

Stellungnahme

Zur nichtöffentlichen Anhörung zum Thema *Studienqualität an den Hochschulen des Landes M-V unter besonderer Berücksichtigung des Bologna-Prozesses*. Ausschuß für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
Landtag Mecklenburg-Vorpommern am 20. Mai 2010

Die offiziellen Reformziele des sog. „Bologna-Prozesses“: Mobilität der Studierenden, Stärkung der Eigenverantwortlichkeit des Studiums durch flexible Strukturen, Schaffung eines ersten berufsqualifizierenden Regelabschlusses nach drei Jahren wurden dort, wo umgestellt wurde, nicht erreicht. Die gestuften Studiengänge haben die Mobilität nicht verbessert, sondern verschlechtert. Sie haben keine flexiblen Strukturen mit mehr Eigenverantwortlichkeit hervorgebracht, sondern eine maßlose Verschulung und Verregelung des Studiums. Die Zweifel, ob Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt eine gute Chance haben, sind nicht geringer geworden, sie sind gewachsen. Die Proteste der Studierenden im Wintersemester 2009/10 haben dies noch einmal deutlich gemacht.

Das Scheitern des „Bologna-Prozesses“ – inzwischen indirekt eingestanden, da man nun erst in zehn Jahren mit seinem Ende rechnet – hat, was die Situation in Deutschland angeht, Ursachen, die weiter zurückliegen. Von daher ist es allenfalls politisch-theatralisch von Interesse, ob die anstehenden Aufgaben weiter unter der Überschrift „Bologna“ erledigt werden, oder – was ehrlicher und effektiver wäre – einen neuen Namen erhielten.

Ich möchte in meiner Stellungnahme drei Bereiche hervorheben:

- die allfällige Differenzierung von Hochschultypen in Deutschland
- den Abbau befristeter Beschäftigung, die Mitbestimmung und die Entbürokratisierung
- die Befreiung des Studiums von Prüfungswahn, Modularisierung, Verpunktung und *Outcome*-Orientierung

Die Differenzierung von Hochschultypen oder: Wie kann der tertiäre Sektor des Bildungssystems künftigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden?

Auf das Wachstum der Studierwilligen seit den siebziger Jahren wurde in den alten Bundesländern nicht mit einer Ausdifferenzierung des Bildungssystems nach der Sekundarstufe reagiert, sondern mit einer

Aufnahme der Mehrzahl Studierwilliger in Hochschulen, die als Forschungsuniversitäten ausgelegt waren.

Dieser Hochschultypus versammelt tendenziell alle Fachgebiete, in denen menschliches Wissen sich entwickelt hat (Volluniversität, *universitas litterarum et scientiarum*). Dazu gehören folgende Merkmale:

- Die Mehrzahl der Fächer sind kleine Fächer, da dort hauptsächlich für wissenschaftlichen Nachwuchs ausgebildet wird (zum Beispiel Papyrologie, Byzantinistik, Paläobotanik, Wissenschaftsgeschichte, Indianische Sprachen etc.). Für diese Fächer war schon die Einführung eines Magisters ein Unsinn, da eine Berufsbefähigung in diesen Fächern erst mit der Promotion erreichbar ist. Vorteile hatten von daher die Universitäten, die an der grundständigen Promotion festhalten durften.
- Die Berufsausbildung ist beschränkt auf traditionelle akademische Berufe: Mediziner, Juristen, Theologen, Gymnasiallehrer und die Diplome in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern.
- Das Studium zielt darauf ab, durch Hinführung und Beteiligung an wissenschaftlicher Forschung zu qualifizieren. Es setzt eine entsprechende Studienmotivation und die Fähigkeit zu überwiegend selbständigem Studium voraus, d.h. wenig Lehrveranstaltungen, viel Selbststudium.
- Die Anwesenheit aller Wissensgebiete an einem Ort ist die Basis für unvorhersehbaren interdisziplinären Austausch und eine kreative Forschungsatmosphäre.

