

Elisabeth Cheauré

Studium à la Bolognese: Erfolgsmodell oder Desaster?

1. Bologna in der Kritik

Für die deutsche Hochschullandschaft, ihre Wissenschaftsorganisationen und die Hochschulpolitik war das Jahr 2009 bemerkenswert. Mit mehreren Veranstaltungen im nationalen Rahmen und auf der Ebene der EU fanden Jubiläumsveranstaltungen „10 Jahre Bologna“ statt. Fast zeitgleich kam es zu massiven Protesten von Studierenden gegen diese Reform, die untrennbar mit dem Namen „Bologna“ verbunden ist. Etwas ungewöhnlich war zudem, dass diese Studierendenproteste nicht nur auf großes Verständnis bei den Lehrenden an Universitäten und Hochschulen, bei Professorinnen und Professoren stießen, sondern auch von einer breiten Medienkampagne unterstützend flankiert wurden. Zunehmend machte das diffamierende Schlagwort vom „Studium à la Bolognese“ die Runde, das den bildungspolitischen Kraftakt der Europäischen Union in die Nähe eines billigen Pasta-Gerichts rückte. *Bologna* mutierte damit schleichend von einem positiv besetzten Schlagwort, das für die Modernisierung der europäischen Hochschullandschaft stehen sollte, zu einem Schimpfwort.

Zugleich wurde auch immer klarer erkennbar, dass die Kritik an „Bologna“ mehr beinhaltet als die Kritik an einer fundamentalen Studienreform. Vielmehr fungierte *Bologna* als eine Art Synonym für ein ganzes Bündel von Neuerungen im Hochschulbereich: Für umfassende Hochschulreformen, die eben nicht nur die neuen gestuften Studiengänge umfassten, sondern auch neue, hierarchisch ausgerichtete Managementstrukturen an den Hochschulen und nicht zuletzt in einigen Ländern auch die Einführung von Studiengebühren, die verständlicherweise von den Studierenden massiv bekämpft, aber angesichts einer chronischen Unterfinanzierung von Lehrenden und in den Hochschulleitungen eher begrüßt wurden. Daraus ergab sich auf der diskursiven Ebene eine schwierige Gemengelage, die den Zielpunkt der Protestbewegungen nicht immer eindeutig erkennen ließ.

Diese studentischen Protestbewegungen standen in fundamentalem Gegensatz zu den Jubiläumsfeierlichkeiten im Rahmen der EU-Konferenz von Leuven 2009, wo zum wiederholten Male die „Unumkehrbarkeit“ des Bologna-Prozesses beschworen, zugleich aber etwas kryptisch von einer notwendigen „Konsolidierung der Koordinationslinien“ gesprochen und die Prioritäten bis 2020 festgelegt wurden. Auch die vorsichtige Sprache der Diplomaten konnte kaum verdecken, dass es dabei durchaus auch Uneinigkeit zwischen den EU-Mitgliedsstaaten gab und man die hochgesteckten Ziele eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums, der sich in seiner Strahlkraft weit über die Mitgliedsstaaten der EU hinaus erstre-

cken und damit auch die Russische Föderation einschließen sollte, noch lange nicht erreicht hatte.

Die deutsche Presselandschaft fand – ebenso wie die Studierenden auf ihren Protestkundgebungen – deutlichere Worte. Die Bologna-Reform war bereits 2003 als „Mogelpackung und Irrweg“ (Hering 2003) gesehen worden, 2009 verstärkte sich die Kritik, nicht zuletzt auch durch den spektakulären Schritt des Mainzer Theologie-Professors Marius Reiser, der unter dem Titel „Warum ich meinen Lehrstuhl räume. Gegen die Selbstaflösung der deutschen Universität durch Verwandlung in eine Lernfabrik“ (Reiser 2009) in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung eine viel beachtete Begründung für seinen freiwilligen Rücktritt publizierte. Die Wissenschaftspublizistin Heike Schmoll diagnostizierte ebenfalls in der FAZ schlicht „Kein europäischer Hochschulraum“ (Schmoll 2009) und in der Süddeutschen Zeitung wurde erklärt „Warum Bologna sinnvolles Studieren unmöglich macht“ (Stockhammer 2009). Viele weitere Beispiele ließen sich anführen, nicht zuletzt auch das vom Deutschen Hochschulverband herausgegebene „Bologna-Schwarzbuch“ (Scholz/Stein Hrsg. 2009).

Der Versuch der Politik, sich dadurch aus der Affäre zu ziehen, dass man die Universitäten und Hochschulen kritisierte, die Reform „falsch“ umgesetzt zu haben, stieß verständlicherweise auf Widerstand, nicht zuletzt auch in der Presse: „In der Flasche war kein Geist. Gegen die Legende, unwillige Professoren hätten die Bologna-Reform scheitern lassen.“ (Brandt 2010).

