

2.4.2. Bologna-Reform

(Peer Pasternack unt. Mitarb. v. Martin Winter)

Die Gründung des Instituts und der Start der Bologna-Reform fielen zeitlich eng zusammen. Das führte dazu, dass die Reform seit Beginn der Institutstätigkeit Dauergegenstand wissenschaftlicher Analysen war.¹⁴ Von 2003 bis 2006 wurde die Martin-Luther-Universität im Rahmen einer Forschungs- und Transferkooperation konzeptionellen und strategisch bei der Einführung des neuen Studiensystems unterstützt worden. Aus dieser Kooperation ging ein erfolgreicher Antrag auf eine Referentenstelle der Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen der Ausschreibung „Bologna-Experten“ hervor. Martin Winter nahm im Rahmen einer Beurlaubung – bei gleichzeitig andauernder Bindung an das Institut – diese Stelle wahr.¹⁵ Darüber hinaus wurden im Berichtszeitraum folgende Projekte zur Bologna-Reform realisiert:

- *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem* (Roland Bloch, 2006), finanziert durch die Universität Halle-Wittenberg,¹⁸
- *Die Lehrerausbildung im neuen Studiensystem* (Martin Winter, 2007), finanziert durch die Universität Halle-Wittenberg aus HRK-Mitteln,¹⁹
- *Studium und Studienreform im Vergleich der Bundesländer* (Martin Winter, 2007-2010), finanziert durch die Universität Halle-Wittenberg aus HRK-Mitteln,²⁰
- *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform* (Martin Winter, Yvonne Anger, 2009-2010), finanziert durch die Expertenkommission Forschung und Innovation der Bundesregierung (EFI),²¹
- *Reform der Bologna-Reform* (Peer Pasternack, Daniel Hechler, 2009-2010),²²
- *Studienstrukturreform – soziale Selektion oder neue Öffnung? Der Übergang vom Bachelor zum Masters*, finanziert mit einem Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung (Teresa Falkenhagen, seit 2008),
- *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis* (Roland Bloch, 2004-2008), finanziert durch ein Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung,¹⁶
- *Studienreform an der Universität Halle* (Martin Winter, 2005-2007), finanziert durch die Hochschulrektorenkonferenz,¹⁷

¹⁴ Vgl. etwa die erste Buchpublikation des Instituts: H. Jahn/J.-H.k Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*, Weinheim 1998; desweiteren u.a. H. Jahn: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse* (=HoF-Arbeitsbericht 3'98), Wittenberg 1998; H. Jahn/R. Kreckel: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie* (=HoF-Arbeitsbericht 6'99), Wittenberg 1999; P. Pasternack: *Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2/2001, S. 263-281; M. Winter: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II* (=HoF-Arbeitsbericht 3'04), Wittenberg 2004.

¹⁵ Vgl. Martin Winter: *Handreichung zur Gestaltung gestufter Studiengänge (Bachelor & Master) an der Universität Halle-Wittenberg*, Halle/Saale 2006, 23 S., <http://www.hof.uni-halle.de/bama/handreichung.doc>.

¹⁶ Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Leipzig 2009.

¹⁷ Martin Winter: *Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung*, in: *Bologna-Zentrum der HRK* (Hg.), *Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen*, Bielefeld 2008, S. 78-98.

¹⁸ Roland Bloch: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme* (HoF-Arbeitsbericht 6'06), Wittenberg 2006.

¹⁹ Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts* (HoF-Arbeitsbericht 2'07), Wittenberg 2007.

²⁰ Martin Winter (Hg.): *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (= die hochschule 2/2007), Wittenberg 2007; ders.: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland* (HoF-Arbeitsbericht 1'09), Wittenberg 2009; ders.: *Studium und Studienreform im Vergleich der Bundesländer*, in: Peer Pasternack (Hg.), *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Leipzig 2011, S. 215-280.

²¹ Martin Winter/Yvonne Anger: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie* (HoF-Arbeitsbericht 1'10), Wittenberg 2010.

²² Daniel Hechler/Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (=die hochschule 1/2009), Wittenberg 2009; Peer Pasternack: *'Bologna' in Deutschland. Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion*, in: *Das Hochschulwesen* 2/2010, S. 39-44.

- *Die Curricula-Änderungen im Zuge der Bologna-Reform: Einflüsse, Prozesse und Ergebnisse* (Viola Herrmann, seit 2009).