Dieser Typus einer Forschungsuniversität mit allen Fächern ist keineswegs veraltet. Im Gegenteil: Mit der Steigerung der Komplexität der Welt und des Wissens von ihr wird dieser Typus immer unverzichtbarer. Aber der gesunde Menschenverstand, der bei vielen Professoren und Hochschulpolitikern in den achtziger Jahren abhanden gekommen war, weiß, daß nicht 20, 30, 40 Prozent eines Jahrgangs in Einrichtungen dieses Typs gelockt werden sollten. Dies geschah jedoch. In den achtziger Jahren stieg die Zahl der Studienanfänger im universitätsdominierten bundesrepublikanischen System um 70 Prozent, die der Professoren um 7 Prozent. Die notorische Unterfinanzierung hat sich in diesem Jahrzehnt aufgebaut und ist bis heute fortgeschrieben. Mit der Wiedervereinigung wurden die maroden BRD-Strukturen auf die neuen Bundesländer ausgedehnt.

Die unter dem Decknamen „Bologna“ durchgeführten Veränderungen sind kein Weg aus dieser Sackgasse, da sie nicht zur Differenzierung und quantitativen Neuverteilung von Hochschultypen, sondern zu schematischen Vereinheitlichungen führen, die aller Sachgerechtigkeit spotten. Die notwendige Differenzierung ist nicht durch eine unendliche Vermehrung von BA-Abschlüssen mit zufälligen, mehr oder weniger schicken Mixen von Fachanteilen zu erreichen. So entsteht nur ein undurchschaubarer Supermarkt von Abschlüssen.

Anzustreben ist dagegen eine Struktur, bei der der Ausbau einer Volluniversität als Forschungsuniversität einhergeht mit dem Ausbau von drei Hochschulen für angewandte Wissenschaften, vor allem auch in neuen Bereichen der Rechtspflege, Gesundheit, Sprachen, Organisation und Kultur. Und ebenso einhergeht mit dem Ausbau von fünf Hochschulen als Berufsakademien oder dualen Hochschulen, in denen Teile der bisherigen dualen Berufsausbildung, den gestiegenen Anforderungen entsprechend, eine Niveauerhöhung erfahren.

Für eine Volluniversität mit forschungsabhängigem Studium ist eine Mindeststudienzeit von vier Jahren anzunehmen. An Hochschulen für angewandte Wissenschaften können je nach fachlichen Gegebenheiten auch Abschlüsse in drei Jahren erreicht werden. An Berufsakademien oder dualen Hochschulen ebenfalls. Mit einer solchen Struktur könnte eine breite Palette von Berufsbefähigungen ermöglicht werden.

Für alle Wachstumsprozesse gilt, daß sie ohne Differenzierung zu anomischen Zuständen führen. Es gibt im Prinzip zwei Differenzierungswege: Entweder man differenziert intern, indem eine Einrichtung mehrere verschiedene Studiengänge anbietet, oder man differenziert extern, indem man differente Studiengänge in verschiedenen Einrichtungen anbietet. In der Regel gilt: Interne Differenzierungen erfordern mehr Personal, externe weniger. Es ist dies eine Frage der öffentlichen Kassen.

Die Veränderungen der letzten zehn Jahre laufen de facto auf eine interne Differenzierung hinaus. Dies führt aber über kurz oder lang an Forschungsuniversitäten zur Tendenz der Auslagerung von Spitzenforschung an *Center for Advanced Studies*, zur Spaltung der Professoren in Lehrklaven und Forschungsfürsten, zur Steigerung des Verwaltungsaufwandes angesichts der objektiven Unvereinbarkeit von „Massenausbildung“ und „Spitzenförderung“ in einem Hause. Interne Differenzierung funktioniert auch im schulischen Sekundarbereich nur bei einer kräftigen Vermehrung des Lehrpersonals, kleineren Klassen und bei Team-Teaching (zwei Lehrpersonen gleichzeitig in einer Unterrichtsstunde), weil sonst den unterschiedlichen Begabungen, Leistungsbereitschaften und Lernverhalten nicht Rechnung getragen werden kann.

So sehr interne Differenzierung im Bildungssystem als eine ideale Zielvorstellung leuchtet: Alle ohne Unterschied in einem Hause und jeder nach seinen Fähigkeiten und Wünschen gefördert, in der Bundesrepublik ist dies schlicht nicht finanzierbar. Das Festhalten an interner Differenzierung ist eine strategische Illusion, die vernünftige Lösungen verhindert.

