

Peer Pasternack:

Es ist noch kein Master vom Himmel gefallen: Gestufte Abschlüsse in einer bildungs- und systemtheoretischen Perspektive

Bachelor- und Master-Studiengänge werden u.U. einen Systemwechsel im deutschen Hochschulwesen bewirken, jedenfalls aber eine bisher ungekannte Differenzierung mit sich bringen. Während manchen Protagonisten eine künftig vereinheitlichte Dreistufung Bachelor – Master – Promotion vorschwebt, möchten andere diese Stufung ergänzt sehen um die traditionellen Abschlüsse Diplom (differenziert nach FH und Universität) und Magister. Das Staatsexamen steht für die meisten ohnehin nicht in Frage. Wieder andere favorisieren die Doppelverleihung eines »deutschen« und eines »angloamerikanischen« Abschlusses. In Sachsen wird bewusst der Titel »Bakkalaureus« statt des Bachelors verliehen, »weil es auch in den englischsprachigen Ländern keine einheitlichen Standards« gibt, wie Wissenschaftsminister Meyer begründet (Schwarzburger 1999, 13). Diskutiert wird vereinzelt, ob auch Bachelor- und Master-Abschlüsse hinsichtlich ihrer fachhochschulischen oder universitären Herkunft gekennzeichnet werden sollten (etwa »BA/MA of engineering« für FH- und »BA/MA of science« für Universitätsabschlüsse). Ohne solche Klärungen abzuwarten, wurde es kürzlich auch den baden-württembergischen Berufsakademien ermöglicht, eigene Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten.¹ Folgerichtig verweist der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) darauf, ein »Industriemeister in der Optik soll nicht schlechter da stehen als ein ausländischer Bachelor-Absolvent«, und fordert für Fachwirte, Fachkaufleute sowie Industrie- und Fachmeister den Titel »Bachelor (IHK)«. (Schoser 2000, 2)

Insgesamt mindestens elf Studiengangs-Grundformen (ohne die IHK-Ideen) werden also um Akzeptanz bei Studieninteressierten und Arbeitgebern konkurrieren (Abb. 1). Das wird die Übersichtlichkeit nicht eben steigern. Gleiches gilt für unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten, wenn etwa an der einen Hochschule jeder Bachelor (also auch der einer FH) zum Einstieg in ein universitäres Master-Programm berechtigt, während eine andere Hochschule nur einen universitären Bachelor als Eingangsvoraussetzung akzeptiert.

Spott bleibt angesichts dessen nicht aus. Wo Ulrich Teichler (1999, 40) vor einem bloßen »Schilderwechsel« warnt, amüsiert sich Torsten Bultmann (1998) über die »Operettentitel« Bachelor und Master. Professoren haben für die neuen Studiengänge die Abkürzung »Bamas« erfunden (Schlicht 1999), während eine bei diesem The-

1 § 9 Abs. 6 Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz – BAG) vom 1. Februar 2000.

	Bachelor	Master	Diplom	Staatsexamen	Magister
Universität	x	x	x	X	x
Fachhochschule	x	x	x		
Berufsakademie	x	x	x		
[IHK?]	[x]	[(x)]			

Abb. 1: Hochschularten und mögliche Abschlüsse in Deutschland

ma immer wieder gern abgedruckte Karikatur den Personalchef eines Unternehmens einen jungen Absolventen fragen lässt: »Was haben Sie? Den Bättscheler? Na, Hauptsache, Sie stecken uns hier nicht an«.

Abseits der Frage, was die Vervielfältigung der Studienoptionen zu mehr Übersichtlichkeit beiträgt, kann jedenfalls festgehalten werden: Die Differenzierung wird kommen. Sie stellt für sich genommen auch kein Problem dar. Probleme entstehen, wenn innerhalb der verschiedenen Studiengangvarianten inhaltliche Differenzen keine formale Entsprechung finden, oder wenn hinter formalen Differenzen Zurichtungen stattfinden, die auf inhaltliche Vereinheitlichung hinauslaufen.

1. Problemstellung

Obwohl der Vorgang, gestufte Hochschulbildung einzuführen, gravierend ist, ist seine bildungstheoretische Reflexion bisher ausgesprochen mager. Sie beschränkt sich im Kern darauf, die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen zu betonen. Die wesentliche Innovationsleistung scheint darin zu bestehen, diese heute auch »soft skills«, »soziale Kompetenzen« oder »Chaosqualifikationen« zu nennen. Das indes ist, soweit es den Inhalt betrifft, nicht sonderlich neu. Nehmen wir Ralf Dahrendorf, 1977:

»Sicherlich kann man versuchen, eindimensionale Experten auszubilden, Fach- und Sachidioten, Leute, die Detailkenntnisse mit unbefragten Wertvorstellungen verbinden. Von der Unerträglichkeit der auf solche Weise entstehenden Gesellschaft ganz abgesehen, ist es indessen schlicht nicht sehr praktisch, Unternehmungen und Verwaltungen und Schulen von derlei Kreaturen leiten zu lassen: Sie sind nämlich unflexibel, nicht innovationsfähig und in ihrer Starre ein Beitrag zu explosiver Unbeweglichkeit.« (Dahrendorf 1977, 15)

Doch auch anderes klingt in der Bachelor-Master-Debatte durchaus vertraut. Unter zwar deutlich veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen und diskussionsleitenden Prämissen ist mit der Einführung gestufter Hochschulabschlüsse aber doch auch eine Neuauflage der Gesamthochschuldebatte der endsechziger/siebziger Jahre zu beobachten, die sich indes durch zweierlei auszeichnet. Zum einen bemühen sich alle Beteiligten, das Wort »Gesamthochschule« zu vermeiden. Zum anderen gibt es keinen Rückgriff auf die seinerzeitigen Diskussionen, das damalige Scheitern und dessen analytische Auswertungen.²

2 Eine Ausnahme bildet Ulrich Teichler (1999). Hinsichtlich analytischer Auswertungen sei insbesondere hingewiesen auf Cerych (1981) und Rimbach (1992).