Es wäre sicherlich verfehlt, diese deutlichen Worte als Schwanengesang ewig Gestriger zu interpretieren, die unfähig oder gar unwillig seien, die Zeichen der neuen Zeit zu erkennen. Selbst in der Jubiläumskonferenz zum Bologna-Prozess in Leuven wurde 2009 zwar selbstbewusst konstatiert, dass sich die Hochschullandschaft verändert habe, dass tatsächlich weniger Studienabbrüche zu verzeichnen seien und auch die Regelstudienzeit besser eingehalten werde. Zugleich aber wurden mit erstaunlich selbstkritischem Duktus auch die Defizite benannt: Viele Ziele seien nicht erreicht worden. So sei die Qualitätssicherung für den ganzen Prozess noch nicht hinreichend geklärt und das *Diploma supplement* unzureichend umgesetzt. Vor allem aber sei die Mobilität im Hochschulbereich nicht nur nicht gesteigert worden, sondern sogar rückläufig.

Dieser Befund war im Grunde erschütternd, denn man hatte mit einem immensen Planungs- und Abstimmungsaufwand die gesteckten Ziele deutlich verfehlt, mehr noch, die Akzeptanz des gewaltigen Unternehmens tendenziell eher verspielt als erhöht. Was konkrete Ergebnisse anging, so ist man versucht, Odo Marquard zu zitieren:

Wer das Planungswesen – zum Beispiel das Bildungsplanungswesen – betrachtet, muss eigentlich zum Schluss kommen, dieser Verlauf sei der wahrscheinlichere: Planung ist – jedenfalls häufig – Fortsetzung des Chaos unter Verwendung anderer Mittel. (Marquard 1987 b:85)

2. Hintergründe, Anspruch und Ziele des Bologna-Prozesses

Der so genannte Bologna-Prozess der Europäischen Union geht bekanntlich auf die „Sorbonne-Erklärung“ des Jahres 1998 zurück, in der gewissermaßen die Eckpfeiler für einen europäischen Hochschulraum gesetzt wurden. Sie bestanden darin, die Architektur der Hochschulbildung zu harmonisieren, Leistungen unbürokratisch anzuerkennen, die Mobilität zu erhöhen und ein Kreditpunktesystem einzuführen, um all dies zu ermöglichen. Diese allgemeinen Ziele wurden dann in einer Folgekonferenz 1999 in Bologna – just in jener Stadt, die mit ihrer 1088 gegründeten ersten europäischen Universität schon einmal richtungweisend gewesen war – konkretisiert und von 29 Staaten unterschrieben. Heute sind 47 Staaten, darunter auch die Russische Föderation, an diesem Prozess beteiligt.

In der Bologna-Vereinbarung wurde nicht nur die internationale Mobilität für Lehrende und Studierende als Ziel definiert, sondern insbesondere auch die Mobilität zwischen Universitäten und anderen Hochschultypen. Dies sollte nicht zuletzt durch die Einführung eines Modulsystems und des Kreditpunkte-Systems (ECTS = European Credit Transfer System) sichergestellt werden. Zugleich sollte der Gedanke des Wettbewerbs in die europäische Hochschullandschaft implementiert und damit Europa auf dem Bildungssektor wettbewerbsfähiger gemacht werden. Zudem wurde mit dem Schlagwort von der *Employability* („Beschäftigungsfähigkeit“) eine Begrifflichkeit eingeführt, die – euphemistisch formuliert – einen großen Interpretationsspielraum eröffnete. Mit dem gewaltigen Reformvorhaben sollten weitere übergeordnete Ziele erreicht werden, nämlich *lebenslanges Lernen* als Voraussetzung für die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen und als Basis wirtschaftlicher Prosperität in Europa, Abbau von sozialen Schranken beim Zugang zu höherer Bildung und nicht zuletzt auch die Sicherung von Qualitätsstandards im Bildungssektor, wozu ein so genanntes *Qualitätsmanagement* beitragen sollte.

Um diese Ansprüche angemessen beurteilen zu können, kann ein Blick auf die Studienbedingungen „vor Bologna“ hilfreich sein, wofür als konkretes Beispiel das Fach Germanistik an der Universität Freiburg im Breisgau herangezogen werden kann: Hier existierten – wie in den meisten anderen geisteswissenschaftlichen Fächern – im Prinzip drei Studiengänge, nämlich erstens das Magister-Studium, zweitens das auf das Staatsexamen hinführende Lehramtsstudium (für die gymnasiale Laufbahn; das Lehramtsstudium für Grund-, Haupt- und Realschule wird in Baden-Württemberg von den Pädagogischen Hochschulen angeboten) und drittens ein so genanntes „grundständiges Promotionsstudium“, das direkt zur Promotion führte, in der Praxis aber wenig wahrgenommen wurde. In allen genannten Studiengängen mussten mindestens zwei Fächer gewählt werden, das heißt ein Studium der Germanistik allein war nicht möglich. Man hatte zwei Hauptfächer oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächer zu wählen, wodurch sich in der Praxis sehr viele Kombinationsmöglichkeiten ergaben. Das Studium in den gewählten Fächern selbst konnte ziemlich frei gestaltet werden; es galt, einige wenige Pflichtenhefte zu erwerben, der Besuch weiterer Lehrveranstaltungen

wurde – im Grunde aber nach dem Ermessen der Studierenden – erwartet. Die Abschlussnote wurde ausschließlich nach den *am Ende* des Studiums erbrachten Leistungen in der Regel in Form der Examensarbeit und einer mündlichen und/oder schriftlichen Prüfung berechnet.

