

Rolf Arnold

Bildung nach Bologna!

Die Anregungen der europäischen
Hochschulreform

 Springer VS

Bildung nach Bologna!

Rolf Arnold

Bildung nach Bologna!

Die Anregungen der
europäischen Hochschulreform

Rolf Arnold
TU Kaiserslautern
Deutschland

ISBN 978-3-658-08977-1

ISBN 978-3-658-08978-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-08978-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhalt

Vorwort	7
Worum es geht	11
Bologna – Fluch oder Segen?	19
Bildung neu denken 1: Anregungen aus der Arbeitswelt!	25
Kompetenzprofile – Wege aus dem Dickicht	47
Unterwegs zu einer metakommunikativen Präzisierung der akademischen Selbstbildung	63
Einblicke in die akademischen Lernkulturen	85
Von der Bildungs- zur Berufsorientierung und zurück	93
Bildung neu denken 2: Die Reifung von Identität und Kompetenz – Eine Reise zu sich selbst	109
Wissenschaftliche Bildung ist auch Weiterbildung	127
Markierungspunkte einer kompetenzorientierten tertiären Aus- und Weiterbildung	133
Bildung neu denken 3: Anregungen aus der Selbstveränderungspraxis	159
Literatur	169

Vorwort

Es gehört an den deutschen Hochschulen und in der interessierten Öffentlichkeit mittlerweile zum guten Ton, sich grundlegend und bisweilen auch vernichtend zum Bolognaprozess zu äußern. In dem durch die Bologna-Deklaration der europäischen Bildungsminister in Gang gesetzten Umbau des deutschen Hochschulsystems wird dabei die eigentliche Ursache für alle möglichen Verfallsprozesse in den deutschen Hochschulen und Universitäten gesehen – eine vordergründige „Haltet-den-Dieb“-Strategie. Selbst dort, wo nicht plumpe Schuldzuweisung und Schelte, sondern detaillierte Auseinandersetzung und Sorge um die Zukunft der universitären Bildung anzutreffen sind, ist diese eindimensionale Ursachenzuschreibung häufig spürbar.

Das vorliegende Buch wendet sich gegen die verschiedentlich herausgegebene Parole „Bildung statt Bologna!“ Es zeigt, dass diese Parole dem Ideal einer „Bildung durch Wissenschaft“ verhaftet bleibt, die bereits lange vor Bologna im deutschen Universitätsalltag der Vergangenheit angehört hat. Zudem wird durch diese platte Gegenüberstellung nicht nur unterschwellig an einer Abgrenzung der Allgemein- von der Berufsbildung festgehalten, deren Hauptmotive die Regelung der sozialen Ungleichheit durch Chancenzumessung war und ist. Eine gründliche Prüfung zeigt demgegenüber, dass auch in der Bildungspolitik selbst wohlgemeinte Interventionen letztlich nur das hervorzubringen vermögen, was an Möglichkeiten bereits im System selbst historisch angebahnt gewesen ist, denn jedes System reagiert auf Veränderungsimpulse aus der Fülle seiner Wirklichkeiten. Es ist deshalb – so zeigen auch die systemischen Interventionsdebatten – dringend notwendig, sich von eindimensionalen falschen Ursachenzuschreibungen zu lösen und sich *den* universitären Systemelementen genauer zuzuwenden, die aus Bologna das haben werden lassen, was wir derzeit erleben. Es ist – so die grundlegende These – das Verdienst der Bolognareform, die Wirklichkeit des deutschen Hochschulsystems herausgefordert zu haben. Nun ist der Blick frei auf die inter-

nen Fragwürdigkeiten, skurrilen Besonderheiten und Begrenzungen des tertiären Bildungssystems in Deutschland.

