

Karl-Heinz Gerholz

# Hochschulbildung als Form des lebenslangen Lernens und der beruflichen Bildung

Fakultät für  
**Kultur- und  
Sozialwissen-  
schaften**

---

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	III
Abbildungsverzeichnis .....	V
Tabellenverzeichnis.....	VI
1    Hinführung – Hochschulbildung nach Bologna .....	7
1.1    Der Bologna-Prozess – Historische Entwicklung und Ziele .....	7
1.2    Folgen von Bologna für die Hochschulbildung .....	10
2    Leitziel von Hochschulbildung .....	14
2.1    Kompetenz- und Outcomeorientierung.....	14
2.2    Employability – Dimensionen und Konkretisierungen.....	17
2.2.1    Employability aus konzeptionell-analytischer Sicht .....	18
2.2.2    Employability aus bildungspolitischer Sicht .....	21
2.2.2.1    Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) .....	22
2.2.2.2    Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) .....	24
2.2.2.3    Berufliche Handlungskompetenz .....	26
2.3    Wissenschaftlich basierte Handlungskompetenz .....	27
3    Organisation von Hochschulbildung .....	30
3.1    Curriculare Gestaltung von Studiengängen .....	31
3.1.1    Curricula in der Hochschulbildung .....	31
3.1.2    Konstruktionskriterien von Curricula .....	32
3.1.3    Curricula nach dem Situationskriterium.....	35
3.2    Funktionsweise der Organisation Hochschule .....	37
3.2.1    Strukturen in der Organisation Hochschule .....	39
3.2.2    Entwicklungsprozesse in der Organisation Hochschule .....	42
3.2.3    Empirische Ergebnisse zur Organisation Hochschule .....	45
3.3    Diskursive Studiengangsentwicklung.....	47
3.3.1    Phasen der diskursiven Studiengangsentwicklung.....	48
3.3.2    Hinweise zur Umsetzung des Modells .....	51
4    Gestaltung von Hochschulbildung .....	52
4.1    Lernen und Didaktik in der Hochschulbildung .....	52
4.2    Hochschuldidaktisches Strukturmodell .....	54
4.2.1    Modellierung des Lernens – Prozessmodell der didaktischen Planung .....	54

---

4.2.2	Modellierung des Lehrens – Strukturmodell der didaktischen Planung.....	56
4.2.3	Gestaltung von hochschulischen Lernumgebungen .....	58
4.3	Lehr-Lernformen in der Hochschulbildung.....	61
4.3.1	Problembasiertes Lernen .....	61
4.3.1.1	Kennzeichnung und empirische Evidenz von problembasierten Lernen.....	61
4.3.1.2	Fallstudien in der Hochschullehre – Problembasiertes Lernen gestalten.....	63
4.3.2	Selbstreguliertes Lernen .....	67
4.3.2.1	Konzeption von selbstregulierten Lernen.....	67
4.3.2.2	Förderung von selbstregulierten Lernen .....	69
4.3.3	Forschungsorientiertes Lernen .....	71
4.4	Prüfen in der Hochschulbildung.....	74
4.4.1	Funktionen von Prüfungen .....	74
4.4.2	Programmatik kompetenzorientierter Prüfungen.....	75
4.4.3	Formen kompetenzorientierter Prüfungen.....	78
4.4.3.1	Schriftliche Prüfungen .....	78
4.4.3.2	Mündliche Prüfungen.....	82
4.4.4	Bedeutsamkeit der Gestaltung von Prüfungen.....	83
4.5	Gestaltung der Hochschulbildung oder ‚The Shift from Learning to Teaching‘ .....	84
5	Ausblick – Hochschulbildung im Wandel .....	85
5.1	Reflexionen und Potentiale für das Fernstudium .....	85
5.2	Entwicklungsstränge in der Hochschulbildung.....	88
	Literaturverzeichnis .....	90
	Übungsaufgaben .....	102
	Stichworte für die Lösung der Übungsaufgaben .....	104