Externe Differenzierung führt auch nicht zur Schließung sozialer Klassen, wenn die jeweils aufnehmende Institution über die Zulassung entscheidet. Generell gilt: Je stärker Bildungszertifikate als Zulassungsvoraussetzung oder gar als Zulassungsberechtigung eingesetzt werden, umso

undurchlässiger wird das Bildungssystem, da die Akkumulation der Bildungschancen der oberen Klassen sich hinter dem Rücken ungestört fortsetzen kann. Die seit den achtziger Jahren vorherrschende Tendenz der Gleichschaltung aller Hochschulen hat in sozialstruktureller Hinsicht keine positiven Verbesserungen gebracht. Im Zeitraum von 1982 bis 2000 hat sich der Anteil von Studierenden aus Oberschichten von 31 Prozent auf 33 Prozent leicht erhöht, während die Tendenz bei anderen sozialen Schichten rückläufig war (Mittelschichten von 34 auf 28 Prozent, Unterschichten von 23 auf 14 Prozent). Man kann es nicht oft genug wiederholen: Die Egalisierung des tertiären Sektors führt nicht zum Abbau ungleicher Bildungschancen.

Der Abbau befristeter Beschäftigungen, die Mitbestimmung und Entbürokratisierung oder: Wie kann in Hochschulen ein kontinuierlicher Reformprozeß von innen befördert werden?

Die innere Reformfähigkeit der Hochschulen war durch die Hochschulgesetzgebungen und die lokalen Verfassungen/Grundordnungen erheblich eingeschränkt. Die Gruppen, die in den Massenfächern unter dem Ansturm von Studierenden am meisten litten, hatten keine wirksamen Mitbestimmungsrechte in akademischen Gremien. Die Last der Lehre im Grundstudium wurde Assistenten und Mitarbeitern überlassen, die als befristet Beschäftigte das Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit nicht voll umfänglich in Anspruch nehmen konnten. Die Professoren mußten in diesem System mehr an der Mitarbeitervermehrung als an der Kollegenvermehrung interessiert sein, zumal die große Hofhaltung von der Reputation zeugte. Derzeit sind im Wissenschaftssystem 83 Prozent befristet beschäftigt und 17 Prozent unbefristet. Realistisch für die Chance des wissenschaftlichen Nachwuchses, im System bleiben zu können, wäre die Relation einer Nachwuchsstelle (5 Jahre befristet) zu sechs unbefristeten Dozentenstellen, wenn man eine 30-jährige Berufstätigkeit für Hochschullehrer zugrunde legt.

Der „Bologna-Prozeß“ entsprang nicht dem inneren Bedürfnis der Mehrheit der Professorenschaft. Es handelte sich um eine Reform von außen und von oben. Von außen, weil ein europäischer Prozeß vorgetäuscht wurde, dem sich auch Deutschland anschließen müsse. Von oben, weil die Hochschulleitung per Gesetz so „autonomisiert“ wurde, daß sie gegenüber Professoren, Fakultäten und Fachgesellschaften an Macht und Machtmitteln gewann. Die Mehrheit der Fakultätentage hat früh gegen diese Art der Reform Stellung bezogen. Der Hochschulverband, die Berufsvertretung von inzwischen 24.000 Wissenschaftlern, ebenso. Vorantreiber der Reform waren wesentlich der Wissenschaftsrat, der Stifterverband, der Bertelsmannkonzern und die Hochschulrektorenkonferenz, Einrichtungen, deren Fähigkeit, sachfremdem politischen Druck zu widerstehen, nicht sehr stark ausgeprägt ist.

Diese Kräfteverhältnisse haben zur Dominanz formaler sog. überfachlicher Gesichtspunkte und zur Mißachtung fachlicher Besonderheiten geführt. Ob Anglistik oder Chinesisch, Chemie oder BWL, alles wurde in absurder Weise gleichgeschaltet. Die diversen Zentralen, die die Reform durchgesetzt haben, hatten mangels Sachverstand in den komplexen Fragen einzelner Fächer nur eine Chance, wenn sie die ausdifferenzierte fachwissenschaftliche Kompetenz delegitimierten. Mit dem Gerede von Entrümpelung, Straffung, Strukturierung wurden ganze Wissensgebiete aussortiert, deren Vertreter sich nicht zu wehren wußten. Mit dem Gerede von „Profil“ konnte legitimiert werden, Fachgebiete und Fachinhalte zu streichen.