Die hier ausgebreiteten Überlegungen sind Ergebnis und Ausdruck eigener Erfahrungen im Umgang mit gewachsenen Universitätsstrukturen und dem Bemühen um die Implementierung neuer didaktischer Formen im universitären Bereich. Diese Erfahrungen wurden insbesondere im Rahmen des sich über 20 Jahre erstreckenden Auf- und Ausbaus des heutigen „Distance an Independent Studies Center“ (DISC) an der TU Kaiserslautern (Gründungsjahr 1992) zu einer der größten postgradualen Weiterbildungseinrichtungen im akademischen deutschen Universitätssystem sowie im Zusammenhang mit der Gestaltung des Hochschulnetzwerkes „Virtueller Campus Rheinland-Pfalz“ (VCRP) gesammelt. Dabei zeigte sich: Veränderungen sind möglich, sie sind aber langfristig nur dann von Erfolg gekrönt, wenn es gelingt, die herkömmlichen Strukturen aufzugreifen, die derzeitigen Akteure Wert zu schätzen und in ihren Bemühungen zu unterstützen. Bei alledem ist zudem eine klare Vision zu kommunizieren, die allen Akteuren nachvollziehbaren Nutzen zu stiften vermag. Für den Verfasser des vorliegenden Buches ist diese *Vision* die der *gelingenden akademischen Kompetenzentwicklung im Rahmen intelligenter Lernarrangements, deren Struktur nicht in erster Linie überlieferten Gewohnheiten, sondern der evidenten Kompetenzwirkung folgt*.

In das Endmanuskript der vorliegenden Textsammlung flossen Manuskripte ganz unterschiedlicher Art ein: universitäre Discussion-Papers, Redemanuskripte sowie vereinzelte Artikel aus tagesaktuellen Auseinandersetzungen mit dem Bolognaprozess. Zudem gingen in die Endfassung Selbstplagiate ein, indem auch vereinzelt Passagen aus anderen Publikationen des Verfassers in ihrer ursprünglichen oder in einer überarbeiteten und weiterentwickelten Version aufgenommen wurden. Im Interesse der Lesbarkeit des gesamten Manuskript wurde bei diesen eigenen Texten die üblichen Zitierregeln mutig ignoriert.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Kolleginnen und Kollegen an der TU Kaiserslautern, die mir über viele Jahre den Freiraum gegeben haben, neue Frames der akademischen Lehre, wie Distance Learning und eLearning zu erproben und die etablierten Hochschulstrukturen dadurch gegenüber der beruflichen Praxis zu öffnen. Gleichzeitig konnten wir Wege einer gezielten Förderung der Selbstlernkompetenzen für alle Studierenden der TU Kaiserslautern entwickeln und breit implementieren – ein grundlegender Schritt zur Anbahnung und Stärkung ihres lebenslangen Lernens. Besonders danken möchte ich Herrn Dr. Konrad Faber, dem Geschäftsführer des „Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz“ (VCRP), Herrn Dr. Markus Lermen, dem Geschäftsführer des „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) an der TU Kaiserslautern sowie Herrn Prof. Dr. Klaus Landfried, dem langjährigen Präsidenten der TU Kaiserslautern und Vorsitzenden der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der im Oktober 2014 völ-

lig unerwartet und leider viel zu früh verstarb. Ihm verdanken die TU Kaiserslautern, aber auch ich persönlich wichtige Impulse zur Erweiterung der universitären Bildungsframes um neue Formen des angeleiteten Selbststudiums in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Es war Klaus Landfried, der als damaliger Präsident der Universität Kaiserslautern die Zuwendung einer Präsenzuniversität zur Weiterbildung und zum Fernstudium bereits früh angeregt und gefördert hat.

Kaiserslautern, im Januar 2015

Worum es geht

Am 19. Juni 1999 einigten sich die europäischen Bildungsminister in Bologna darauf, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der in allen Mitgliedstaaten transparent und vergleichbar strukturiert ist und die Mobilität der Studierenden, aber auch der Lehrenden, fördert und die europäische Zusammenarbeit intensiviert. Unterzeichnet wurde diese Bolognaerklärung mittlerweile von fast 50 Ländern, die zur EU zählen bzw. dieser mittlerweile beigetreten sind, sowie von EU-nahen Ländern, wie z. B. der Schweiz, die die europäische Kulturkonvention des Europarates unterzeichnet haben. Entstanden ist dadurch ein Hochschulraum mit über 10 000 Hochschulen, über 2.2 Millionen Hochschullehrenden und mehr als 32 Millionen Studierenden, der seinesgleichen auf der Welt sucht (vgl. Rosmann 2011).

Verbindendes Moment dieses „Bolognaprozesses“, wie man ihn nennt, ist die Absicht einer europäischen Integration des Hochschulwesens, die in den zurückliegenden Jahren noch durch zahlreiche Communiqués präzisiert wurde¹ – ohne dass jedoch die Leitidee der „Schaffung eines europäischen, zumindest aber transnationalen Hochschulraums“ (Nagel 2006, S. 69) aufgegeben oder gar verwässert wurde. Kernelemente der entstehenden „European Higher Education Area“ sind:

- die „gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen“,
- die „Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse“ im gestuften System von Bachelor- und Masterangeboten,

1 Zu erwähnen sind das Prager Kommuniqué vom 19. 5. 2001, das Berliner Kommuniqué vom 19. 9. 2003, das Kommuniqué von Bergen vom 19./20. 5. 2005, das Londoner Kommuniqué vom 18. 5. 2007, das Kommuniqué von Leuven vom 28./29. 8. 2009 und die Erklärung von Budapest vom 12. 3. 2010.