Heutige analytische Debattenbeiträge beschränken sich weithin auf begleitende Beobachtung. Diese kommen dann zu folgenden Ergebnissen: 1997/98 konstatierte Heidrun Jahn, die größte Übereinstimmung der damals 98 erfassten Bachelor- und Masterstudiengänge herrsche »bei den eher formalen und quantitativen Grundsätzen und Kriterien«. Bezogen »auf die eher inhaltlichen und qualitativen Grundsätze und Kriterien« hingegen werde »weiterer Klärungs- und Untersuchungsbedarf erkennbar« (Jahn 1998, 23). Zwei Jahre später – nunmehr waren bereits 371 solcher Studiengänge installiert oder in Planung (Jahn 2000, 6) – ließ sich diese Diagnose nicht korrigieren, sondern lediglich präzisieren:

»Die Schwierigkeit ... besteht einmal darin, die einzelnen Kompetenzen zu Kompetenzprofilen bzw. Qualifikationsspektren zu verbinden und Kompetenzprofile für unterschiedliche Abschlüsse zu bestimmen. Zum anderen ist es nicht einfach, die dafür notwendigen Studieninhalte und Organisationsstrukturen auszuwählen. Weiterer Klärungsbedarf besteht vor allem im Hinblick auf die Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden, die einem ersten Hochschulabschluß zugrunde liegen müssten. Es geht dabei im besonderen um die Bestimmung des Kerncurriculums bzw. die Entscheidung für notwendige Basis- bzw. Schlüsselqualifikationen, die in einem Hochschulstudium als Grundlage für einen lebenslangen Lernprozeß anzuzeigen sind.« (Ebd., 12f.)

Eine Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Fries et al. 2000) fragte danach, inwieweit es Anlehnungen an bestimmte US-amerikanische oder englische B.A.-Studiengänge gibt oder aber Grundzüge eines neuen deutschen B.A.-Modells sichtbar werden. Weder das eine noch das andere, lautet die Antwort. Statt dessen konstatieren die AutorInnen eine große Vielfalt der deutschen Bachelor-Studiengänge, mit der man zwar dem Bedarf des Arbeitsmarktes entgegen komme, doch drängt sich ihnen hier insbesondere eine Frage auf: Wie weit sind diese Studiengänge »noch breit genug angelegt ..., um den Absolventen die Flexibilität zu vermitteln, die sie in die Lage versetzt, sich auch neue Tätigkeitsfelder zu erschließen«? Das in eine Empfehlung gekleidete Fazit ist ernüchternd: Der Schwerpunkt der Diskussionen solle künftig mehr auf die Studienziele, die Studieninhalte und die Rahmenbedingungen der B.A.-Studiengänge gelegt werden und weniger auf vornehmlich formale Fragen wie Studiendauer und Zugangsberechtigungen. (Fries et al. 2000, 80-83)

Wesentliche Grundprobleme der curricularen Gestaltung gestufter Studiengänge sind also noch nicht gelöst – und zwar, wie es scheint, auf Grund mangelhafter bildungstheoretischer Grundlegung.

Nun existieren Hochschulen nach wie vor weder deshalb, weil sie einen Beitrag zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte erbringen können, noch weil sie in der Lage sind, hochschulexterne Steuerungsinsuffizienzen auszugleichen. Sie existieren vielmehr, weil sie Bildungs-(und Forschungs)leistungen erbringen, die gesellschaftlich notwendig sind. Folglich sind davon die primären Reformziele abzuleiten. Sofern dies gilt, sind daran auch die Reformbemühungen zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zu messen. Hierzu sollen im folgenden zwei Thesen sowie ein Vorschlag formuliert und begründet werden: zu den Funktionen von Hochschulbildung (2.), zur Bachelor-Master-Debatte (3.) sowie zur Integration dieser Funktionen in diese Debatte und die entsprechenden Studiengangsimplementationen (4.).

2. Die Funktionen von Hochschulbildung

2.1 Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildungsprofile

Der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel ist vorrangig durch zweierlei gekennzeichnet: das Ende der herkömmlichen Arbeitsgesellschaft und die Entwicklung hin zur sog. Wissensgesellschaft, also einer Durchformung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse. Infolge der Zusammenhänge einerseits zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem sowie andererseits zwischen Informationserzeugung/-verarbeitung und Wissenschaft sind dabei die Hochschulen nicht nur ein Akteur unter zahlreichen anderen. Sie sind vielmehr zentral gefordert.

Als Bildungsanstalten haben die Hochschulen insbesondere zu berücksichtigen, dass eine marktwirtschaftlich verfasste Vollbeschäftigungsgesellschaft endgültig illusorisch ist, sich gleichzeitig eine Szientifizierung weiter (aber nicht aller) Teile der Arbeitswelt vollzieht, und dass über Bildung nicht nur Chancen verteilt, sondern auch neue Chancen produziert werden. Aus diesen Umständen ergibt sich zweierlei. Zum ersten werden an die Hochschulabsolventen erhöhte Flexibilitätsanforderungen gestellt; deren Einlösung erfordert kognitive Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen, die bislang nicht systematisch im Studium vermittelt werden. Zum zweiten werden von den Hochschulen noch höhere Anteile jedes Altersjahrgangs mit wissenschaftlicher Ausbildung zu versorgen sein, als dies bisher bereits der Fall ist.

Zugleich ist ein völlig verändertes wissenschaftliches Wissen über gesellschaftliche Problemlösungsoptionen bereitzustellen, als dies bislang geschieht. Dieses Wissen hat zentral die Abschätzung der Risikopotentiale wissenschaftlicher Lösungen mitzuliefern. Das ist ein Erfordernis, welches zuallererst die traditionelle Fächerstruktur infragestellt. Risikoerkundung kann nicht länger in nachgeschaltete »Ethiken« oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert werden, sondern wäre in die Kerne der traditionellen Disziplinen zu integrieren (vgl. von Wissel 1998, 48-50). Inhaltlich betrifft dies, um es zu illustrieren, nicht allein die gängigen Megathemen Ökologie/Klimawandel, Hunger, ethnische Konflikte oder Migration, sondern auch Probleme wie Verstädterung oder die Gestaltung der Informationsgesellschaft als sozial integrierendes oder desintegrierendes Projekt.