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengänge WS 07/08 – WS 12/13 (HRK 2012, 14) .....	9
Abbildung 1.2: Studierende nach angestrebten Prüfungsgruppen Bachelor, Master und Übrige (HRK 2012, 20) .....	10
Abbildung 1.3: Handlungsebene der Hochschulbildung – Aufbau Studienbrief .....	12
Abbildung 2.1: Zusammenhang Kompetenz – Handlung – Situation .....	28
Abbildung 3.1: Entwicklungsarbeit in Studiengängen (vgl. Gerholz & Sloane 2011) .....	30
Abbildung 3.2: Konstruktionskriterien von Curricula .....	34
Abbildung 3.3: Adaption des Lernfeldkonzeptes auf die Hochschulbildung (Gerholz & Sloane 2011).....	37
Abbildung 3.4: Organisations- und Prozessverständnis von Fakultätsakteuren (Gerholz et al. 2013).....	46
Abbildung 3.5: Modell der diskursiven Studiengangsentwicklung .....	48
Abbildung 4.1: Hochschuldidaktisches Strukturmodell zur Gestaltung von Lernumgebungen...	58
Abbildung 4.2: Hochschuldidaktisches Strukturmodell vor dem Hintergrund der Förderung selbstregulierten Lernens (Gerholz 2012).....	71
Abbildung 4.3: Handlungstheoretische Fundierung forschenden Lernens (Gerholz & Sloane 2011).....	72
Abbildung 4.4: Funktionen von Prüfungen.....	75
Abbildung 4.5: Bearbeitungsformen von schriftlichen Prüfungen (in Anlehnung an Metzger & Nüesch 2004, 24).....	78

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Regulierungsansätze von Hochschulbildung (modifiziert entnommen aus Sloane 2007, 24).....	16
Tabelle 2.2: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse Bachelor-Ebene .....	23
Tabelle 2.3: Deutscher Qualifikationsrahmen Niveau-Stufe 6: Einordnung Bachelor-Abschluss .	25
Tabelle 3.1: Konzeptionelle Zugänge zur Beschreibung der Struktur von Hochschulen (in Modifikation zu Gerholz et al. 2013).....	41
Tabelle 3.2: Konzeptionelle Zugänge zur Beschreibung von Prozessverläufen an Hochschulen (in Modifikation zu Gerholz et al. 2013).....	44
Tabelle 4.1: Fallstudientypen und Schwerpunkte im Lernprozess (Gerholz 2013) .....	65
Tabelle 4.2: Orientierungsfragen zur didaktischen Planung des Fallstudieneinsatzes.....	66

# 1 Hinführung – Hochschulbildung nach Bologna

Der Begriff der Hochschulbildung ist im Vergleich zu Begriffen wie ‚berufliche Bildung‘ oder ‚Weiterbildung‘ zunächst weniger verbreitet. Genaugenommen ist aber Hochschulbildung ein bedeutsamer Aspekt von beruflicher Bildung und Weiterbildung. So existieren in Deutschland traditionell (vgl. Georg 2008) zwei Bereiche beruflicher Bildung: Schule und Hochschule. Unter Hochschulbildung sollen Bildungsprozesse verstanden werden, die an der Bildungsinstitution Hochschule formal verankert sind und gestaltet werden. Hierunter können als Bildungsorte Universitäten, Fachhochschulen und z. T. auch Berufsakademien und als Bildungsformen die wissenschaftliche Erstaus- und Weiterbildung verstanden werden. Im Studienbrief geht es somit um Bildungswege im tertiären Bereich des deutschen Bildungssystems.