- die „europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung“ – vor allem durch die Implementierung und Nutzung von Akkreditierungsstandards und -verfahren,
- die „Verwendung von Transparenzinstrumenten wie dem europäischen Kreditsystem ECTS“, welches zumindest eine quantitative Bewertung und Verrechnung von Studiererwartungen und Studierleistungen ermöglichen soll,
- der „Zeugniserläuterung (Diploma Supplement)“ und
- des „einheitlichen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse“ (vgl. KMK 2014).

Die Frage, wie es um die Implementierung dieser wohl größten bildungspolitischen Kontextgestaltung aller Zeiten tatsächlich bestellt ist, wird wenig evidenzbasiert, dafür aber ideologisch aufgeladen debattiert. Befürworter der überlieferten Konzeption einer „Bildung durch Wissenschaft“ sehen sich in ihrer Aversion bestätigt, während die Anhänger einer transatlantischen Higher-Education-Konzeption vergleichsweise leise auftreten und ihre Argumentationen selten wirklich prononciert, sondern eher implizit zum Ausdruck bringen.

Die dabei ins Spiel gebrachten Beobachtungs-Kriterien und deren Angemessenheit werden zwar bisweilen hinterfragt, stiften aber selten Anlass zur Revision oder gar Differenzierung der eigenen Standpunkte. Dies ist auffällig, da die überlieferten Formen der wissenschaftlichen Bildung vielerorts mehr als brüchig sind. Es fehlt eine wirkliche Evidenzbasis für die tragfähige Gestaltung eines Diskurses über die Zukunft der akademischen Bildung. Beständig infiltrieren Relikte und Idealisierungen einer angemessenen Bildungsbürgerlichkeit den Diskurs, ohne dass der „nüchterne Blick auf die Kompetenz“ (vgl. Vereinigung 2003) wirklich darüber hinweg täuschen kann, dass

„(...) die letzten 120 Jahre deutscher Universitätsgeschichte immer wieder Belege dafür bieten, dass Humboldt der Inbegriff einer elitären Bildungsidee und -einrichtung wurde, dem seit der Professionalisierung der Berufe ab dem späten 19. Jahrhundert und vollends seit der Entstehung der Massenuniversität Ende der 1960er Jahre jede empirische Basis fehlt. Und in der Tat – wie könnte aus einem unter den Bedingungen der frühen bürgerlichen Gesellschaft entstandenen Bildungskonzept, das vielleicht 1–2 % der jeweiligen Altersgruppe berührte, wirklich ein über symbolische Appellationen hinausgehender Gewinn für ein Bildungssystem zu ziehen sein, das am Beginn des neuen Jahrhunderts mit über 30 % eines Altersjahrgangs an Hochschulen und einem sich immer schneller verändernden Qualifikationssystem zu tun hat?“ (Schulze 2005, S. 1).

Angesichts dieser *Unzeitgemäßheit der klassischen Universitätsidee* hilft es auch wenig, dieser Idee sozusagen im nachhinein erkenntnistheoretische, anthropolo-

gische sowie ethisch-humanistische Argumente zuzuordnen, mit deren Hilfe letztlich auch eine Bildungspraxis gestärkt wird, der jegliche soziale Inklusion von Anbeginn an fremd geblieben ist. „Bildung soll nicht spalten, sondern einen“ (Nida-Rümelin 2013, S. 243) ruft der Philosoph Julian Nida-Rümelin den Bolognaver(w)irrten zu – wissend, dass „in einer markförmigen Konkurrenzgesellschaft Bildung eben ein Instrument des Wettbewerbs, aber nicht seine Ursache (sei)“ (ebd., S. 244). Bildung spielt auch eine „aktive Rolle“ bei der Schaffung einheitlicher geistiger Lebensgrundlagen, um an die Stelle überlieferter, angemessener oder behaupteter sozialer Macht verständigungs- und konsensorientierte Formen der Intersubjektivität treten zu lassen. Auch für eine aktive Hochschulpolitik gilt deshalb als „einzig stichhaltige Rechtfertigung des Egalitarismus der Aufklärung“, dass nur eine Bildungsvorstellung legitim sein kann, wenn sie vernünftig ist, wobei sie nur vernünftig sein kann, wenn sie allgemein sein kann (Weizsäcker 1981, S. 472) – eine Positionierung, mit welcher Stefan Müller-Dohm in seiner Habermas-Biographie die philosophische Ausgangsbasis dieses Zeitdiagnostikers und für die bundesrepublikanische Entwicklung wichtigen Stichwortgebers treffend charakterisiert (Müller-Dohm 2014, S. 238).