Der Wissenszuwachs, den die 2006 bis 2010 realisierten Projekte erbracht haben, lässt sich ausschnitthaft und in thesenhafter Form folgendermaßen zusammenfassen:

Die Angleichungsprozesse zwischen den Bundesländern und gemeinsame Entwicklungslinien sind bemerkenswert. Abgesehen vom Lehramtsstudium gibt es keine Sonderwege der Länder, keinen Sonderweg Ost und auch keinen bayerischen Bachelor oder ähnliches. Die Bologna-Reform in Deutschland war von Anfang an ein nicht nur europäischer, sondern insbesondere auch ein nationaler Harmonisierungsprozess in studienformaler Hinsicht, also was die Einführung der Stufung, Modularisierung und Leistungspunkte anbelangt. Es finden sich viele unterschiedliche Detaillösungen – allerdings auf der Ebene der einzelnen Hochschulen. Es fand eine Angleichung der Studienstrukturen durch bundesweit geltende Regelungen, aber nicht durch Normen des Bundes statt. Der Weg, über Verhandlungen mit den Ländern und unter den Ländern, Standardisierungen durchzusetzen, scheint aus Bundessicht hier der erfolgversprechendere.

Das wichtigste Gremium der Standardisierung und Abstimmung ist die Kultusministerkonferenz. Weil der Abstimmungsbedarf zwischen den Länderministerien steigt, werden die Koordination und der Austausch zwischen Kultusministerien intensiviert. Um einen länderübergreifenden Konsens in der Beschlussfassung zu erzielen, sind aufwändige Verhandlungen zwischen den Ministerialbürokratien vonnöten. Offensichtlich ist es die Exekutive, die bei den Kompetenzverschiebungen der Föderalismusreform letztlich gewonnen hat.

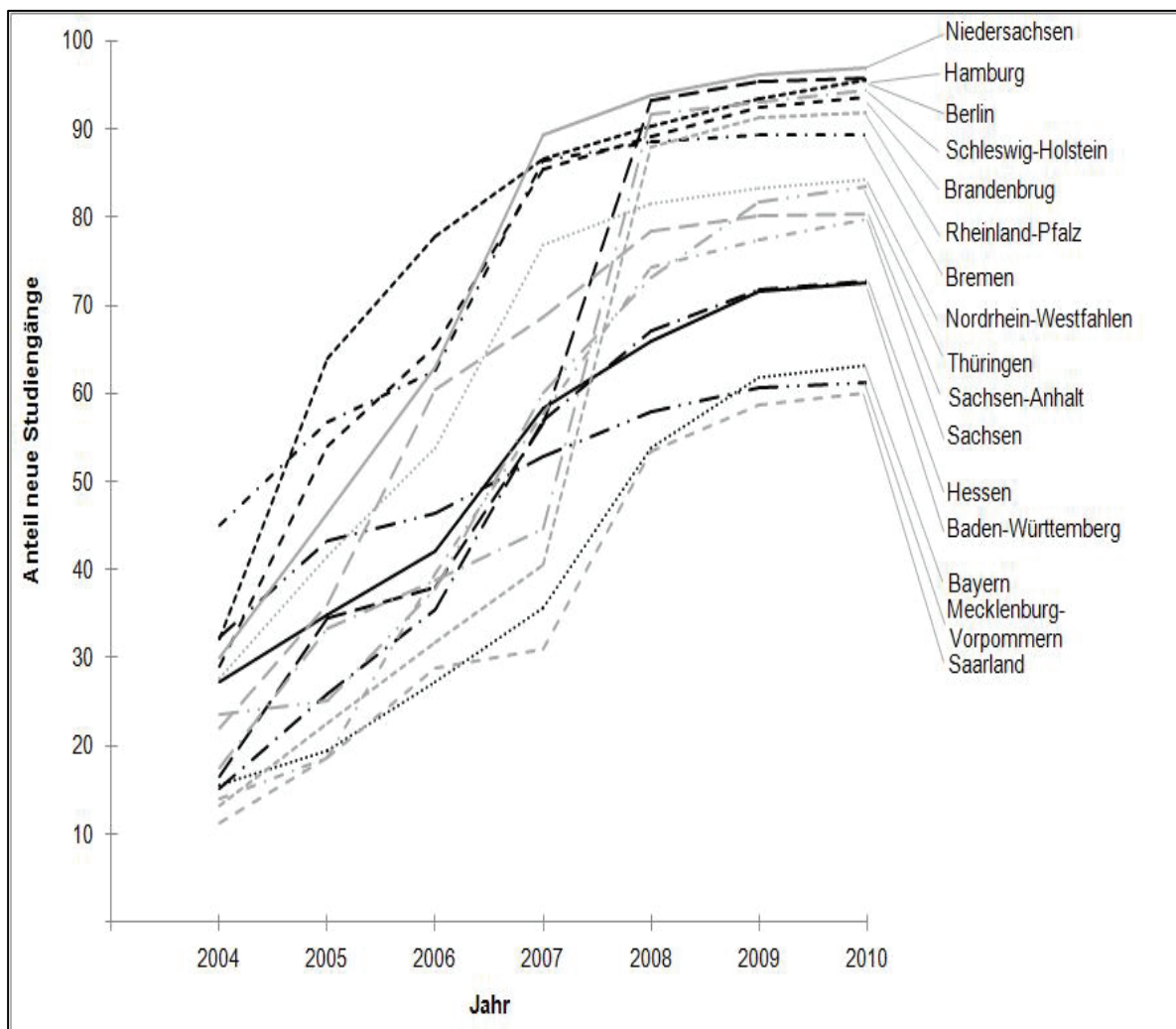
Auch wenn insgesamt nur wenige *inhaltliche* Neuerungen realisiert worden sind, so hat die Reform dennoch die Hochschulangehörigen viel Kraft und Zeit gekostet. Aus diesem Grund ist auch der Wunsch nach einer gewissen Stabilität deutlich vernehmbar und nachvollziehbar. Weitere externe Vorgaben, die wiederum einen Umstellungsaufwand nach sich ziehen, würden bei den meisten der Befragten wohl vorwiegend Kritik oder gar Unmut erzeugen. Zunächst geht es nicht um weitere weitreichende Änderungen, sondern um Feinabstimmungen, die Beseitigung von Inkonsistenzen und Überschneidungen zum Zwecke der besseren Studierbarkeit. Der Umgang mit den Bologna-Vorgaben will gelernt sein. Erst eine langjährige Vertrautheit mit den neuen formalen Vorgaben (unter der Voraussetzung, dass sie