## Hochschulbildung

Die Gestaltung von Hochschulbildung wird in den letzten Jahren wieder stärker in die gesellschaftliche und politische Diskussion gerückt, was u. a. auf den sog. Bologna-Prozess zurückzuführen ist. Mit dem Bologna-Prozess werden unterschiedliche Elemente und Entwicklungen verbunden: Von der Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes über eine breit angelegte Studienstrukturreform bis zur Veränderung von Lehr-Lernkulturen in Hochschulen aufgrund eines veränderten Bildungsziels. Die Ziele des Bologna-Prozesses sowie die dadurch entstehenden Veränderungen für die Hochschulbildung werden in den folgenden beiden Abschnitten skizziert, um darüber die Relevanz der Diskussion um Hochschulbildung und den Aufbau des Studienbriefes aufzuzeigen.

## Ausgangspunkt Bologna-Prozess

## 1.1 Der Bologna-Prozess – Historische Entwicklung und Ziele

Der Bologna-Prozess hatte am 25. Mai 1998 seinen Ausgangspunkt, als die Bildungsminister Frankreichs, Großbritanniens, Italiens und Deutschlands zur Harmonisierung des Europäischen Hochschulraumes die Sorbonne-Deklaration verabschiedeten (vgl. Habel 2003, 15). Ziel der Sorbonne-Deklaration war u. a. die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes, die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und die Mobilität der Studierenden zu fördern (vgl. Sorbonne Joint Declaration 1998). Im Jahr 1999 wurde dieses Vorhaben durch die Bildungsminister der europäischen Länder und deren Bologna-Erklärung bekräftigt. Zentrale Elemente der Bologna-Erklärung waren:

- Die Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse und des verliehenen akademischen Grades, welches sich im Diploma Supplement (Bewertung und Einstufung akademischer Abschlüsse) widerspiegeln soll.
- Die Schaffung eines konsekutiv (gestuft) strukturierten Studiengangsystems mit zwei Zyklen, wobei bereits nach Beendigung des ersten Zyklus (Bachelor-Abschluss) ein berufsqualifizierender Abschluss erreicht werden soll.
- Die Errichtung eines Leistungspunktesystems – wie dem ECTS-System – welches die Studienleistungen erfasst.

## Ziele des Bologna-Prozesses

- Die Förderung der Mobilität der Studierenden und Lehrenden zwischen den europäischen Hochschulen.
- Die Förderung der Kooperation zwischen den Universitäten und der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung (vgl. Bologna-Erklärung 1999, Habel 2003, 15f.).

### **Folgekonferenzen nach Bologna**

Die Zielsetzungen der Bologna-Erklärung bestätigten die Minister der beteiligten Länder auf der Bologna-Folgekonferenz in Prag im Jahr 2001. Im Prager Kommuniqué wurde auch die Programmatik des lebenslangen Lernens betont, welches ein wichtiges Element im europäischen Hochschulraum darstellen soll (vgl. Prager Kommuniqué 2001, 4ff.). Auf der in Berlin im Jahr 2003 folgenden Konferenz einigten sich die verantwortlichen Staaten auf weitere hochschulpolitische Verpflichtungen, u. a. mit der Implementierung eines zweistufigen Studiensystems bis 2005 begonnen zu haben und hielten fest, dass das European Credit Transfer System (ECTS) eine bedeutende Rolle für die studentische Mobilität hat, da dadurch ein Transfer der Leistungen in einem Studium im europäischen Hochschulraum ermöglicht wird. Auch wurden Konkretisierungen bezüglich der nationalen Qualitätssicherungssysteme vorgenommen, wonach bis 2005 ein System der Akkreditierung bzw. Zertifizierung in den einzelnen Staaten aufgebaut werden soll (vgl. Abschnitt 3.3). Im Berliner Communiqué wurde auch erstmals auf einen Europäischen Forschungsraum verwiesen. Hiermit wurde die Bedeutung der Forschung unterstrichen und die Doktorandenausbildung als dritter Zyklus im Bologna-Prozess einbezogen (vgl. Berliner Communiqué 2003, 3ff.; zusammenführend auch Georg 2008, 93ff.).