Zu einer vernünftigen Regelung des Hochschulzugangs gehören in einer demokratischen Gesellschaft deshalb auch die soziale Durchlässigkeit, d.h. die erreichte Mobilität und die gelingende Inklusion. Deshalb darf nicht übersehen werden, dass die soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens auch heute noch „ausgesprochen hoch (ist)“, wie es der Hochschulbildungsreport 2020 des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft in seinem Bericht 2014 ausdrückt: „Schüler mit Migrationshintergrund und Nichtakademikerkinder schaffen es seltener an die Hochschule und sie sind im Studium weniger erfolgreich“ – so die in einer egalitären Demokratie schwer erträglichen statistischen Befunde (Stifterverband 2014, S. 11), auf deren Bedeutung für gesellschaftliche Stabilität und Entwicklung der neue OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ hinweist (vgl. OECD 2014). Demnach

„(kann) Bildung Menschen einen Weg aus Armut und sozialer Ausgrenzung ermöglichen, damit dies geschehen kann, muss jedoch der erreichte Bildungsstand zu sozialer Mobilität führen. Die größte Bedrohung für ein Wachstum, das allen zugute kommt, liegt vielleicht in der Gefahr, dass die soziale Mobilität zum Erliegen kommen könnte“ (ebd., S. 16).

Die vorfindbare soziale Selektivität markiert gerade hinsichtlich der Nutzung der Begabungspotenziale, deren Bedeutung im demographischen Wandel dramatisch zunimmt, eine nicht nur gesellschaftspolitisch, sondern auch wirtschaftspolitisch bedenkliche Entwicklung. Diese verstößt sichtbar gegen die erwähnte Vernunft-

basis jeglicher gesellschaftlichen Legitimation. Solche und andere Befunde zeigen sehr deutlich, dass

„(...) das deutsche Hochschulwesen bereits seit Jahrzehnten auch ohne ‚Bologna‘ ausreichend Schwierigkeiten mit sich selbst (hatte). Da wäre zum Beispiel die Bildungsexpansion: Arbeiterkinder sollen und müssen diskriminierungsfrei Zugang zu höherer Bildung erhalten. Allerdings führte der massive Anstieg der Studierendenzahlen zu einer erheblichen Veränderung der Studienstruktur. Die Wissenschaftsorientierten unter ihnen waren fortan eher in der Minderheit. Die Mehrheit, und zwar nicht nur Arbeiterkinder, erwarteten hingegen schlicht eine Berufsausbildung auf hohem akademischem Niveau – von der, insbesondere in Zeiten des Ausbildungsplatzmangels, auch nicht ganz kleinen Gruppe der Desorientierten ganz zu schweigen“ (Brodkorb 2014, S. 601) –

so die Einschätzung des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

Eine zeitgemäße Konzeption tertiärer Bildung bedarf jedoch nicht nur einer nüchternen Betrachtung der Gegebenheiten und autopoietischen Ausdrucksformen der Vor-Bologna-Strukturen des Hochschulsystems und seiner tatsächlichen Steuerbarkeit (vgl. Lenzen 2014b), sondern auch einer empirisch gehaltvollen und theoretisch konsistenten – inneren – Begründung. Die zu klärenden Fragen sind:

- *Was ist wissenschaftliche Bildung?*
- *Über welche Kompetenzen verfügen wissenschaftlich qualifizierte Menschen im Unterschied zu solchen, die auf anderem Wege ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten zur verantwortlichen und selbständigen Problemlösung entwickelt haben?*
- *Welche Rahmenbedingungen fördern selbsttätige Auseinandersetzung mit überlieferten Konzepten angestregten Denkens sowie die Entwicklung und Begründung eigener Problemlösungsideen, und welche behindern diese?*
- *Bedarf eine solche Auseinandersetzung der Begegnung und Begleitung oder gelingt sie informell, d. h. unabhängig von den formalisierten Bildungsangeboten?*
- *Wie halten es moderne Gesellschaften mit dem informell erworbenen Kompetenzen Erwachsener, die eine Ergänzung, aber auch Anerkennung ihres Könnens im Kontext der tertiären Bildung erwarten?*

