences. S. 291–324 in *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation*, hrsg. von Richard Whitley, Jochen Gläser und Lars Engwall. New York: Oxford University Press.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken. 2015. Decoupling and Coupling. S. 197–214 in *Education From Globalization to World Society. Neo-Institutional and Systems-Theoretical Perspectives*, hrsg. von Boris Holzer, Fatima Kastner und Tobias Werron. New York: Routledge.
- Heine, Christoph. 2012. Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. *HIS: Forum Hochschule* 7/2012, https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf (24.02.2019).
- Kloke, Katharina und Georg Krücken. 2012. «Der Ball muss dezentral gefangen werden». Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. S. 311–324 in *Hochschule als Organisation*, hrsg. von Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2017. *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*.
- Krücken, Georg und Frank Meier. 2006. Turning the University into an Organizational Actor. S. 241–257 in *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, hrsg. von Gili S. Drori, John W. Meyer und Hoky Hwang. New York: Oxford University Press.
- Liebeskind, Uta. 2011. *Universitäre Lehre. Deutungsmuster von ProfessorInnen im deutsch-französischen Vergleich*. Konstanz: UVK.
- Lohr, Karin, Thorsten Peetz und Romy Hilbrich. 2013. *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung*. Berlin: Edition Sigma.
- Luhmann, Niklas. 1995. *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard. 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. S. 11–40 in *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, hrsg. von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayer, Karl Ulrich. 2008. Das Hochschulwesen. S. 599–644 in *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, hrsg. von Kai Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer. Hamburg: Rowohlt.
- Mieg, Harald. 2003. Problematik und Probleme der Professionssoziologie. S. 11–48 in *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie*, hrsg. von Harald Mieg und Michaela Pfadenhauer. Konstanz: UVK.
- Münch, Richard 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Oevermann, Ulrich. 2005. Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 05(1): 15–51.
- Parsons, Talcott. 1939. The Professions and Social Structure. *Social Forces* 17(4): 457–467.
- Pasternack, Peer, Sebastian Schneider, Peggy Trautwein, Steffen Zierold. 2018. *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. Berlin: BWV – Berliner Wissenschaftsverlag.
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Schaeper, Hildegard und Andri Wolter. 2008. Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von «Employability» und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 11: 607–625.
- Schimank, Uwe. 1995. *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Schmeiser, Martin. 2006. Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt* 57(3): 295–318.
- Schomburg, Harald, Choni Flöther und Vera Wolf. 2012. *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel).
- Schittenhelm, Karin. 2012. Sampling und die Suche nach fallübergreifender Gültigkeit Vergleichende Analysen von Statusübergängen zwischen Bildungsabschluss und Arbeitsmarkt. S. 407–437 in *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*, hrsg. von Karin Schittenhelm. Wiesbaden: Springer.
- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 2005. Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. S. 121–134 in *Die Idee der Universität heute*, hrsg. von Ulrich Siegfried Dietrich Korsch. München: K. G. Saur.
- Stock, Manfred. 2006. Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 2: 67–79.
- Stock, Manfred und Andreas Wernet. 2005. Hochschulforschung und Theorie der Professionen. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 1: 7–14.
- Wissenschaftsrat. 2017. *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Halle (Saale): Wissenschaftsrat, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (24.02.2019).
- Wolter, Andri und Ulf Banscherus. 2012. Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – «A never ending story»? S. 21–36 in *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Hrsg. von Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn*. Wiesbaden: Springer.
- WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz). 1976. Arbeitsbericht. Bonn: WRK.