Werden die Entwicklungsschritte des Bologna-Prozesses eingeordnet, können zwei Hauptziele festgehalten werden:

1. Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes: Über die Schaffung von europaweit konsekutiven Studienstrukturen in Form von Bachelor- und Masterstudiengängen soll eine Einheitlichkeit von hochschulischen Bildungsabschlüssen gewährleistet und die Mobilität der Studierenden im europäischen Hochschulraum gefördert werden. Die Studiengänge werden dabei in Modulen gegliedert.

### **Hauptziel von Bologna**

2. Akzentverschiebung von Hochschulbildung: Ziel von Hochschulbildung soll die Förderung einer Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) der Studierenden sein. Das Studium soll sich somit an den arbeitsmarktrelevanten Anforderungen der zukünftigen beruflichen Handlungsfelder der Studierenden ausrichten (vgl. Abschnitt 2.1).

### **Umsetzung von Bologna der BRD**

In Deutschland wurden die Ziele des Bologna-Prozesses durch ordnungspolitische Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) konkretisiert. Sowohl dem Bachelor- als auch dem Masterabschluss werden dabei eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse zugeschrieben. Der Bachelor hat somit gegenüber den ehemaligen Diplom- oder Magisterabschlüssen ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil (vgl. KMK 2003a, 3). Der Zugang zu einem Masterstudium setzt einen ersten



berufsqualifizierenden oder einen äquivalenten Abschluss voraus. Masterstudiengänge können dabei ‚stärker anwendungsorientiert‘ oder ‚stärker forschungsorientiert‘ ausgerichtet sein; eine solche Unterscheidung wird bei Bachelorstudiengängen nicht getroffen (vgl. KMK 2003b, 2). Weitere Konkretisierungen der Kultusministerkonferenz stellen die Regelstudienzeiten dar, wonach Bachelorstudiengänge mindestens drei und höchstens vier Jahre und Masterstudiengänge mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre dauern sollen. Der Bachelorabschluss setzt 180 ECTS-Punkte voraus und für den konsekutiven Masterabschluss sind 300 ECTS-Punkte erforderlich (vgl. KMK 2003b, 2f.).

Während die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengängen kurz nach dem Start des Bologna-Prozesses im Jahre 1999 langsam verlief, ist seit dem Sommersemester 2005 ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen (vgl. HRK 2008). Zum Wintersemester 2012/2013 kann die Studienstrukturreform als nahezu abgeschlossen angesehen werden. Im Wintersemester 2012/2013 sind von den insgesamt 16.082 Studiengängen an deutschen Hochschulen 7.199 als Bachelor-Studiengang (45 %) und 6.735 als Master-Studiengang (42 %) organisiert (vgl. HRK 2012, 14).

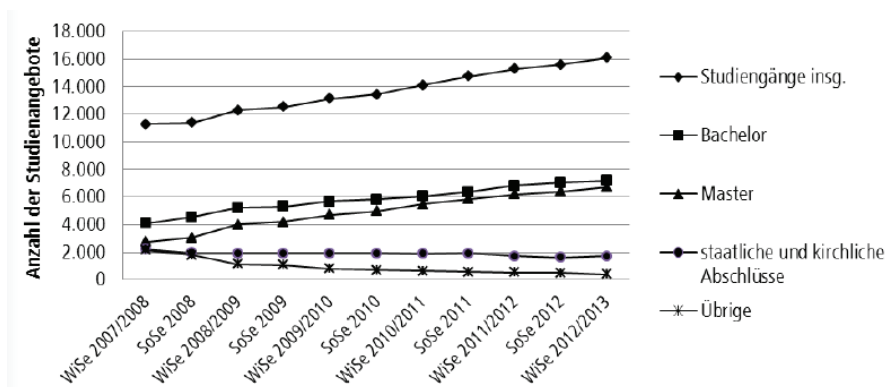


Abbildung 1.1: Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengänge WS 07/08 – WS 12/13 (HRK 2012, 14)

Auch die Anzahl der Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen nimmt zu. Im Wintersemester 2011/2012 waren insgesamt 2.380.974 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, davon 1.285.250 in Bachelorstudiengängen und 253.863 in Masterstudiengängen (vgl. HRK 2012, 20). In Abbildung 1.1 ist der Verlauf der Entwicklung der Anzahl der Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen vom WS 00/01 bis WS 11/12 aufgezeigt.