Die europäische Idee der akademischen Bildung hilft bei der Beantwortung dieser Fragen nur begrenzt. Zu spürbar basiert sie bei genauerer Betrachtung auf Wirkungsunterstellungen, deren Eintreten *behauptet*, aber kaum empirisch *belegt* werden kann. Dadurch ergibt sich eine unauflösbare Widersprüchlichkeit zwischen dem, was evident zu sein scheint, und dem, was die Idee einer Bildung

durch Wissenschaft unterstellt. Diese Widersprüchlichkeit durchzieht auch die Positionen ein und desselben Autors. So weist z. B. Dieter Lenzen in seiner Kritik des Bolognaprozesses zu Recht darauf hin, dass

„es das lernende Gehirn (ist), welches den Dingen die Logik verpasst, und das ist niemals die Logik derjenigen, die sich im Beibringen von etwas bemühen“ (Lenzen 2014a, S. 20) –

nur, um einige Seiten später einer „Selbstbildung“ das Wort zu reden, welche zwar die Potenziale des Einzelnen zum Ausdruck kommen lässt, dabei aber selbst der Imago-Die-Vorstellung verhaftet bleibt, welche aus der Formulierung aufscheint:

„Jemanden zu bilden heißt also, ihn auf dieses Bild auszurichten“ (ebd., S. 70).

Doch wie „richtet“ man Studierende auf etwas aus, ohne dabei selbst wiederum einer Zuschreibung zu erliegen, für die keine der in Anspruch genommenen hirneurophysiologischen Einsichten spricht? Man täte Dieter Lenzen jedoch Unrecht, wenn man ihm unterstellte, er würde letztlich doch für ein vormundschaftliches Konzept wissenschaftlicher Lehre eintreten – und doch ist seine Bolognakritik von *Zuschreibungsfehlern* durchsetzt: Er weiß zwar um die neurowissenschaftliche Erkenntnis,

„(...) der zufolge das lernende Bewusstsein sich seine Wirklichkeit selbst konstruiert. Lernen ist unvermeidlich. Die Ergebnisse eines Lernprozesses sind von außen nicht zu determinieren“ (ebd.),

kann aber selbst nicht überzeugend darlegen, wieso er mit seiner Bologna-Kritik dann bevorzugt auf diese von außen auf den Lernenden einwirkenden Strukturen rekurriert. Trifft seine Feststellung

„(...) je anregender die Lernumwelt ist, zu der auch die Universität gehört, desto wahrscheinlicher ist es, dass das lernende Bewusstsein sich unter dieser Irritation weiter ausdifferenziert“ (ebd.)

wirklich *nur* auf die durch Bologna geprägte Hochschullandschaft zu, die Lenzen als überadministrativ, titelfixiert und insgesamt wenig reflexionsanregend und autonomiefördernd erlebt? Oder ist es nicht vielmehr so, dass die durch den Bolognaprozess bewirkte „Kontextsteuerung“ (Willke 1992) lediglich eine Eigenart der tertiären Bildung profiliert zu Tage treten ließ, welche diese bereits stets gekennzeichnet hat? Und: Müssen wir dem Bolognaprozess deshalb nicht geradezu

dankbar sein dafür, uns die Grenzen der überlieferten akademischen Lernkulturen deutlich vor Augen geführt zu haben? Bezieht sich mithin die vielfach ange-mahnte Justierung dieses Prozesses wirklich auf die Bolognareform, oder ermöglichen die eingetretenen Verwerfungen und Irritationen nicht vielmehr *endlich* eine beherzte und evidenzbasierte Transformation des akademischen Lehrens und Lernens, welche bereits lange vor Bologna weder den neueren Einsichten der Erwachsenenbildungsforschung noch denen einer berufs- und tätigkeitsorientierten Kompetenzreife Rechnung zu tragen vermochten – ja geradezu ignorant waren gegenüber den Einsichten dieser Disziplinen zu den Fragen:

- Wie entwickeln sich differenzierte Formen des Denkens, Urteilens und Könnens in einer Person?
- Über welche Stufen und die erfolgreiche Bearbeitung welcher „Entwicklungsaufgaben“ – sensu Havighurst – reifen diese Formen des Selbstaustauschs heran?
- Durch welche Arrangements sowie Unterstützungs- und Begleitkontexte wird diese „Kompetenzreife“ (vgl. Arnold 2012a) gefördert, durch welche eher verhindert? Und: Wie kann gelingende Kompetenzreife überprüft und kontrolliert werden?
- Was waren und sind die ungewollten Nebenwirkungen des traditionellen Konzeptes einer Bildung durch Wissenschaft, welches derzeit mancherorts wiederbelebt und gegen die Versuche einer nachhaltigen Transformation universitärer Lernkulturen in Stellung gebracht wird?
- Wie können die anspruchsvollen Absichten und Erwartungen, die mit dem Konzept eines wissenschaftlichen Lernens „in Einsamkeit und Freiheit“ (Lenzen 2014a, S. 71) in Verbindung gebracht werden – auf dem Weg zur Massenuniversität in der Cybergesellschaft – wirksamer eingelöst werden?
- Wie verändert sich das Konzept der wissenschaftlichen Bildung im Zusammenhang mit dem Wandel der akademischen Normalbiographien und dem Verlust ihrer bis dato tragenden Unterscheidung von wissenschaftlicher Ausbildung einerseits und wissenschaftlicher Weiterbildung andererseits?
- Und schließlich: Wie kann dem Sachverhalt, dass auch wissenschaftliche Bildung stets Selbstbildung war und ist (ebd., S. 70), durch akademische und hochschuldidaktische Modelle Rechnung getragen werden, die ihrerseits nicht wiederum inputorientiert, sondern outcomeorientiert gestaltet sind?

Es sind die Zuschreibungsfehler sowie die Unzeitgemäßheit und die Ignoranz gegenüber dem Stand der vorliegenden Kompetenzforschung sowie der Erwachsenen- und Berufsbildungsforschung, die der Bolognakritik viel von ihrer Spitze nehmen. Zudem bleibt der systemtheoretische Sachverhalt unberücksichtigt,

„(...) wonach Erziehung und Unterricht als Umweltphänomene Perturbationen darstellen, aus denen das kognitive System selektiert“ (Lenzen 1997, S. 965).

Wie kann es demnach sein, dass es die durch den Bolognaprozess veränderten Kontexte *allein* oder doch zumindest *vornehmlich* sein sollen, die für die als bedenklich empfundenen Zustände im tertiären System verantwortlich sind – eine typische „falsche Ursachenzuschreibung“ (vgl. Roth 2007), wie sie dem immer wieder linear-mechanistisch entgleisenden Denken so gerne unterläuft. Wie kann es sein, dass in der Debatte über die transitive Gestaltung eines Systems – des Hochschul- oder Bildungssystems – nachgedacht wird, dessen historisch tief verankerte Logik sich nur durch Formen der Perturbation selbst transformieren können? Die durch die Bolognaform über die deutschen Hochschulen und Universitäten hereinbrechenden Veränderungen können systemtheoretisch als solche Perturbationen gelesen werden; es kommt deshalb auf die Hochschulen und Universitäten selbst an, in welcher Form sie diese Bologna-Perturbation tatsächlich zur Transformation nach Maßgabe der Evidenz und Wirksamkeit nutzen können. Humberto Maturana und Francisco Varela haben bereits früh deutlich werden lassen, worum es bei einer solchen intransitivem Sicht des Systemwandels geht: Mit Bedacht haben sie dafür den Begriff der Perturbation („perturbación“) gewählt, der nach Anmerkung von Kurt Ludewig, dem Übersetzer ihres Werkes „Der Baum der Erkenntnis“ (in: Maturana/Varela 1987, S. 27) „Zustandsveränderungen“

„(...) in der Struktur eines Systems (bezeichnet), die von Zuständen in dessen Umfeld *ausgelöst* (d. h. nicht verursacht) werden. Insofern ist die Übersetzung dieses Begriffs etwa mit Störeinwirkung oder Störung problematisch, zumal diese Begriffe im Deutschen eher kausal oder gar negativ benutzt werden. Im Bereich ‚sozialer Phänomene‘ ist hierfür der Begriff ‚Verstörung‘ bereits eingeführt worden“ (ebd.).