Dem folgte ein Ausbau von Verwaltungsstellen, der der gleichen überfachlichen Ideologie folgte. Gegenüber der Fachstudienberatung wurde die allgemeine Studienberatung ausgebaut. Qualitätsmanagement, Evaluation, Corporate Identity wurden zentralisiert und damit zugleich entfachlicht und entwissenschaftlicht. Der massive Ausbau von „Service-Leistungen“ begann, den Wissenschaftscharakter dessen, was an einer Universität geschieht, zu verdecken. Diese Reformbürokratien, die den Jargon des Centrum für Hochschulentwicklung (Bertelsmann-Stiftung) fließend beherrschen, ein Jargon, der allenfalls noch in den Wirtschaftswissenschaften vor der Finanzkrise Sinn machte, sind heute zum entscheidenden Reformhindernis geworden.

Dabei handelt es sich bei den Einstellungen in diese Bürokratien oft um in ihrem Fach kluge und begabte junge Leute, die mangels Perspektiven aus dem Teil des Wissenschaftssystems, in dem tatsächlich geforscht und gelehrt wird, in das Management abgedrängt wurden. Diese Stellen sollten Schritt für Schritt abgebaut werden und das Personal entsprechend seinen Fähigkeiten im jeweiligen Fach den Fächern als Forscher und Lehrer zugeordnet werden. Denn im Unterschied zum normalen akademischen Mittelbau, der befristet beschäftigt ist, handelt es sich bei diesen „Bologna-Angestellten“ um unbefristete Beschäftigungen, die – wie alle Verwaltungen – die Tendenz zur Selbstvermehrung und zur Erfindung neuer Bürokratien in sich tragen.

Die Befreiung des Studiums von Prüfungswahn, Modularisierung, Verpunktung und *Outcome*-Orientierung

Die Phrasendrescher des „europäischen Hochschulraums“, den es schon immer gegeben hat und in dem vor zehn Jahren mehr Austausch und Mobilität möglich war als heute, suchten in der dümpelnden Europapolitik ein Thema, mit dem man von den harten und ungelösten Strukturfragen anderer Politikfelder ablenken konnte und das schnelle „Fortschritte“ versprach. Um das Klein-Klein der Verwirklichung haben sie sich nicht gekümmert.

Die Stärke des europäischen Hochschulraums war jedoch gerade seine Vielfalt in Stil und Praxis dessen, wie man lehrt und wie man studiert. Dies hat Neugier auf das andere Land geweckt und in diesem Konkurrenzraum hatten die deutschen Hochschulen einen guten Ruf. Viele ausländische Kollegen haben nicht verstehen können, warum die Deutschen „Bologna“ zu einem Destruktionsprozeß gemacht haben.

Das alte System war einfach und transparent. Es kam letztlich alles auf das Abschlußexamen an. Die Examensphase war ein etwa einjähriges Sonderreich am Ende des Studiums. Dies hatte eine starke persönlichkeitsformierende Bedeutung. Die Benotungen, die man im Laufe des Studiums erhalten hatte, waren in der Regel nur Signale, die anzeigten, wie gut oder schlecht die Leistung war. Sie sollten anspornen oder beruhigen, sie sollten helfen, sich im Leistungsspektrum der Mitstudierenden einzuordnen, aber sie gingen nicht in die Examensnote ein. Das Studierverhalten richtete sich darauf ein. Es war möglich, Themen auszuprobieren und Fehler zu machen.