## Aktueller Stand der Umsetzung

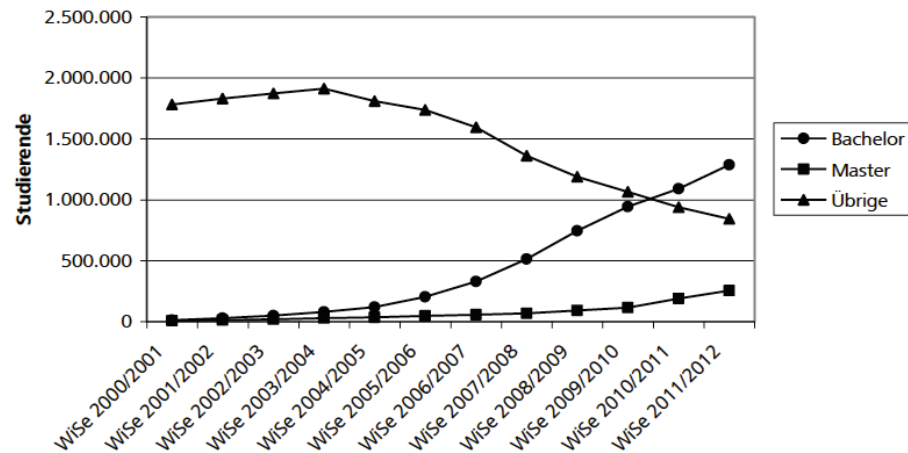


Abbildung 1.2: Studierende nach angestrebten Prüfungsgruppen Bachelor, Master und Übrige (HRK 2012, 20)

Sie liebe Leserinnen und Leser werden wahrscheinlich bereits in einem Bachelor- und Masterstudiengang studieren und die ehemaligen Bildungsabschlüsse wie Diplom oder Magister aus Erzählungen kennen. Es wird somit ersichtlich, dass der Bologna-Prozess zu einer umfassenden Studienstrukturreform an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland geführt hat.

### Five Minutes for Reflection –

#### In fünf Minuten das bisher Gelesene verarbeiten!

Versuchen Sie doch in maximal drei Sätzen den Begriff ‚Hochschulbildung‘ zu beschreiben?

Was sind die Hauptziele des Bologna-Prozesses? – Erstellen Sie einmal ein zeitliches Ablaufdiagramm mit den Bologna-Folgekonferenzen und welche Ziele diese jeweils postulierten.

Notieren Sie sich drei Situationen, in der der Bologna-Prozess einen konkreten Einfluss auf Ihre eigene Bildungsbiographie hat oder hatte.

## 1.2 Folgen von Bologna für die Hochschulbildung

### Phase „nach Bologna“

Der Bologna-Prozess stellte einen bildungspolitischen Impuls zur Neustrukturierung und Neugestaltung von Hochschulbildung dar. Die Reform der Studienstruktur in Bachelor- und Masterstudiengängen kann als nahezu abgeschlossen beschrieben werden. Allerdings stellen die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen Hochschulen in der Umsetzung vor unterschiedliche Herausforderungen, weshalb auch von einer Phase nach Bologna gesprochen werden kann: Im Mittelpunkt steht die Frage der Gestaltung von Bildungsprozessen und wie diese in Studiengängen zusammenhängend zu verankern sind, was gleichsam auf Fragen des bildungstheoretischen Leitziels von Hochschulbildung verweist.