Die Problemlagen also sind hochkomplex; die an den Hochschulen (Aus-)Gebildeten sollen innerhalb solcher komplexen Problemlagen Handlungssouveränität besitzen bzw. gewinnen können; von den Hochschulen darf daher erwartet werden, dass sie diese Komplexität in der Lehre abbilden. Fassen wir Komplexität begrifflich als Zustände, in denen es dem Beobachter nicht möglich ist, »jedes Element mit jedem anderen jederzeit zu verknüpfen«, in denen daher die fortwährende »Notwendigkeit des Durchhaltens einer nur selektiven Verknüpfung der Elemente« besteht (Luhmann 1998, 137f.), und fassen wir die Anforderung, in solchen Zuständen Handlungssouveränität zu gewinnen, als die Formulierung der Notwendigkeit, mithilfe der Reduktion von Komplexität Komplexitätsteigerung zu erzeugen, d.h. »auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können« (ebd., 506f.) – dann werden mit Hilfe selektiver Verknüpfungen, die intelligente Komplexitätsreduktionen ermöglichen, auch curriculare Programmentwicklungen gesteuert werden müssen.

Wie nun reagieren diejenigen, die den Hochschulen entwicklungsleitende Imperative zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags formulieren, auf solche Anforderungen? Was

also leiten Verbandsfunktionäre des Hochschulbereichs und der Wirtschaft, bildungspolitische SprecherInnen der Parteien und pädagogische Vordenker aus derartigen Komplexitätssteigerungen ab?

Sie offerieren zunächst eine allgemeine Aussage, um sodann differenzierte Anforderungsprofile, denen künftige AkademikerInnen zu genügen hätten, zu entwerfen. Die allgemeine Aussage, die auch allgemein einigungsfähig ist, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Was unter solchen zu verstehen ist, ergibt in der Gesamtschau einen bunten Strauß. Dessen Blüten lassen sich in fünf Gruppen sortieren:

- **grundlegende Kulturtechniken:** neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten;
- **Befähigung zur individuellen Flexibilität:** Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung;
- **kognitive Fertigkeiten:** kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung;
- **soziale Kompetenzen:** Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität;
- **fachliche Kompetenzen:** hier gibt es zwei konkurrierende Aussagen – sagen die einen, heute und künftig bräuchte es nach wie vor den Spezialisten, so betonen die anderen, nötig sei der Generalist; die naheliegende Entlastungsformel lautet, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde, ohne dass bereits hinreichend deutlich wäre, wie man diesen Typus flächendeckend erzeugt; Ulrich Teichler schlussfolgert, man wünsche als neue Spezies augenscheinlich den »Maximalisten« (Haerdle 2000, 18).

Eine allgemeine Profilverwirrung scheint offenkundig. Die Beschreibungen wirken eher metaphorisch, um etwas auszudrücken, für das bislang die Worte fehlen. Der Begriff der »Chaosqualifikationen« kommt der gemeinten Sache vielleicht noch am nächsten, wo die Formulierung »grundlegende Veränderungen in den Subjektausstattungen der Menschen« (Negt 1999, 59) ein hohes Maß an Einigungsfähigkeit stiften könnte. Gewiss: Kaum eine der gewünschten Eigenschaften künftiger HochschulabsolventInnen lässt sich, je für sich genommen, ablehnen. Ebenso ist aber kaum anzunehmen, dass die AkademikerInnen in größerer Zahl auftreten, die alle so formulierten Bedingungen erfüllen. Vermutlich geht es darum auch gar nicht, denn üblicherweise lassen sich individuelle Defizite, die im Vergleich zu anderen bestehen, durch individuelle Vorteile gegenüber anderen ausgleichen. Schließlich geht es am Ende ja keineswegs darum, Kriterienlisten möglichst vollständig zu erfüllen, sondern praktische Anforderungen zu bewältigen. Zu diesen also müssen die Anforderungsprofile, die das Leitbild der AkademikerInnen der Zukunft abgeben sollen, ins Verhältnis gesetzt werden.

2.2 Reformulierungsvorschlag:

Das künftige Hochschulbildungsprofil

Die Anforderungen haben wir oben benannt: Die Problemlagen sind hochkomplex, und die Hochschulen müssen diese Komplexität unter anderem in der Lehre abbilden, damit die (Aus-)Gebildeten innerhalb der komplexen Problemlagen Handlungssouveränität besitzen bzw. sie gewinnen können. Diesem Ziel dienen sowohl die grundlegenden Kulturtechniken, die Befähigung zur individuellen Flexibilität, die kognitiven Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen wie die fachlichen Kompetenzen. Sie finden ihren gemeinsamen Bezugspunkt in ihrer funktionalen Bestimmung. Dies ebenso zusammenfassend wie zuspitzend, lautet meine erste These:

Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: zu vermitteln ist die Befähigung zum *Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion*.

Zur Erläuterung dieser These:

1. Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, was drei Gründe hat: (a) Hochschulbildung soll eigenständige Akteure hervorbringen; (b) solche Akteure sind durch die Fähigkeit gekennzeichnet, selbständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können; (c) Akteure, denen aufgrund erworbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, müssen oft auch für andere entscheiden, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben. In der Trias von Akteuren – Strukturen – Inhalten kommen dem Entscheiden und dem Handeln herausragende Bedeutung zu, da diese Inhalte auswählen und verwerfen sowie Strukturen prägen und gestalten. So sehr bestimmte inhaltliche Optionen und gegebene Strukturen auch die Handlungsbedingungen determinieren und Entscheidungskorridore weiten oder einengen, wichtiger noch als dies ist: Strukturen brechen zusammen und inhaltliche Varianten werden verschüttet, wenn Akteure sie nicht tragen.

2. Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist. Im Rahmen dieser werden Wesentliches von Unwesentlichem getrennt, Ursache-Wirkungs-Bündel selektiert, Handlungsoptionen ausgewählt, Problemlösungsanordnungen organisiert und Prozesse gesteuert. Die Befähigung der Akteure dazu ist Voraussetzung, um die zunehmend wachsende Anzahl von Einflussgrößen und deren Interdependenzen, die Verdichtung von Vernetzungen und die daraus entstehenden vordergründigen Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten zu transformieren.

3. Jede Komplexitätsreduktion steht nicht nur in der Gefahr, suboptimale Lösungen des je konkreten Problems zu produzieren – dies bringt u.U. Wettbewerbsnachteile für den jeweiligen Kollektivakteur, muss jedoch darüber hinaus nicht zwingend problematisch sein. Gesellschaftlich relevanter hingegen ist, dass Komplexitätsreduktionen auch in der Gefahr stehen, Lösungen zu determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d.h. die gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen:

4. Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein. Gefahren sind entweder unabänderliche Wagnisse oder unreflektierte Risiken. Solche entstehen, weil sie nicht erkannt oder, obwohl erkannt, ignoriert werden bzw. ignoriert werden müssen.³ Auf das Eingehen von Risiken kann nicht verzichtet werden, soweit irgendwelche Entwicklung stattfinden soll. Aber nur wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, können verantwortlich Risiken eingegangen werden; denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen zur Kontingenzbewältigung nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen.

5. Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden. Damit ist gemeint, dass Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden müssen. Das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen, und dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken. Folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Dies setzt voraus, dass möglichst viele Situationen unmittelbar – also nicht verzögert – durch sachangemessene Entscheidungen bewältigt werden. Benötigt werden dafür anwendungsbereites Wissen, situationsanalytische Fähigkeiten und die Befähigung zur schnellen Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien konditioniert worden sein.

Diese Formulierung der Anforderungen an ein Hochschulstudium und seine Ergebnisse führt Motive aus zweierlei Diskussionssträngen zusammen. Zum einen wird an die Argumentation der linken bzw. linksliberalen Bildungsreformbewegung angeknüpft – ein exemplarisches Zitat: »Start einer eindimensionalen Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen muß ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen.« (Gützkow et al. 1998, 3) Zum anderen werden Motive aufgenommen, die Arbeitgebervertreter den Hochschulen gern als handlungsleitend nahelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden, keine Schmalspuren, sondern Analytiker, die souverän Wissensmodule und entscheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können.

Beide Diskussionsstränge haben einen Überlappungsbereich, der in der obigen These und ihrer Erläuterung zugespitzt worden ist: die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder, mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Wissenschaftli-

³ Vgl. Luhmann (1993, 328) zur Unterscheidung von Gefahr und Risiko: »Wenn es Regenschirme gibt, kann man nicht mehr risikofrei leben: Die Gefahr, daß man durch Regen naß wird, wird zum Risiko, das man eingeht, wenn man den Regenschirm nicht mitnimmt. Aber wenn man ihn mitnimmt, läuft man das Risiko, ihn irgendwo liegen zu lassen.« Das heißt: »Das Risiko ist ..., anders als die Gefahr, ein Aspekt von Entscheidungen, eine einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung« (Ebd., 327).

che Urteils- und darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigen sowohl SozialarbeiterInnen, Journalisten, polizeiliche Führungskräfte wie Vorstandsvorsitzende, wenn sie sozialverträglich, d.h. gefahrenneutral und situationsunmittelbar agieren möchten. In welche Richtung die einzelnen Hochschulabsolventen ihre derartigen Kompetenzen dann entfaltet, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Was aber folgt nun aus solchen Anforderungen für die Gestaltung von Studienstrukturen? Diese Frage sollte gestellt werden, wenn es um die Einführung und Qualifizierung von Bachelor- und Master-Studiengängen geht – denn immerhin handelt es sich hierbei um das derzeit größte curriculare Reformprojekt im deutschen Hochschulsystem. Betrachten wir dazu im nächsten Schritt, welche Motive und Interessen sich in der gegenwärtigen Debatte mit Bachelor- und Master-Abschlüssen verbinden. Anschließend werden wir diese Motive und Interessen daraufhin prüfen können, wie sie sich zu den soeben entwickelten Qualifikationsnotwendigkeiten verhalten.

3. Die Motive der Reformakteure und ihr praktischer Niederschlag

Die Motive der Hochschulreform-Akteure, sich für die Einführung von BA/MA-Studiengängen zu interessieren, sind bei genauer Betrachtung durchaus vielfältig. Eine systematische Sichtung⁴ ergibt die folgende Liste:

- *Verkürzung der Studienzeiten* durch konsekutive Studienganggestaltung und Abkühlung der Studierneigungen, um das durchschnittliche Studienabschlussalter und Kosten zu senken;
- *Zertifizierung der Studienabbrecher*, denen mit dem Bachelor-Zeugnis ein Seitenausweg eröffnet wird, ohne sie als Abbrecher zu stigmatisieren; dies vor allem deshalb, weil heutige Studienabbrecher oft treffender als Studienaussteiger zu bezeichnen sind, die unmittelbar in das Beschäftigungssystem wechseln;
- *Beiträge zur Internationalisierung*, indem zum einen Mobilität und übernationale Äquivalenzen erleichtert werden, zum anderen um die Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende zu steigern; hierzu gehört auch die Idee, Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen, ohne eigens Bachelor- und Masterstudiengänge zu schaffen, indem einfach (deutsche und angloamerikanische) Doppelabschlüsse verliehen werden;
- *quantitative Bewältigung der Studiennachfrage*, da nach Ansicht einiger Experten das Studium mittelfristig zum Normalfall für die Mehrheit jedes Altersjahrgangs werden wird;
- *Verbesserung der Organisation und Übersichtlichkeit der Studiengänge*; damit ist in den Debatten das nächste Motiv verbunden, dessen praktische Operationalisierung gleichwohl auch eine neue Unübersichtlichkeit produziert;
- *Differenzierung der Studienoptionen* als Reaktion auf die Ausdifferenzierung der Studierendenschaft, die mit der Erhöhung der Studierquote einhergeht;

⁴ Gesichtet worden sind, neben den anderweitig zitierten, folgende Publikationen: Jahn/Olbertz (1998); DAAD (1998; 1999); Verbund Norddeutscher Universitäten (1998); Erhart et al. (1999); Gützkow/Köhler (1999); Heine (1999); Keedy (1999).