Ein solcher intransitiver Blick auf das Geschehen ist in den Debatten um die Bolognaform selten anzutreffen. Meist wird linear-mechanistisch argumentiert, d. h. Bologna wird als Ursache allen Übels ausgemacht. Durchwuchert sind solche unsystemischen Kritiken durch zählbeige Bestandteile der Überlieferung. Diese kommen bei den Bolognakritikern insbesondere in ihrer Abgrenzung der Hochschulbildung von der Berufsbildung zum Ausdruck. Letzterer werden – in alter Humboldt-Manier – persönlichkeitsbildende Effekte abgesprochen; beschworen wird das Ideal einer Bildung, deren Substanz man geradezu in Abgrenzung zur Berufsbildung zu finden meint. Diese mitlaufende Abgrenzung zur Berufsbildung ist alt, in ihren Vereinfachungen und Verkürzungen aber auch ärgerlich. Sie torpediert die Versuche der Bolognaform, dem Anspruch einer *Berufsvorbereitung* oder *Berufsorientierung* stärker Rechnung tragen zu können – unter Absehung von den

durch die neuere Berufsbildungsforschung erarbeiteten Evidenzen. Diese Bologna-kritik zeugt zudem von einer eklatanten Unkenntnis der modernen Berufsbildung.

Das vorliegende Buch setzt sich kritisch mit den erwähnten *Zuschreibungsfehlern* sowie der unzeitgemäßen Wiederbelebung eines Ideals der akademischen Bildung und der berufspädagogischen Ignoranz der Bologna-kritik auseinander. Was dabei entsteht, ist nicht das Bild einer schöneredeten Hochschulreform, wohl aber ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Zumutungen der Bologna-reform lediglich *die* systemischen Fragwürdigkeiten profiliert zutage treten ließen, unter denen das deutsche Hochschulwesen bereits lange zuvor gelitten hat. In den Blick gerät dabei insbesondere eine hochschuldidaktische Praxis, welche eine kompetenzbildende Wirkung von Wissen und Wissenschaft lediglich unterstellt, aber nicht belegen kann (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014); in den Blick geraten aber auch die Konsequenzen, welche die Hochschulen in der trotzigigen Haltung einer „Selbstimmunisierung“ (Lenzen 2014b, S. 974) nicht zu ziehen bereit oder in der Lage sind. Gefragt wird zudem nach Anregungen aus anderen Bereichen des Bildungswesens – auch und gerade aus dem Bereich der so gerne ausgegrenzten beruflichen Bildung. Der hierbei zugrunde gelegte Slogan lautet nicht „Mit Humboldt in die Zukunft“ (Lenzen 2014a, S. 40), sondern eher „Mit Spranger in die Zukunft“, ist es doch Eduard Spranger (1882–1963) gewesen, dessen bildungstheoretische Kernaussage die Feststellung gewesen ist: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1929, S. 35). – Es wird zu zeigen sein, dass sich diese berufs- und lernerorientierten Wende durchaus in dem Slogan „Mit Bologna in die Zukunft“ (Burckhart 2014b) markieren lässt, wenn es gelingt, das zu erreichen, was im bisherigen Bologna-prozess zu kurz gekommen ist:

- die Überwindung überlieferter Unterscheidungsroutinen in den Köpfen und Herzen der Akteure (wie z. B. die Unterscheidung zwischen Ausbildung und Bildung, Präsenzstudium und Fernstudium sowie Lehren und Lernen) und
- die Hinwendung zu einer nüchternen Kompetenzorientierung in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung.

Dabei wird zu zeigen sein, dass sich das Gelingen der Bologna-reform nicht entlang der Umsetzung von irgendwelchen bildungspolitischen Vorgaben angemessen beurteilen lässt. Begleitet werden muss ein solcher Umsetzungsprozess vielmehr auch durch eine daten- und konzeptbasierte Reflexion der studentischen Aneignungsprozesse und die Profilierung eines – wenn man so will – entwicklungspsychologischen oder identitätstheoretischen Konzeptes gelingender Professionalisierung. „How to become a professional?“ ist die eigentliche Hintergrundfrage einer kompetenzorientierten Hochschulreform, die zu halten vermag, was sie verspricht.

Bologna – Fluch oder Segen?

Die Bewertungen der Europäischen Studienreform könnten zu ihrem 15jährigen Jubiläum unterschiedlicher nicht sein: Während die einen in dieser Reform „ein bürokratisches Monstrum“² das die deutschen Hochschulen und Universitäten zu ersticken droht, sehen, kleiden andere ihre Anerkennung in die Worte:

„Mit Bologna haben wir die größte Umstellung in Studium und Lehre seit 200 Jahren geschafft. Die deutschen Hochschulen haben seit Beginn des Bologna-Prozesses enorme Veränderungen in Form und Inhalt ihrer Studienprogramme vorgenommen und erhebliche Verbesserungen bei knappsten Ressourcen erzielt“ (Burckhardt 2014a, S. 2).