Die Lehre bestand aus Proseminaren, die meistens von Mitarbeitern angeboten wurden, und aus Hauptseminaren, die nur Habilitierte, d.h. Leute, die wenigstens zwei Bücher publiziert hatten, anbieten durften und die auch allein die Kompetenz, d.h. das Recht hatten, Vorlesungen zu halten. Bei der internationalen Anerkennung von Leistungen wurde von den Fachvertretern nachgeschaut, welche Inhalte in den Lehrveranstaltungen im Ausland studiert wurden und bei wem. In der Regel ging es um Anerkennung von zweistündigen Lehrveranstaltungen. Dazu gab es transparente Übersetzungen der ausländischen Noten in die deutsche Notenskala.

Mit dem Wechsel zum studienbegleitenden Prüfungssystem ist das Universitätsstudium zur Rennstrecke mit idiotensicheren Marschbefehlen geworden. Jedes Semester schließt jetzt mit Examina, die Noten gehen ins Endzeugnis ein. Die Abschlußprüfungen am Ende des Studiums sind Ornament geworden. Da ist nicht mehr viel zu retten, wenn man im ersten Jahr nicht richtig funktioniert hat. Das neue System hat zu einer absurden Prüfungsvermehrung geführt. Man hat auch vergessen, das geltende Prüfungsrecht zu ändern, demzufolge jede Prüfungsleistung von zwei kompetenten Prüfern abgenommen werden muß. Nach diesem Recht sind die bisher im neuen System ausgeteilten Zeugnisse grundsätzlich anfechtbar. Die Folge dieses Prüfungswahns ist die Verringerung sachgerechter Prüfungen, der Übergang zu Billigprüfungen wie Multiple-Choice-Klausuren. Daß die Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen bei den Protesten der Studierenden im Winter 09/10 eine so prominente Rolle spielte, hat seinen Grund darin, daß man in den neuen Prüfungsordnungen oftmals Anwesenheit als Leistung gemessen hat, weil man sich nicht in der Lage sah, die Unmenge von geforderten Leistungskontrollen zu bewältigen. Ob es Sinn macht, die Korrektur von studienbegleitenden Prüfungsleistungen gegen Bezahlung ins Ausland zu verlagern, wie dies einige amerikanische Universitäten derzeit praktizieren, ist höchst fraglich.

Das studienbegleitende Prüfungssystem ist gescheitert. Es sollte ersetzt werden durch eine maximal hälftige Berücksichtigung von im Studium erbrachten Leistungen und einem minimal hälftigen Anteil der Abschlußprüfung an der Examensnote.

Die Bündelung von einzelnen Lehrveranstaltungen zu Modulen hat sich als größtes Hindernis für die Mobilität der Studierenden und die Anerkennung von Leistungen beim Hochschulwechsel herausgestellt. Im Vergleich zu Proseminar, Hauptseminar und Vorlesung sind Module viel zu sperrig, und sie reduzieren darüber hinaus auch ein differenziertes Angebot von Inhalten und damit die Wahl der Studierenden zwischen verschiedenen Themen erheblich. Ein sechsstündiges Modul muß eben am Stück absolviert werden. Man kann sich nicht einen Modulteil aussuchen und den Modulrest beiseite lassen, denn Module werden nur am Stück anerkannt. Die Verpackung von Inhalten in Module ist aber von Ort zu Ort verschieden, und diese Varianz der Inhalte wird es so lange geben, so lange Lehrfreiheit an deutschen Universitäten existiert. Die Modularisierung kann auch nicht verbessert werden, sie verhindert schon vom Konzept her den Aufbau leistungsstarker, eigensinniger Bildungsarchitekturen. Der Vorschlag, begabte Studierende von der Modulrennstrecke zu befreien, ist der Offenbarungseid des Modulsystems. Einmal ganz abgesehen von der Frage, in welche Lehrveranstaltungen denn die modulbefreiten Begabten gehen sollen, wenn ein allgemeiner Modulzwang herrscht? Die Modularisierung sollte abgeschafft werden.

Die Verpunktung von *Workloads* ist älteren Bürgern aus der sozialistischen Planwirtschaft noch bekannt. Bei den ECTS-Punkten handelt es sich um eine irrealen Fassade von Kennziffern, die sich schon im innerfachlichen Vergleich einer einzigen Einrichtung als unhaltbar erweist. Die Idee, daß 1 ECTS in Kopenhagen = 1 ECTS in Lissabon sein soll, ist an Dummheit kaum zu überbieten.