- *Erhöhung der Selektionsquote:* »Die Aufnahme in ein Masterprogramm sollte nach erfolgreich absolviertem Erststudium eine besondere Zulassungsentscheidung der Fakultät/des Fachbereichs voraussetzen«, lautet eine Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1997, 2);
- *stärkere Berufsorientierung* im Rahmen der Bachelorstudiengänge, während eine sog. Wissenschaftsorientierung die Master-Studiengänge prägen soll;
- *Streben der Fachhochschulen nach Aufwertung*, d.h. tendenzieller Aufhebung der Unterscheidung von sog. berufsorientierten (FHs) und sog. wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten);
- *Erhöhung der Durchlässigkeit* zwischen Universitäten und Fachhochschulen, z.B. auch erleichteter Zugang von FH-AbsolventInnen zur Promotion;
- *Einführung von General Studies* bzw. »Collegisierung« des Hochschulstudiums, um das duale Berufsausbildungssystem zu entlasten;
- *Aufnahme internationaler Trends zum up-grading* früher unterhalb des tertiären Bildungsbereichs angesiedelter Ausbildungen;
- *Nebenfachoptionen:* z.B. den B.A. in Philosophie für Diplomphysik-Studierende, die sog. »Übererfüller« sind; oder für ausländische Studierende, die in ihrem Herkunftsland nur ein Fach studierten, aber ins deutsche Magistersystem einsteigen möchten;
- *Reduzierung der Anforderungen*, die im Magisterstudiengang üblich sind und aus Gründen der Vergleichbarkeit dort nicht unterschritten werden können, im Rahmen von Bachelorstudiengängen: um die Studierendenzahlen zu erhöhen, indem auch solche InteressentInnen angesprochen werden, die von anspruchsvollen Anforderungen des Magisterstudiengangs, wie z.B. das Erlernen Alter Sprachen, abgeschreckt sind; oder damit Kleininstitute, die sonst allein Begleitfächer oder Dienstleistungen für andere Studiengänge anbieten, auch einen eigenen Studiengang verantworten können, ohne kapazitativ überfordert zu werden.
- *Weiterbildungsoptionen:* Zunehmend verbinden Hochschulen, die postgraduale Studiengänge – in der Regel viersemestrig und für Berufserfahrene – anbieten, diese Offerten mit einem »Master of ...«.

Es ließe sich daran anschließend fragen, wie weit das Reformprojekt, das – jedenfalls unseres Erachtens – dem Erwerb komplexitätsbewältigender Fähigkeiten dienen muss, selbst angemessen komplex angelegt ist. Unter der Fragestellung, ob die B.A./M.A.-Aktivitäten als Problemlösungen der bestehenden Problemkomplexität entsprechen, ergibt sich ein doppelter Befund:

- Vorrangig an Formalia orientierte Studiengangsimplementationen verzichten einerseits auf eine adäquate Behandlung inhaltlicher Fragen und absorbieren andererseits die Aufmerksamkeit. Infolgedessen bleiben andere, teils naheliegendere Veränderungen in der Studienorganisation und -gestaltung, die ggf. auch ohne die Einführung eines gestuften Abschlusssystem realisiert werden wären, vernachlässigt. Hier zeigt sich mithin im Verhältnis zu den Problemlagen eine signifikante Unterkomplexität.
- Programmpakete befrachten die Bachelor/Master-Debatte und die Implementation gestufter Studiengänge. Wo mit gestuften Abschlüssen möglichst alle oder doch ziemlich viele Probleme der Hochschullehre gelöst werden sollen, zeigt sich eine signifikante Überkomplexität im Verhältnis zu den bestehenden Problemlösungskapazitäten.

Dies zusammenfassend lautet meine zweite These: Die Gesamtschau der verschiedenen Motive, gestufte Abschlüsse einzuführen, und die darauf folgenden Implementationsaktivitäten liefern Anhaltspunkte dafür, dass hier ein typisches Beispiel von *Problemlösungsversuchen* vorliegt, die sich durch *Unter- oder Überkomplexität* auszeichnen. Problemadäquatheit ist bislang untypisch für die deutsche Bachelor/Master-Debatte.

4. Die Integration der Funktionen von Hochschulbildung in die Bachelor-Master-Debatte

Unter Punkt (2.) war die Position entwickelt worden, dass die gesellschaftlichen Problemlagen hochkomplex sind, diese Komplexität zunimmt und von den Hochschulen erwartet werden muss, dass sie diese Komplexität in der Lehre abbilden. Denn nur so können die dort (Aus-)Gebildeten innerhalb der komplexen Problemlagen Handlungssouveränität gewinnen. Die Darstellungen unter Punkt (3.) ergaben, dass im Rahmen der bisherigen Aktivitäten zur Implementation von Bachelor- und Masterstudiengängen eine solche Abbildung von Komplexität kaum zu beobachten ist. Vielmehr orientieren sich die Implementationen nicht nur unzulänglich an berufs- und lebensweltlichen Komplexitäten, sondern weisen bereits hinsichtlich ihrer Einbettung in die Hochschulsystementwicklung eine bedenkliche Unter- oder Überkomplexität auf.

Eine solche Situation birgt gleichwohl auch Chancen. Da bislang die eigentlichen inhaltlichen Fragen den formalen nachgeordnet werden, sind auch noch keine unumstößlichen curricularen Fakten geschaffen worden. Die Situation ist also gestaltungs-offen.

4.1 Der Kern von Hochschulbildung

Es mag zur Annäherung hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen, worin bisher der Kern von Hochschulbildung bestanden hat. Abseits der so anregenden wie nicht beendbaren Diskussionen über eine »Idee der Universität« scheint es hier sinnvoller, auf die funktionalen Reproduktionsmechanismen der Hochschule Bezug zu nehmen. Funktional leben Hochschulen nicht aus einer »Idee« – eine solche mag individuell bedeutsam und handlungsleitend sein –, sondern aus inneren Spannungen, die im Alltag zu bewältigen und auf diese Weise zu reproduzieren sind. Diese Spannungen, die die Hochschule konstituieren, existieren in den Verhältnissen von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, Spezialistentum und Generalistentum.

Die spezifische Qualität von Hochschule und damit auch von Hochschulbildung wird nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Deshalb auch gehen gelegentliche Reformversuche fehl, die, statt diese Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungsorientierter Forschung, Praxisorientierung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung. Typisch ist heute, jeweils beide Anforderungen rhetorisch zu bedienen. Schlüsselqualifikationen seien unverzichtbar,

heißt es immer wieder in den Konzeptpapieren für die neuen Studiengänge, nachdem in den Absätzen zuvor die »stärkere Berufsorientierung« akzentuiert worden ist. Die Spannung also wird durchaus angesprochen, sie ist den Reformakteuren wenigstens implizit bewusst, allein: an der praktischen Umsetzung hapert es. Was hierbei indes formuliert ist, stellt das zentrale *inhaltliche* Problem der Bachelor/Master-Debatte dar: Wie ist Hochschul(aus)bildung zu gestalten, die in jeweils einer Person den Generalisten und den Spezialisten hervorbringt?