Die Studienordnungen waren dementsprechend sehr übersichtlich: Im Fach „Neuere Deutsche Literaturgeschichte“ etwa mussten bis zur „Zwischenprüfung“ (in der Regel also bis zum 4. Fachsemester) drei Einführungen und drei Proseminare nachgewiesen werden, bis zum Ende des Studiums dann noch vier Hauptseminare. Hinzu kamen dann die jeweiligen Abschlussprüfungen – ein auf den ersten Blick sehr überschaubares Programm, das freilich von den Studierenden individuell weiter gefüllt werden musste, um die notwendigen Kenntnisse zu erwerben.

Die vor allem von der Politik, aber auch von einzelnen Lehrenden und Studierenden formulierten Kritikpunkte zielten vor allem auf angeblich zu lange Studienzeiten. Darüber hinaus wurde beklagt, dass das Studium nicht systematisch genug aufgebaut sei, dass die im Studienverlauf erbrachten Leistungen wie etwa aufwendige Seminararbeiten nicht für die Endnote relevant sein konnten, dass Abschlüsse verschiedener Universitäten nicht wirklich vergleichbar seien und dass die Absolventinnen und Absolventen im Grunde nicht „beschäftigungsfähig“ seien, wozu das Schreckbild von Heerscharen als Taxifahrer arbeitender Geisteswissenschaftler gerne und polemisch herangezogen wurde.

3. Realisierung und Probleme

Diese immer wieder formulierten und zum Teil auch sicherlich zutreffenden „Missstände“ sollten mit dem großen Projekt eines einheitlichen europäischen Hochschulraums überwunden werden. Dazu wurde auf der Konferenz in Bologna 1999 – allerdings in einer rechtlich unverbindlichen Form – ein ehrgeiziger Zeitplan vorgelegt: Bis 2010 sollte dieser einheitliche europäische Hochschulraum geschaffen sein. Konkret wurden leicht verständliche und vor allem vergleichbare Abschlüsse gefordert, die durch ein *Diplomat Supplement* genaue, auf individuelle Leistungen abgestimmte Informationen über Studienverlauf, Studieninhalte und vor allem erworbene Kompetenzen liefern sollten. Es wurde ein konsekutives Studiensystem eingeführt, das über zwei (Bakkalaureat/Bachelor und Magister/Master) bzw. drei Phasen (Bakkalaureat/Bachelor, Magister/Master sowie Promotionsstudium/PhD) Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Mobilität sichern sollten.

Im Folgenden soll in Form eines Erfahrungsberichts nicht auf Zahlen, offizielle Verlautbarungen und politische Diskurse eingegangen werden. Vielmehr soll gezeigt werden, in welcher fundamental veränderter Weise sich seit nunmehr 10 Jahren die Studienbedingungen für Lehrende und Studierende verändert haben.

3.1. Konkrete Ausgestaltung

Für die konkrete Ausgestaltung wurde eine erste Studienphase (Bakkalaureat/Bachelor) im Umfang von mindestens 6 und höchstens 8 Semestern und dementsprechend (mindestens) 180-240 ECTS-Punkten vorgesehen. Die zweite Studienphase (Magister/Master) sollte in der Regel zwei bis vier Semester dauern und (mindestens) 60-120 ECTS-Punkte umfassen. In der ersten und zweiten Phase sollten zusammen mindestens 300 ECTS-Punkte erworben werden. Die dritte Phase sollte zum Doktorat bzw. zum PhD führen und weitere drei bis vier Jahre dauern.

Allerdings kam es – zumindest in den deutschen Diskussionen – schon bald zu Differenzen über die Frage, ob das Verfassen einer Dissertation zwingend mit einem „Dokoratsstudium“ verbunden werden müsse. Für Irritation sorgte zudem die Tatsache, dass sich einige hoch angesehene Studiengänge wie vor allem Jura und Medizin, die zum Staatsexamen führten, mit offensichtlichem Erfolg gegen das neue System verwarhten.

Es dauerte also nicht lange, bis die Reformeuphorie getrübt wurde und auch andere Stimmen zu hören waren, die fundamentale Kritik übten: Sie erkannten in den hehren Zielen der Bildungspolitik nichts weiter als eine Camouflage fiskalischer und ökonomischer Interessen. Mit der Forderung nach kürzeren Studienzeiten, einer „Effizienzsteigerung“ im akademischen Bereich, sollten nämlich – so die Kritik – vor allem die Kosten für den Sektor „Hochschulen“ gesenkt, AkademikerInnen schneller produziert und auch durch eine stringendere Ausbildung „hin zum Beruf“ Ressourcen auch im Sinne der Wirtschaft geschont werden.

Besonders kritisch wurde die zunehmende Einflussnahme von Politik und Wirtschaft auf Lehre und Forschung gesehen. Dass in diesem reformerischen Gesamtpaket auch die gewachsenen Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschultypen, insbesondere zwischen Universitäten und Fachhochschulen, „verwischt“ werden sollten, wurde selbstredend vor allem von den stärker forschungsorientierten Universitäten kritisiert, während die traditionell stärker auf eine Berufsausbildung hin fokussierten Fachhochschulen ihre symbolische Aufwertung eher begrüßten.