Die einzelnen Herausforderungen der Hochschulen lassen sich in Orientierung zu Bronfenbrenner (1981) auf drei Ebenen systematisieren (vgl. für die berufliche Bildung Kell 2006). Auf der (1) Makroebene geht es um die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zielsetzungen von Hochschulbildung. Die Umsetzung der Zielsetzungen ist auf der (2) Mesoebene, der organisatorischen Ebene von Studiengängen und Hochschulen, vorzunehmen. Die Etablierung neuer organisatorischer Routinen setzt auch Rahmenbedingungen und Vorstellungen für die pädagogische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die auf der (3) Mikroebene zu verorten sind.

### Handlungsebenen der Hochschulbildung

#### (ad 1) Zielsetzung von Hochschulbildung – Makroebene

Im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird auf bildungspolitischer Ebene der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. u. a. KMK 2003b, 2). So weist der Bachelorabschluss eine Berufsqualifizierung auf. Der Bildungsauftrag von Hochschulen verschiebt sich stärker in Richtung der zukünftigen beruflichen Handlungsfelder der Studierenden. ‚Employability‘ ist dabei ein Schlagwort, was diese Verschiebung widerspiegelt. Genaugenommen ist aber Employability nicht verkürzend auf die Vorbereitung der Studierenden auf spätere Berufsfelder zu betrachten, sondern darunter ist ein Fähigkeitsbündel zu verstehen, welches auf unterschiedliche Kompetenzfacetten zielt und vor dem Hintergrund der jeweiligen Studiengänge zu konkretisieren ist. In Kapitel 2 des Studienbriefes wird das Leitziel von Hochschulbildung in den Fokus gerückt und analysiert, welche Dimensionen der Begriff Employability umfasst und wie das Leitziel von Hochschulbildung beschrieben werden kann.

### Makroebene – Zielsetzung von Hochschulbildung

#### (ad 2) Organisation von Studiengängen – Mesoebene

Die strukturellen Vorgaben der konsekutiven Studienstruktur und die bildungspolitische Programmatik von ‚Employability‘ führen zu Veränderungen in der Organisation von Studiengängen. Es geht um die Frage, wie die Ziele von Hochschulbildung auf curriculärer Ebene – den Modulen in den Studiengängen – umgesetzt werden können. Weiterhin sind Studiengänge im Sinne einer Qualitätssicherung zu akkreditieren. Für Hochschulen bedeutet dies, entsprechende Organisationsstrukturen für das Studiengang- und Modulmanagement zu etablieren. Die Herausforderung besteht darin, die formal-strukturellen Vorgaben des Bologna-Prozesses auf Organisationsebene der Hochschulen zu konkretisieren, indem die Intention von Studiengängen und die daraus resultierenden Module unter den Hochschullehrenden abzustimmen und organisatorisch umzusetzen sind. Dabei folgen Bildungsorganisationen wie Hochschulen anderen organisatorischen Mechanismen wie z. B. Unternehmen, was bei der Organisation von Studiengängen zu beachten ist. In Kapitel 3 des Studienbriefes wird sich dieser Thematik angenommen, indem einerseits die Frage der curricularen Gestaltung von Studiengängen erörtert wird und andererseits welche Möglichkeiten sich für die Studiengangs- und Modulorganisation auf Basis der Organisationsstruktur von Universitäten ergeben.