4.2 Spezialisten und Generalisten

Die Frage ist nicht neu, und ihre Diskussion ist nicht völlig frei von Elementen eines Glaubensstreits. Was dahinter steckt, ist die Komplexität der Anforderungen beruflicher und lebensweltlicher Praxis. Diese müsse, so war oben herausgearbeitet worden, in hochschulischen Bildungsprozessen abgebildet werden. Dazu werden in den Debatten zur Gestaltung der gestuften Abschlüsse regelmäßig zwei gegensätzliche Wege gegangen:

- Der eine sucht die Komplexität der Anforderungen, denen sich die Absolventen einmal ausgesetzt sehen werden, eins zu eins in die Studienprogramme zu übertragen. Das führt nicht nur zur Überfrachtung der Studiengänge, sondern auch zum Scheitern der Absicht: denn irgend etwas Wichtiges fehlt immer. Als Ausweg wird empfohlen, die Studierenden sollten auch das Lernen lernen, um verbleibende bzw. künftig entstehende Wissensdefizite später selbständig beheben zu können. Zeitliche und sonstige Ressourcen werden dafür in den Studienablaufplanungen gleichwohl kaum vorgesehen, da diese Ressourcen bereits durch die fachlichen Anforderungen über die Maßen gebunden sind.
- Der andere Weg sucht die Komplexität des Studiengegenstands durch radikale Schnitte zu reduzieren, etwa Alte Geschichte als Bachelorstudiengang ohne die Anforderung des Erlernens Alter Sprachen anzubieten. Dies birgt die Gefahr der Nichtakzeptanz für den mit einem solchen Studiengang erworbenen Abschluss.

Offenkundig steht eine paradoxe Anforderung: Auf die steigende Komplexität, welche die AbsolventInnen in ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Praxis erwartet, muss einerseits adäquat curricular reagiert werden, ohne andererseits in der Gestaltung des heutigen Studiums den Komplexitätsgrad der künftigen Herausforderungen spiegeln zu können. Die Ausdifferenzierung der Studieroptionen lässt sich als ein Versuch interpretieren, diese Situation mit Hilfe der Erweiterung des Möglichkeitsfeldes zu bearbeiten. Doch bleibt das insofern unbefriedigt, da die Einzelnen immer nur eine, vielleicht zwei Optionen wahrnehmen können. Die Komplexitätssteigerung wird also zwar systemisch abgebildet, aber die individuellen Partizipationschancen daran bleiben unterkomplex.

Die Frage lautet folglich: Gibt es hier eine Chance, Komplexitätsreduktion mit Komplexitätssteigerung zu verbinden? Die Antwort lässt sich in dem finden, was Luhmann »konsolidierte Gewinne« nennt. Luhmann (1998, 506f.) illustriert es am Beispiel des Straßennetzes: Dieses reduziere »die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann.« Das Prinzip ist, »auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können«. Ein Straßennetz

vernetzt zwar eingeschränkte, dafür jedoch optimierte Optionen der Fortbewegung. Analog müsste ein Studiengangssystem Studienoptionen optimieren, statt lediglich – um im Bild zu bleiben – eine Straße neben die andere zu bauen, jede von anderer Breite, Länge, Durchlassfähigkeit, Beschilderung und Art des Straßenbelags, aber eben eher nebeneinander in die Landschaft gesetzt, mitunter wohl auch gekreuzt, doch jedenfalls nicht systemisch miteinander vernetzt.

4.3 Konsolidierter Gewinn: Eine systematische Abgrenzung der Bachelor- und Masterstudiengänge

Ließe sich eine dem Straßennetz vergleichbare Lösung für Studiengangsgestaltungen, die sowohl einen gemeinsamen hochschulischen Kern bewahren, wie sie einen möglichst großen Optionenreichtum sichern, formulieren? Mein Vorschlag wäre, an die Zentralunterscheidung von spezialistisch/generalistisch anzuknüpfen. Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus (Abb. 2):

- (a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln; sie verschaffen das, was Negt (1999, 62) »Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen« nennt;
- (b) »spezialistische« Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln; Negt (ebd., 61): »An die Stelle von bloß addierenden Lernschritten muß ein exemplarisches Erfahrungslernen treten. Wesentliches Ziel dieses Erfahrungslernens ist die Herstellung von Zusammenhängen«;
- durch (a) kann sichergestellt werden, daß die Absolventen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (infolge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind;
- durch (b) kann sichergestellt werden, daß methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;
- die Verbindung von (a) und (b) – als der Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfelderfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangen und sich dort zurechtfinden kann.

Aufbauend auf diesem komplexitätsreduzierenden Grundmuster ließen sich jedwede Komplexitätssteigerungen innerhalb von Studiengang- und Studienabschlussystemen erzeugen, so dafür nur die Kapazitäten zur Verfügung stehen. Beispielsweise ließe sich, ausgehend von dieser Integration fachspezifischer und generalistischer Ausbildungsinhalte, für Bachelor-Studiengänge eine Alternative sowohl jenseits von schlichter Propädeutik wie jenseits anwendungsorientiert-wissenschaftsbasierter Kurzausbildung entwickeln. Zugleich könnte mit dieser Alternative eine sinnvolle und curriculumtheoretisch absicherbare Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen getroffen werden. Die sähe folgenderweise aus:

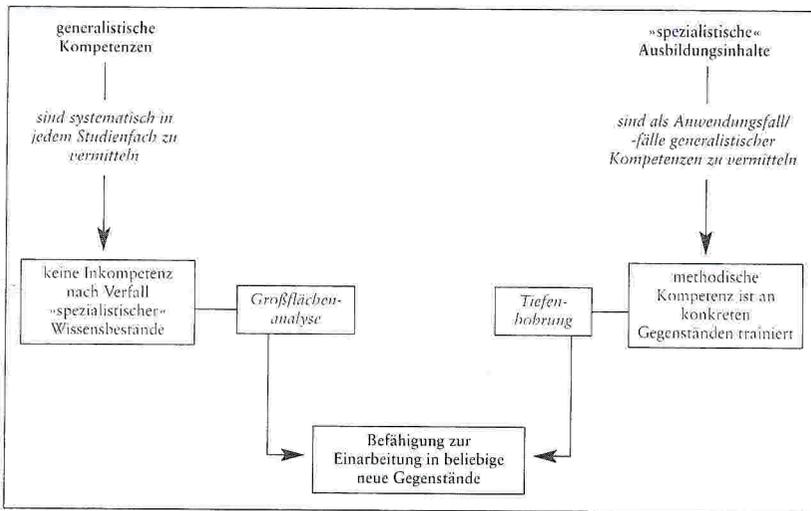


Abb. 2: Kombination »spezialistischer« und generalistischer Bildungsinhalte im Hochschulstudium