Für die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland erwiesen sich auch die föderalen Strukturen als hinderlich, wonach Kultur, Wissenschaft und Forschung im Wesentlichen als Aufgabe der Länder, nicht des Bundes, definiert sind. Hier versuchte man durch die Einschaltung länderübergreifender Organisationen, wie zum Beispiel der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz und des DAAD, die notwendigen Abstimmungsprozesse herbeizuführen – rückblickend gesehen allerdings nicht mit durchschlagendem Erfolg.

Dies betraf in der Praxis vor allem die völlig disparate Ausgestaltung der neuen, nach dem Bologna-Modell strukturierten Studiengänge, als deren Kernstück sich ein *Studienbegleitendes Prüfungssystem* und die so genannten *Module* erweisen, die jeweils mit einer bestimmten Zahl von ECTS-Punkten versehen sind. Die Module bestehen – so das grundlegende Verständnis – aus

mehreren Lehrveranstaltungen, die aufeinander bezogen sind und/oder aufeinander aufbauen. Für diese Lehrveranstaltungen bzw. das Modul müssen entweder *Studienleistungen* erbracht werden, die *nicht* in die Endnote eingehen (also mit dem vergleichbar sind, was man in Russland unter *зачет* versteht) und *Prüfungsleistungen*, die relevant für die Endnote sind. Diese Module sollen dem *Kompetenzerwerb* der Studierenden dienen und bilden den Inhalt des *Studienplans*, der damit in einem *Modulhandbuch* abgebildet wird. Zugleich lassen es die Modulbeschreibungen, die in der Praxis von durchaus beachtlichem Umfang sind, zu, für die Studierenden ein jeweils individuelles *Diploma Supplement* zu erstellen, das dem Endzeugnis beigefügt wird und in der Regel mehrere Seiten umfasst.

3.2. Mehr als Leistungspunkte: Paradigmenwechsel durch Module und ECTS

Bei der Umsetzung der – relativ einfach und überzeugend klingenden – Theorie in die Praxis an den Universitäten und Hochschulen stellten sich allerdings bald Fragen, die nur scheinbar trivialer Natur waren: Wie viele ECTS-Punkte hat eigentlich ein Seminar? Und wie viele eine Vorlesung? Und was bedeutet eigentlich ein ECTS-Punkt oder – wie er auch genannt wurde – ein Leistungs- oder Kreditpunkt?

Mit einem Mal geisterten Begrifflichkeiten wie „neudeutsch“ *workload* durch die Hörsäle und Prüfungsämter und langsam setzte sich die Erkenntnis durch, dass der mit diesen Begrifflichkeiten verbundene Paradigmenwechsel ein grundlegender war: Die Studierenden und ihre zu erbringende Arbeitsleistung wurden nun im Grunde nach dem Maßstäben eines „Arbeitnehmers“ behandelt, d.h. man ging virtuell von einer 40-Stunden-Woche aus, die der Studierende zu absolvieren hat. Man berechnete dafür 45 Arbeitswochen pro Jahr und bezog dabei penibel einen Urlaubsanspruch von etwa sechs Wochen und eine mögliche Krankheitsphase von einer Woche mit ein.

Unter diesen Prämissen und der Vorgabe, dass pro Semester 30 *Leistungspunkte* zu erbringen seien, ergab sich rein mathematisch, dass für einen ECTS-Punkt 25 bis 30 Arbeitsstunden (auch hier gab es keine Einigkeit) eines Studierenden zu erbringen seien. Diese Arbeitsstunden umfassen *sowohl* die eigentliche Unterrichtszeit bzw. Kontaktzeit *als auch* das erforderliche Selbststudium.

Viel entscheidender war jedoch ein anderes Moment, nämlich ein grundlegender Paradigmenwechsel: Wie der Rektor der Hamburger Universität, Dieter Lenzen, im Sommer 2010 anlässlich einer Tagung in Frankfurt ausführte, wurde im Bologna-Prozess das einst in Deutschland so hoch gehandelte Ziel einer umfassenden „zweckfreien Bildung“ nun zugunsten eines durch die Modulstruktur abgebildeten Konzepts der Ausbildung zurückgedrängt, eine – so Lenzen – Zumutung für Lernende und Lehrende: Bologna sei „Truppenversorgung und Zwangsernährung“ und widerspreche auch fundamental dem rhetorisch so sehr

bemühten Vorbild des angloamerikanischen Raums. Man müsse mit allen Mitteln verhindern, die Universitäten zu Erziehungsanstalten verkommen zu lassen. Vielmehr müsse man gerade die wissenschaftliche Ausbildung als wohl die am besten geeignete Form begreifen, um die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu sichern.

3.3. Soziale Schieflagen und bürokratische Fesseln

Erst nach und nach wurden noch weitere Probleme dieses Paradigmenwechsels evident, denn man ging offenbar von „Normalstudierenden“ aus und berücksichtigte weder individuelle Lernprozesse noch Begabungen. Man erkannte bei der Konstruktion des *workloads* offenbar auch nicht die Tatsache, dass weit mehr als 50% der Studierenden ihren Lebensunterhalt wenigstens zum Teil durch Erwerbsarbeit sichern müssen und damit weit von einer „normalen“ Situation entfernt sind.