Das ideologische Fundament der Verpunktung ist die sog. *Outcome-Orientierung*. Es handelt sich hier um die scheinbar so harmlose Oberlehrervorstellung, daß sich das Studienangebot an einem *Outcome* zu orientieren habe. Damit wurde das rein schulische Bildungsstandard-Konzept umstandslos auf die Universitäten übertragen. Die abenteuerliche Idee des Volksschullehrers Wolfgang Klafki, den schulischen Unterricht von materialer auf formale Bildung umzustellen, hat schon in den BRD-Schulen der siebziger und achtziger Jahre eine verheerende Wirkung gehabt. Es ging darum, ohne Sachkenntnis den Eindruck zu erwecken, man sei ein kluges Kind. Solche „*Performance-Standards*“ werden dann von Erziehungstechnikern, die nach ihrer Ausbildung und Kompetenz die vertrackten Sachfragen und Probleme der einzelnen Gebiete kaum beherrschen, so „überfachlich“ formalisiert, daß sie gemessen werden können.

Learning-Outcomes sind vorab zu definierende Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozeß abgeschlossen hat. Dies ist aber im wissenschaftlichen Studium höchstens zu 50 Prozent möglich. Universitäre Erkenntnisprozesse und universitäre Lernprozesse sind wesentlich ergebnisoffen, sonst wären es keine. Es ist gerade dieses Moment, das die Universität von anderen Einrichtungen im Bildungsbereich grundlegend unterscheidet. Daher gilt es, gegen die *Outcome*-Orientierung die Wahrheitsorientierung stark zu machen. Denn Ziel eines Studiums kann doch wohl nicht sein, daß Studierende das lernen, was Professoren schon wissen, sondern daß Lehrende und Lernende sich gemeinsam um wahre Erkenntnis bemühen.

Was vordringlich ist

- Wir brauchen das Moratorium. Keine weiteren Umstellungen, bevor nicht bewiesen ist, daß die bereits umgestellten Studiengänge bessere Resultate liefern als die alten.
- Aufhebung des Akkreditierungszwangs. Akkreditierung sollte ein freiwilliges Gütesiegel werden für die, die meinen, es nötig zu haben. Wie bei der DFG-Begutachtung sollte vor allem Geld aus dem System herausgehalten werden.
- Stärkung der Lehre durch Professorenvermehrung, Abbau befristeter Beschäftigung und Neuberechnung der Kapazitäten. (Zum Beispiel die seminaristische Lehrform: Wenn in neunzig Minuten jeder Teilnehmer zwei Fragen stellen darf, die so beantwortet werden, daß Erkenntnishindernisse abgebaut werden können (2,5 Minuten pro Frage und Antwort) und wenn der Seminarleitung 15 Minuten Vortrag zugewilligt wird, dann dürfen an einem Seminar nur 15 Personen teilnehmen. Studiendekanen käme die Aufgabe zu, Veranstaltungen, die diese Norm nicht einhalten, zu schließen und Lehrbetrug zu verhindern.)
- Abbau der Zentralen für überfachliches Qualitätsmanagement und Überführung des Personals in die Fakultäten und Fachbereiche und von da möglichst in die Lehre und Forschung, wo Qualität nicht gemanaged wird, sondern geliefert wird.
- Reduktion studienbegleitender Prüfungen auf maximal 50 Prozent der Endnote und ein minimaler Anteil von 50 Prozent der Endnote, die in Abschlußprüfungen erreicht werden müssen.
- Einführung von realistischen Prüfungsvergütungen, um professorale Trittbrettfahrer, die Kollegen die Prüfungen überlassen, zu reduzieren (die Prüfungsvermehrung resultiert nämlich auch daraus, daß – um der Gerechtigkeit willen – jeder Lehrende in jedem Modul seinen Lehranteil selber abprüft. Prüfungsvergütungen können dies etwas abfangen.)
- Großzügige Toleranz gegenüber Experimenten und abweichenden Lehr- und Studienformen. Angesichts des destruktiven Bologna-Chaos sind Experimente, in denen Erfahrungen gesammelt werden, die einzige Hoffnung für eine bessere Zukunft.