- Spezialistische Ausbildungsinhalte sind in beiden Studienformen als Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln.
- Doch geschieht dies in Bachelor-Studiengängen – aus pragmatischen, insbesondere Zeit-Gründen – allein im Rahmen jeweils eines Anwendungsfalles, also eines Faches oder eines Problemfeldes. Indem nur eine Fachrichtung zu studieren ist, werden zugleich zeitliche Ressourcen freigelegt, um das generalistische Basiscurriculum unterbringen zu können.
- In Master-Studiengängen hingegen werden die generalistischen Kompetenzen an wenigstens jeweils zwei paradigmatisch verschiedenen Anwendungsfällen trainiert, d.h.: die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln. (Abb. 3)
- Was daraus entsteht, ist der spezialisierte Generalist.

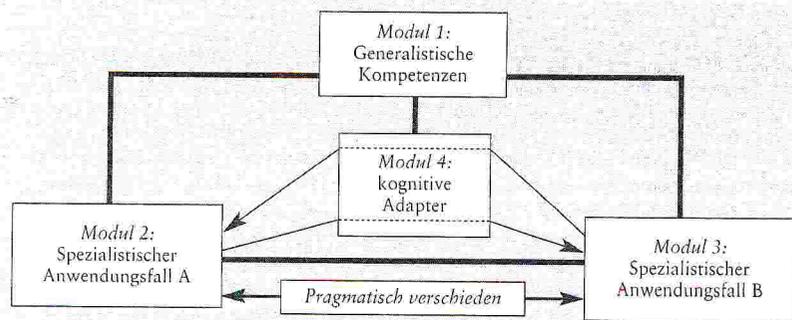


Abb. 3: Module eines Masterstudienganges

Weitere Spezifizierungen, etwa nach den Hochschularten, wären unbenommen und unproblematisch. Ebenso wäre aber auch die Durchlässigkeit des Systems nach oben erleichtert, da wenn auch nicht zwingend eine inhaltliche, so doch eine systematische Vergleichbarkeit der Bachelor-Grade verschiedener Hochschulen oder verschiedener Master-Grade bestünde. Ebenso ließe sich auf dieser Grundlage bei Personalchefs und Wirtschaftsfunktionären eine hinreichend klare Vorstellung von den Qualifikationsprofilen der gestuften AbsolventInnen erzeugen: Während ein Bachelor, sobald er in einem für ihn neuen Bereich eingesetzt wird, mit großer Wahrscheinlichkeit Einarbeitung und ggf. Anpassungsqualifizierung benötigte, zeichnete sich die Master-Absolventin dadurch aus, dass sie Wissensmodule aus Bereich A selbstständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet.

Sowohl im Bereich der traditionellen wie in dem der Bachelor- und Masterstudiengänge gibt es bereits seit einigen Jahren Bemühungen, die sich als Lösungen der hier beschriebenen Probleme interpretieren lassen. Vornehmlich die Versuche, über originelle Fächerkombinationen auf tatsächliche oder vermeintliche Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren, werden häufig als innovativ gepriesen. Von Innovation lässt sich indessen erst sprechen, wenn das einer Entwicklung zu Grunde liegende Schema verändert ist. Lässt sich das für Studiengänge wie Bioinformatik, Medientechnik, Elektrische Energiesysteme, Angewandte Mathematik oder Technikphilosophie sagen?

Es ließe sich dann sagen, wenn man davon ausgehen würde, dass die traditionellen Magisterstudiengänge in den Sozial- und Geisteswissenschaften das innovatorische Muster abgeben. Denn die neuen Kombinationen verschiedener Fächer und Teilfächer in den Natur- und Ingenieurwissenschaften vollziehen zunächst einmal lediglich nach, was mit dem Magisterstudium andernorts bereits seit längerem existiert: das parallele Studieren verschiedener Fachgebiete in der Erwartung, daraus würden sich für den oder die einzelne StudentIn synergetische Effekte ergeben. Mehr als eine Erwartung freilich kann diesbezüglich nicht gehegt werden, denn die systematische Vermittlung generalistischer Kompetenzen ist weder in den Magisterstudiengängen noch in den neuen Fächerkombinationen der Natur- und Ingenieurwissenschaften vorgesehen. Statt dessen herrscht die erwähnte Erwartung, wer zwei (oder mehr) verschiedene Fachgebiete studiere, bilde automatisch auch generalistische Kompetenzen aus.

In Abhängigkeit von individuellen Befähigungen und Interessen wird diese Erwartung mitunter auch erfolgreich bedient. Bei einer Studierquote von heute über 30, bald 40 und perspektivisch über 50% jeden Altersjahrgangs kann man sich jedoch nicht auf individuelle Zufälligkeiten verlassen, wenn für Handlungssituationen rasant steigender Komplexität sozialverträglich und gefahrenneutral agierende Entscheider ausgebildet werden sollen. Deshalb müsste zuerst – vor jeder Festlegung fachlicher Studiengegenstände – gelten: Generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln. (Das bedeutet, um es hier wenigstens anzudeuten, praktisch zweierlei: ein entsprechendes Basiscurriculum ist in die Studiengänge einzubauen, wobei hochschulspezifische Ausgestaltungen unbenommen sind, und die Methodenausbildung bzw. das Methodentraining muss integrierter Bestandteil aller fachspezifischen Lehrveranstaltungen über das gesamte Studium hinweg

sein – sei es im Rahmen gehärteter didaktischer Konzepte wie Projektorientiertes Lernen oder in Gestalt fortwährender Aufmerksamkeit der Lehrenden für methodische Belange.)

Hernach freilich wäre dort, wo zwei (oder mehr) Fächer miteinander kombiniert werden – also in den Masterstudiengängen –, zwingend noch die andere oben benannte Bedingung zu erfüllen: Die generalistischen Kompetenzen werden nicht einfach nur an zwei Anwendungsfällen, sondern an zwei *paradigmatisch verschiedenen* Anwendungsfällen trainiert. Das heißt: die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.