Andere Problemkreise betrafen weniger die ungeklärten Auswirkungen der Reform auf die soziale Situation der Studierenden, sondern bezogen sich auf juristische und administrative Fragen, die allerdings unmittelbare Konsequenzen für den Studien- und Prüfungsbetrieb zeitigten und vor allem auch – was wohl niemand in dieser extremen Weise vermutet hatte – auf die (lern-)psychologische Situation der Studierenden. Der vordergründig gegebene Vorteil, bei dem neu eingeführten Studienbegleitenden Prüfungssystem hinsichtlich der Benotung nicht mehr nur auf eine Abschlussprüfung bzw. wenige Abschlussprüfungen fixiert zu sein, erwies sich als Danaergeschenk. Die gerade auch in Deutschland weit verbreitete Neigung, ein juristisch „wasserfestes“ *Procedere* zu finden, brachte de facto eine zum Teil unerträgliche Bürokratisierung mit sich.

Die Notwendigkeit, nun jede Modulteilprüfung justiziabel zu gestalten, die große Zahl an zu absolvierenden Prüfungen und nicht zuletzt eine Modulstruktur, die aufeinander aufbauende Lehrveranstaltungen vorsah, führt zu engen Prüfungsfristen und belastet Lehrende wie Studierende gleichermaßen. Dies betrifft insbesondere die schriftlichen Seminararbeiten und damit jene Textsorte, über die Studierende an selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten herangeführt werden sollen. Es ist mehr als bezeichnend, dass gerade im Hinblick auf die neue Lern- und Prüfungssituation nun bald von „Bologna-Bulimie“ die Rede war, der sich die Studierenden ausgesetzt sehen. Gemeint ist hiermit das hastige „Hinunterschlingen“ des Lernstoffes und das nachfolgende „Ausspucken“: Eigenständiges, selbst bestimmtes Studium sei unter diesen Umständen kaum mehr möglich.

Es gibt durchaus Tendenzen, die gewissermaßen durch eine „Abstimmung mit den Füßen“ zeigen, dass die „Bologna-Form“ des Studierens für junge Menschen tatsächlich eine Zumutung darstellt, der sie sich nicht aussetzen wollen. Dabei sind weniger Studierenden-Proteste gemeint, die immerhin eine direkte Reaktion und Diskussion ermöglichen, sondern vielmehr die Tatsache, dass die zweite Studienphase, die Master-Studiengänge, in vielen Fällen – und insbesondere in

den Geisteswissenschaften – eher schlecht angenommen werden. Die mit der Einführung der Bologna-Studiengänge geführten hitzigen Debatten um eine Zugangsbeschränkung für Master-Studiengänge („Nur die Besten dürfen in den Master...“) können – angesichts der wenigen Master-Studierenden vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern – aus heutiger Perspektive nur mehr ironisch kommentiert werden. Bedenklich sind vor allem die möglichen Konsequenzen dieser Tendenz für die Wissenschaft selbst: Wenn Master-Studiengänge von nur wenigen Studierenden absolviert werden, wird dies bald auch Folgen für die Zahl der Promotionen und damit für den wissenschaftlichen Nachwuchs insgesamt zeitigen.

3.4. Bologna macht (nicht) mobil

Neben den zahlreichen, explizit als solche formulierten „Mobilitätsprogrammen“ wie z.B. Erasmus sollte mit der Bologna-Reform insgesamt der Durchbruch zu einem europäischen Hochschulraum gelingen. *Mobilität* – so lautete das eigentliche Heilsversprechen dieser Reform, über die der problemlose Wechsel von einer Universität zur anderen, von einem Land in das nächste ermöglicht werden sollte.

Soweit die goldene Theorie, die allerdings nicht der Realität entspricht: Denn war es zum Beispiel in den alten „Magister-Zeiten“ in der Regel ohne größere Probleme möglich, wenigstens innerhalb Deutschlands seinen Studienplatz zu wechseln – man war bei der Anerkennung von Leistungsnachweisen zwar auf das Gutdünken von ProfessorInnen angewiesen, meist aber fanden sich Lösungen –, so stellte sich nun dieses Unterfangen aufgrund der an den einzelnen Universitäten völlig disparat entwickelten Studienpläne als so gut wie unmöglich heraus. Im Klartext: Ein Bachelor-Studierender kann nicht einmal innerhalb von Baden-Württemberg einfach seinen Studienplatz wechseln, weil die Studienpläne zu unterschiedlich konzipiert sind und sich der Dschungel der bürokratischen Vorgaben als zu dicht erweist. Auf noch größere Hürden trifft der Wunsch nach internationaler Mobilität, denn in der Regel verhindern rigide Studienpläne eine Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Universitäten erbracht werden.

Offiziell versuchte man entsprechende Statistiken in Deutschland insofern zu schönen, als nun neue Lesarten von *Mobilität* verbreitet wurden: Man hatte angeblich ohnehin vor allem auf Mobilität *nach* den Bachelor-Studiengängen gesetzt, das heißt darauf, dass die Studierenden nach dem ersten Studienabschnitt die Universität und eventuell auch das Land wechseln würden. Ob diese Hoffnung erfüllt wird, muss die Zukunft zeigen. Die bisher verhaltene Annahme der Master-Angebote insgesamt muss allerdings bedenklich stimmen.