Gleichzeitig stehen die Hochschulen und Universitäten in der Kritik, und es gibt berechtigte Sorgen um die Qualität und die Zukunft der akademischen Bildung. Nicht jede dieser Kritiken ist jedoch eine Bolognakritik, auch wenn sie neuerdings als solche vorgebracht werden. Es stand bereits vor dem Juni 1999 nicht gut um die Hochschulen und Universitäten in Deutschland: Der tertiäre Bereich sah sich einer massiven quantitativen Inanspruchnahme ausgesetzt, auf deren Bewältigung er nicht vorbereitete gewesen ist, und der er nur sehr begrenzt mit einer qualitativ anspruchsvollen Gestaltung seiner Angebote begegnen konnte. Folgt man dem Hochschulbildungs-Report 2020, so haben sich insbesondere die Beschäftigungsfähigkeit und der Praxisbezug des Hochschulstudiums in den letzten Jahren deutlich verschlechtert:

2 Mit dieser Formulierung wird Dieter Lenzen im Newsletter 4/2014 der HRK (Hochschulrektorenkonferenz) zitiert.

„Die Erhöhung der sogenannten Employability, also der Beschäftigungsfähigkeit, war erklärtes Ziel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Zunächst mit Erfolg: Der Anteil der Studierenden, die die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit im Studium als gut beurteilte, stieg von nur 22 Prozent (2007) auf 33 Prozent (2010). Dann brach diese positive Entwicklung ein: 2012 fiel der Wert wieder auf 25 Prozent ab, vor allem die Ingenieure sind kritischer als je zuvor. Mehr Employability durch Bologna: nach Ansicht der Studierenden vorerst gescheitert“ (Stifterverband 2014, S. 7).

Ähnlich negative Bewertungen werden auch bezüglich der angestrebten Senkung des Anteils der Dropouts in den Studiengängen sowie der beabsichtigten Studienzeitverkürzung vorgetragen: Lag die Dropout-Quote schon vor Bologna bei 20 % bis 30 % (vgl. Heublein u. a. 2003, S. 5), so hat sich diese Quote seit der Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen kaum signifikant verändert. Immer noch brechen in einzelnen Studienfächern weit über 20 % der Bachelorstudierenden an Universitäten ihr Studium ab. Insbesondere in den Ingenieurwissenschaften beläuft sich ihr Anteil – trotz erheblicher Verbesserungen (von durchschnittlich 50 % auf 36 %) in einzelnen Fächern immer noch auf bis zur Hälfte aller Studierenden.³ Folgt man den Angaben der OECD in ihrer 2010er Veröffentlichung „Highlights from Education at a Glance“, so kann man feststellen:

„On average among the 18 OECD countries for which data are available, some 31 % of students who enter tertiary education fail to graduate, making for a completion rate of 69 %“ (OECD 2010, S. 3).

Zweifelsohne ist dieser Sachverhalt für die Hochschulen kein Ruhmesblatt, da solche Werte auch zeigen, dass es ihnen nicht wirklich gelingt, sich auch auf ihre Klientel und deren Lebenswelten und Fragehorizonte wirksam einzustellen. Da bleibt es wenig überzeugend, wenn einzelne Fachbereiche ihre hohe Dropoutquote als Beleg für die eigenen hohen Standards ausgeben, dies aber nicht glaubwürdig belegen können. Vieles spricht demgegenüber dafür, dass es unter den zahlreichen Gründen, die den Studienabbruch im konkreten Fall motivieren, auch solche einer didaktisch unangepassten Lehrpraxis gibt – einer Lehrpraxis, der es nicht wirklich gelingt, das Lernen und die Kompetenzentwicklung wirksam zu begleiten und Begabungspotenziale zu erschließen. In diesem Falle

„(...) könnten die Fächer möglicherweise eine Modifikation der Curricula oder der Prüfungsordnungen in Erwägung ziehen (ohne dabei die Standards zu senken, um es möglichst vielen Studierenden möglichst leicht zu machen). Ist die Entscheidung, das

3 Nach Zahlen des Instituts der Deutschen Wirtschaft (iwd, 40 (2014), 26, S. 1f.).