### Mesoebene – Organisation von Hochschulbildung

(ad 3) Pädagogische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen – Mikroebene

### Mikroebene – Gestaltung von Hochschulbildung

Das Leitziel von Employability und einer damit einhergehenden Kompetenzorientierung sollte sich auch auf Ebene der Lehr-Lernpraxis widerspiegeln. Aus hochschuldidaktischer Sicht stellen sich neue Anforderungen für die Lehr-Lernpraxis in Hochschulen, was sich u. a. in einer stärkeren Studierendenorientierung und im Zuge des Postulats des lebenslangen Lernens in der Förderung einer Methodenkompetenz äußert. Der Wissenschaftsrat stellt dabei im Zuge des Bologna-Prozesses Lehr-Lernformen heraus, die problem- und handlungsorientiertes Lernen fördern sollen (vgl. Wissenschaftsrat 2000, 22). In Kapitel 4 wird die Thematik einer zeitgemäßen Lehr-Lerngestaltung in der Hochschulbildung diskutiert, indem neben der hochschuldidaktischen Modellierung von Lernumgebungen auch aktuelle Lehr-Lernformen und Prüfungsformen in der Hochschullehre aufgezeigt werden.

Die drei Ebenen sollen im Studienbrief für die Analyse der Hochschulbildung leitend sein. Die Pfeile in der Abbildung 1.3 spiegeln die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen wider. Zielstellung der Analyse ist es, Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren von Hochschulbildung als eine Form beruflicher Bildung sowie Vorbereitung auf und Aspekt des lebenslangen Lernens aufzuzeigen.

### Struktur des Studienbriefes

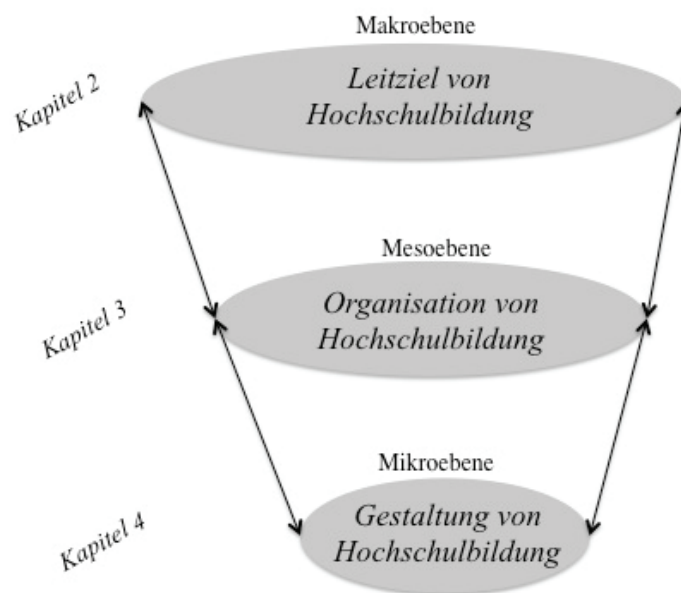


Abbildung 1.3: Handlungsebene der Hochschulbildung – Aufbau Studienbrief

### Persönliche Relevanz des Studienbriefes

Der Studienbrief soll auch für die Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder in der Hochschulbildung dienen. Dieses wird auch häufig als Wissenschaftsmanagement bezeichnet. Der Studienbrief zeigt über die Ebenen auf, welche Anwendungsfelder und beruflichen Perspektiven Hochschulbildung für angehende Bildungswissenschaftler bietet. Für die Bewältigung dieser beruflichen Handlungsfelder wird im Studienbrief ein Orientierungswissen vermittelt.

Im Studienbrief gibt es zwei Rubriken, die bei der Erarbeitung des Orientierungswissens unterstützen sollen. Die Rubrik ‚Infobox‘ nimmt besondere Inhalte auf, die die gerade behandelte Thematik im Studienbrief vertiefen und erweitern sollen. Die Rubrik ‚Five Minutes for Reflection‘ soll Ihnen Denkanstöße zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses mit dem Studienbrief sowie Hinweise zur Verarbeitung der Inhalte geben. Die Rubriken sollen ein Orientierungsangebot sein, um Sie bei der Erschließung des Themengebietes ‚Hochschulbildung‘ zu unterstützen. Es geht um die Verarbeitung, die Vertiefung und die Reflexion des Textes.

**Methodische  
Unterstützung beim  
Lesen**