3.4. *Employability*, Kompetenz oder doch nur „Kompetenzerwerbungs-kompetenz“?

Auf der Konferenz in Leuven wurde u.a. selbstkritisch konstatiert, dass das seinerzeit formulierte Ziel, *employability*, „Beschäftigungsbefähigung“, für die Studierenden herzustellen, im Laufe der zurückliegenden 10 Jahre nicht wirklich erreicht worden sei – mehr noch, es war immer unklarer geworden, was eigentlich unter dieser „Beschäftigungsbefähigung“ überhaupt verstanden werden sollte.

Was für Fachhochschulen und Berufsakademien mit relativ klar definierten Ausbildungszielen noch einigermaßen erklärt werden konnte, stellte vor allem die geisteswissenschaftlichen Fächer an Universitäten unter Legitimationsdruck. Sicherlich hatte man an vielen deutschen Universitäten eigene Organisationsformen, wie etwa das Freiburger *Zentrum für Schlüsselqualifikationen* gegründet, um etwas zu vermitteln, das bald nur mehr unter kryptischen Abkürzungen im Uni-Jargon kursierte, nämlich BOK (Berufsfeldorientierte Kompetenzen) oder ABK (Allgemein Berufsqualifizierende Kompetenzen) oder ASQ (Allgemeine Schlüsselqualifikationen). Auffallend war dabei, dass *eine* Begrifflichkeit geradezu tautologisch verwendet wurde, wie folgendes Beispiel aus der Homepage des Freiburger *Zentrums für Schlüsselqualifikationen* belegt:

Wir verstehen Schlüsselkompetenz als eine persönliche (berufliche) *Handlungskompetenz*, die aus dem Zusammenwirken von Fach-, Methoden, Sozial- und *Individualkompetenzen* besteht.¹ [Hervorhebung EC]

Dieses Beispiel, das für viele Studienpläne und Modulhandbücher stehen kann, rührt an den Kern des Paradigmenwechsels, der mit der Bologna-Reform verbunden ist. Es ist dies die Frage, was eigentlich genau „erworben“ werden soll, wenn man von „Kompetenzen“ spricht.

„Kompetenz“ zu erwerben stellt – zumindest im Jargon der Bologna-Rhetorik – das Ziel jedes einzelnen Moduls dar, das von Studierenden absolviert werden soll, egal ob Fachmodul oder ein Modul im Programm der „Schlüsselqualifikationen“. „Kompetenzerwerb“ ist also das eigentliche Lernziel, das dementsprechend auch in den umfangreichen Studienplänen und in der neuen Textsorte „Modulhandbuch“ als ein neues Zauberwort erscheint und offenbar die *employability* der Studierenden sichern soll.

Ein nicht unerhebliches Problem besteht jedoch darin, dass es offenbar in der Bildungsforschung umstritten ist, was man eigentlich unter „Kompetenz“ zu verstehen habe, vor allem aber, wie sie erworben und dann auch abgeprüft werden kann. In einer sehr allgemeinen Weise versteht man unter „Kompetenz“ die nachgewiesene Fähigkeit, selbstständig Regeln und Zusammenhänge hinter Fak-

¹ <http://www.zfs.uni-freiburg.de/wir-ueber-uns> [zuletzt eingesehen am 6.10.2010]

ten und Kontexten zu erkennen, diese Regeln und Zusammenhänge im persönlichen, beruflichen und sozialen Umfeld anzuwenden und weiter zu entwickeln.²

Das könnte aber zugleich implizieren, dass Kompetenzen im Prinzip unabhängig von dem vermittelten Lernstoff erworben werden müssen, der – um es polemisch weiterzuspinnen – dann nur mehr dazu dient, eine Art „Kompetenzerwerbungs-kompetenz“ zu vermitteln, allenfalls noch eine „Überblickskompetenz“, um ein weiteres Schlagwort zu nennen, das in entsprechenden Diskussionen gerne angeführt wird, um das Dilemma zu überspielen.

Denn es ist tatsächlich ein Dilemma, das besonders im Hinblick auf Prüfungen relevant wird: Wenn geprüft werden soll, ob in einem Modul tatsächlich „Kompetenz“ erworben wurde, so kann sich eine Prüfung als eigentliche „Lernzielkontrolle“ selbstredend nicht mehr auf die Abfrage von Fachwissen beschränken, sondern muss neue Formen finden. Zugleich aber müssen diese Prüfungen – wie bereits gezeigt – „justiziabel“ sein, und dies stellt die Prüfenden vor Herausforderungen, die trotz vieler mehr oder weniger nutzbringender Handreichungen, etwa durch das „Bologna-Zentrum“ der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz, noch bei weitem nicht geklärt sind.

3.5. „Kleine Fächer“ – was nun?