Was sind zwei paradigmatisch verschiedene Anwendungsfälle? Um es zunächst mit Beispielen zu beantworten: Bioinformatik integriert zwei grundlegend verschiedene Paradigmen, der Studiengang »Elektrische Energiesysteme«⁵ hingegen nicht, und Fächer wie Geographie, Stadtplanung oder Psychologie werden von vornherein durch ihre mehrfachparadigmatische Determiniertheit konstituiert. Fassen wir die bisher entwickelten Elemente zusammen, die ein Bildungserwerb in verschiedenen Paradigmen erfüllen soll, dann ergibt sich folgendes:

- Die generalistischen Kompetenzen sollen an wenigstens jeweils zwei paradigmatisch verschiedenen Anwendungsfällen trainiert werden, auf dass die Studierenden parallel erlernen, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.
- Erzeugt werden soll dadurch die Befähigung, sich vom Prinzip her in jede kognitive Übersetzungsaufgabe einarbeiten zu können, also vorhandenes eigenes Wissen an neue Gegenstände zu adaptieren (und dann die dadurch identifizierbaren Wissenslücken aufwandsarm schließen zu können).
- Die dafür benötigten kognitiven Adapter werden automatisiert ausgebildet, um situationsunmittelbares Entscheiden, das zudem möglichst gefahrenneutral und sozialverträglich sein soll, zu sichern.

Solche Befähigungen werden nur erlangt, wenn die verschiedenen Paradigmen nicht zu nahe beieinander liegen, anders gesagt: wenn sie nicht unmittelbar benachbart sind. Unmittelbare Nachbarschaft nämlich bedeutet, dass kein kognitiver Adapter benötigt wird, sondern die Wissensbestände aus dem einen Fach (sagen wir: Soziologie) *unmittelbar* in das andere Fach (sagen wir: Erziehungswissenschaft) übersetzungsfähig sind. Erst wo diese Unmittelbarkeit nicht gegeben ist, besteht die Notwendigkeit, Adapter zwischen die verschieden-paradigmatischen Wissensbestände zu setzen, um Übersetzungen qua doppelter Umcodierungen zu vollbringen.

Diese Übersetzungsfähigkeiten würden, wie erwähnt, zunächst die AbsolventInnen der Master-Studiengänge auszeichnen. Sowohl Bachelor- wie Master-AbsolventInnen aber genossen in dem hier entwickelten Modell eine Hochschulbildung, die systematisch fachspezifische und generalistische Inhalte integriert. Damit hätten beide die Chance, die Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion zu erlan-

⁵ Er wird an der TU Magdeburg angeboten und führt zum Master of Science; vgl. TU Magdeburg (2000).

gen. Die Bachelors hätten die Basis dafür in ihren Studien erworben, um sich die eigentlichen Fertigkeiten solchen Entscheidens und Handelns dann in ihrer beruflichen Praxis anzueignen. Die Masters wären bereits während ihrer Studien entsprechend konditioniert worden.

So oder so ähnlich oder auch ganz anders ließen sich gestufte Studiengänge gestalten. Jede Lösung aber müsste einerseits eine von allen Beteiligten identifizierbare Grundstruktur realisieren, die andererseits Optionenreichtum ermöglicht oder – wie man heute sagt – Profilbildung.

Literatur

- Bultmann, Torsten: »Lernen auf Abruf – Quintessenz neoliberaler Hochschulpolitik«. In: *junge Welt Uni-Spezial*, 23.4.1998.
- Cerych, Ladislav/Aylä Neusel/Ulrich Teichler/Helmut Winkler: *Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel*. Frankfurt a.M./New York 1981.
- DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften*. Bonn 1998.
- (Hrsg.) (1999): *Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*. Bonn.
- Dahrendorf, Ralf: »Autonomie der Universität?« In: Flitner, Andreas/Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?* München/Zürich 1977, S. 13-31.
- Erhart, Walter/Stefanie Hofmann/Bärbel Bastian: *Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*. Greifswald 1999.
- Fries, Marlene/Sigrid Gensch/Götz Schindler: »Bachelor-Studiengänge an deutschen Universitäten. Ein neues Modell oder Orientierung am angelsächsischen oder am amerikanischen Modell?« In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1-2/2000, S. 69-83.
- Gützkow, Frauke/Sabine Kiel/Torsten Bultmann: *Eckpunkte für eine qualitative Studienreform*. 1998. Unter URL: www.bdwi.org/texte/studienreform.htm
- Gützkow, Frauke/Gerd Köhler (Hrsg.): *Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen* (= GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung Bd. 92., Frankfurt 1999.
- Haerdle, Benjamin (2000): »Gesucht: Der Maximalist«. In: *Deutsche Universitätszeitung* 18/2000, S. 18f.
- Heine, Christoph: *Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnitbefragung der Studienberechtigten 94* (= HIS-Kurzinformationen A 3/99). Hannover 1999.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des Plenums vom 10.11.1997*. Bonn 1997.
- Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*. Hrsg. von HoF Wittenberg. Wittenberg 1998.
- : *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*. Hrsg. von HoF Wittenberg. Wittenberg 2000.
- Jahn, Heidrun/Jan-Hendrik Olbertz (Hrsg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Weinheim 1998.
- Keedy, J. Leslie: *In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Mastergraden an deutschen Universitäten*. Bonn 1999.
- Luhmann, Niklas: »Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral«. In: Bechmann, Gotthard (Hrsg.): *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*. Opladen 1993, S. 327-338.
- Luhmann, Niklas: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt a.M. 1998.

I. Analysen

- Negt, Oskar (1999): »Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft«. In: Jobelius, Sebastian/Reinhold Rünker/Konstantin Vössing (Hrsg.): *Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*. Hamburg, S. 58-70.
- Rimbach, Gerhard: *Vom Reformmodell zur modernen Universität. Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 1992.
- Schlicht, Uwe: »Vordiplom mit Sahnehäubchen«. In: *Tagesspiegel*, 1.12.1999.
- Schwarzburger, Heiko: »Autonomie auf sächsisch«. In: *DUZ* 14/1999, S. 13f.
- Teichler, Ulrich: »Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften«. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): *Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*, Bonn 1999, S. 37-143.
- Verbund Norddeutscher Universitäten, Geschäftsstelle (Hrsg.): *Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für Sozial- und Geisteswissenschaften?* Hamburg 1998.
- Wissel, Carsten von: »Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität«. In: *Forum Wissenschaft* 2/1998, S. 48-50.

II. Modelle