Auch weitere Konsequenzen waren wenig bis gar nicht bedacht worden: Während in den Magister-Studiengängen alten Zuschnitts die Kombinierbarkeit von zwei bis drei Fächern bzw. Haupt- und Nebenfächern dadurch gesichert war, dass Lehrveranstaltungen relativ frei gewählt werden konnten, so wurde es angesichts der Verbindlichkeit der neuen Studienpläne in der Praxis immer schwieriger, mehrere Fächer miteinander zu kombinieren.

Das „Recht“ der Studierenden auf „Studierbarkeit“ der Studiengänge konnte nur durch eine scheinbar nahe liegende Lösung gesichert werden: Man präferierte zunehmend „Ein-Fach-Studiengänge“, die zunächst noch durch ein (kleines) Nebenfach abgerundet wurden. Aus organisatorischen Gründen – d.h. vor allem deshalb, weil es zu massiven Kollisionen bei der Studienplangestaltung der Studierenden kam – ging man an einigen Universitäten dazu über, die Nebenfächer aufzulösen und durch ergänzende Profillinien zu ersetzen. Vor allem in den Geisteswissenschaften, und hier wieder insbesondere in den so genannten „Kleinen Fächern“, die in der Regel nicht von ihrem Forschungsgegenstand klein, sondern lediglich ressourcenschwach sind, ist dies von einschneidender Bedeutung: Diese „Kleinen Fächer“ können in Bologna-Zeiten oftmals auf Grund

² Weinert (2001: 27 f.) z.B. versteht unter Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

fehlender Ressourcen keinen eigenen lehrintensiven Hauptfach-Studiengang – und schon gar nicht aufeinander aufbauende Bachelor *und* Master-Studiengänge – anbieten, wohl aber ein Nebenfach. Mit der Abschaffung von Nebenfachstudiengängen aber geraten diese Fächer unter Legitimationsdruck und laufen große Gefahr, im Zuge einer vorrangig ökonomisch fundierten Bewertung „wegrationalisiert“ zu werden. Bestenfalls werden sie zu „Modullieferanten“ erklärt. Damit dürfte an manchen Universitäten für einige Fächer das Ende bereits eingeläutet sein.

Insofern muss die Gleichzeitigkeit bedenklich stimmen, mit der parallel zur Einführung der Studien à la Bolognese zunehmend auch die Aufgabe der Geisteswissenschaften, mancherorts sogar deren Existenzberechtigung kritisch diskutiert wurden. Die Geisteswissenschaften gerieten nicht zuletzt auch deswegen in die Kritik, weil sie z.B. auf die Forderung nach der *Employability* und nach klaren Berufsprofilen für ihre AbsolventInnen keine sofortigen und eingängigen Lösungen parat hatten. Allerdings könnten hier auch andere Erklärungsmodelle greifen: Dass im Zuge der Bologna-Reform gerade die Geisteswissenschaften, denen mit gutem Recht kritisches Potenzial zugesprochen wird, unter Druck geraten, ist sicherlich keine zufällige Koinzidenz. Bereits vor geraumer Zeit, lange vor den Bologna-Zeiten, versuchte Odo Marquard in seinem wunderbaren Beitrag über die Philosophie als „Inkompetenzkompensationskompetenz“ solche Entwicklungen zu erklären: „Wo riskant reformiert wird, ist man plausiblerweise daran interessiert, sein Risiko bei der Erfolgskontrolle zu mindern.“ (Marquard 1987a: 26)

3.6. „Kostenneutralität“, „Qualitätsmanagement“ und Akkreditierungsdruck

Völlig unterschätzt wurde auch der nunmehr notwendige Ausbau der administrativen Infrastruktur. Damit wurden auch die finanziellen Konsequenzen nicht bedacht, über die – etwa in den Prüfungsämtern, aber nicht nur dort – die neuen Studiengänge verwaltet, betreut bzw. mit verpflichtendem Lehrangebot versorgt werden müssen. Auch hier ist der Politik Ignoranz vorzuwerfen. Denn wie üblich war ja gegenüber den gesetzgebenden Organen versichert worden, dass auch diese Reform „kostenneutral“ umzusetzen sei. Insofern ist es sicherlich kein Zufall, dass parallel zur Einführung der Bologna-Studiengänge in vielen deutschen Ländern auch die umstrittenen Studiengebühren eingeführt wurden. Zumindest an der Universität Freiburg und ihrer Philologischen Fakultät bedeuteten diese zusätzlichen Ressourcen, die aus den Studiengebühren in Höhe von 500 € pro Semester und Person generiert werden konnten, schlicht Rettung in großer finanzieller Not.

Die zum Teil überbordenden, aber juristisch angeblich notwendigen administrativen Detailregelungen, die einen ebenso überbordenden bürokratischen Aufwand erforderten, wurden von vielen auch mit jenen neuen Institutionen in Verbindung gebracht, die nun unter verschiedenem Namen als

„Akkreditierungsagenturen“ die Szene betraten. Sie nahmen im Zuge der geforderten *Qualitätssicherung* ihre Arbeit auf bzw. generierten – polemisch formuliert – diese Arbeit erst für sich und die Akteure in den Hochschulen. Ein ausgeklügeltes System von Akkreditierungs- und Re-Akkreditierungserfordernissen produzierte ein geschlossenes System, das nun endgültig „Wissenschaftsmanagern“ neuen Typs ein breites Betätigungsfeld eröffnete. Dass die zahlreichen Akkreditierungsagenturen ihrerseits einem Akkreditierungsdruck durch einen „Akkreditierungsrat“ ausgesetzt wurden, die Akkreditierung damit gewissermaßen potenziert wurde, zählt zu den besonders interessanten Aspekten einer insgesamt wenig erfreulichen Entwicklung, die selbstverständlich mit beträchtlichem Ressourceneinsatz seitens der Universitäten und Hochschulen unterstützt wird bzw. werden muss.

Dabei sind die tatsächlich an die Agenturen abzuführenden Kosten sogar verhältnismäßig gering im Vergleich mit den zu erstellenden, umfangreichen und in vieler Hinsicht redundanten Akkreditierungsunterlagen. Deren Erstellung bindet Arbeitskraft, die für eigentliche wissenschaftliche Zwecke oder die akademische Lehre wesentlich besser zu nutzen wäre. Zudem wissen die Akkreditierungsagenturen offenbar nicht mit letzter Sicherheit, was sie eigentlich zu prüfen haben: formale Aspekte oder eher fachliche Inhalte, die wissenschaftliche Qualifikation des Lehrkörpers oder eher Ressourcen.

Zu wünschen wäre, dass diesem Spuk insgesamt ein Ende gesetzt wird. In jüngster Zeit wird durch eine Klage beim Bundesverfassungsgericht sogar prinzipiell die Rechtmäßigkeit der Akkreditierungen in der gegenwärtigen Form angezweifelt (eine Entscheidung ist demnächst zu erwarten), und auch die Hochschulrektorenkonferenz empfiehlt nunmehr die Weiterentwicklung zu einem „staatsfernen ‘Institutionellen Qualitätsaudit’“.

4. Anstelle eines Fazits: „Reform der Reform“ – die unendliche Geschichte

Der Münchner Soziologe Ulrich Beck ist einer der vielen, die in den zurückliegenden Monaten die Entwicklungen im Kontext der Bologna-Reform wortgewaltig gegeißelt haben. Er schrieb von der „McDonaldisierung“ der deutschen Universität und fand dabei die einprägsame Formel vom „McKinsey-Stalinismus“, mit dem der Staat „ein Netzwerk aus Akkreditoren, Evaluierern, Bildungsplanern und Bildungsspitzen“ (Beck 2010) gebildet habe.

Es waren nicht zuletzt Worte dieser Art von Seiten der Lehrenden und die zum Teil wütenden Proteste der Studierenden, die eine „Reform der Reform“ einläuteten. Gegenwärtig sind wiederum Heerscharen von Kommissionen, Fakultätsräten, Senaten und anderen Gremien damit beschäftigt, Studienpläne zu entrümpeln, bürokratische Engführungen zu überwinden, Mobilitätsmodule zu planen u.a.m. Es werden damit weiter Ressourcen gebunden, die der Forschung, guter Lehre und der Betreuung von Studierenden fehlen.

Dennoch bleibt die Hoffnung, dass wenigstens diese „Reform der Reform“ gelingen möge. Vor allem aber ist zu hoffen, dass andere Länder, nicht zuletzt auch Russland, aus den Fehlern der Entwicklung in Deutschland lernen werden.

Literatur

- Beck, Ulrich (2010): Die Wiederkehr des Sozialdarwinismus. In: *Frankfurter Rundschau* (5.2.2010) [Online im Internet: <http://www.fr-online.de/kultur/spezials/becks-globalrundschau/die-wiederkehr-des-sozialdarwinismus/-/1838172/2682638/-/index.html>] [zuletzt eingesehen am 11.10.2010]
- Brandt, Hartwin (2010): In der Flasche war kein Geist. Gegen die Legende, unwillige Professoren hätten die Bologna-Reform scheitern lassen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* 13.1.2010; 5.
- Hering, Thomas (2003): Mogelpackung und Irrweg. Über Bachelor- und Master-Studiengänge. In: *Forschung und Lehre*, 10, 2003; 426-428.
<http://www.zfs.uni-freiburg.de/wir-ueber-uns> [zuletzt eingesehen am 6.10.2010]
- Marquard, Odo (1987a): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Marquard, Odo: *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart. 4-22.
- Marquard, Odo (1987b): Ende des Schicksals? Einige Bemerkungen über die Unvermeidlichkeit des Unverfügbaren. In: Marquard, Odo: *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart. 67-90.
- Reiser, Marius (2009): Warum ich meinen Lehrstuhl räume. Gegen die Selbstauflösung der deutschen Universität durch Verwandlung in eine Lernfabrik. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, 14.1.2009; 5.
- Schmoll, Heike (2009): Kein europäischer Hochschulraum. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, 17.6.2009; 3.
- Scholz, Christian / Stein, Volker (Hg. 2009): *Bologna-Schwarzbuch*. Bonn. (Forum Bd. 78)
- Stockhammer, Robert (2009): Im Interesse der Studenten? Warum Bologna sinnvolles Studieren unmöglich macht. In: *Süddeutsche Zeitung*, 2.7.2009; 11.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel. 17-31.