halbwegs akzeptiert sind) und eine gewisse Hartnäckigkeit bei der Beratung der Fächer zeitigt eine gewisse studienreformerische Wirkung.

Die (faktisch kleinen) Reformen innerhalb der (gewünschten großen) Reform können sich positiv auf die Qualität der Studiengänge auswirken. Sie können aber auch eine negative Entwicklung in Gang setzen. So können die an vielen Hochschulen unternommenen Anstrengungen, den studentischen Arbeitsaufwand kleinteilig empirisch zu erfassen und entsprechend die Leistungspunkte der Module zu bestimmen, das Gegenteil von Studierbarkeit verursachen und das Studium stärker als für sinnvoll erachtet durchreglementieren.

Mit dem Stufungsgedanken sollte flexibler umgegangen werden. Die Verpflichtung, für das Kurzzeitstudium tatsächlich berufsqualifizierende Abschlüsse einzurichten, kann und wird auch nicht in allen Studienfächern und Studiengängen erreicht. Hier muss den unterschiedlichen Fachkulturen und Traditionen im Beschäftigungssystem Rechnung getragen werden. Wenn dem Studiensystem also eine gewisse Entwicklungsfreiheit eingeräumt wird, dann wird die Entwicklung zu einem differenzierten Ergebnis führen: In manchen Fachgebieten werden die AbsolventInnen bereits mit einem Bachelor-Abschluss, in anderen erst mit einem (konsekutiven) Master, in wieder anderen erst mit einer Promotion in der Arbeits- und Berufswelt reüssieren können.

Im Rahmen der Strukturvorgaben war und ist vieles möglich: gänzlich neue Studienkonzepte oder weitgehend die alten, neue oder alte Inhalte, mehr oder weniger Interdisziplinarität, mehr oder weniger Angebote zu den Schlüsselqualifikationen, mehr oder weniger Wahlmöglichkeiten, mehr oder weniger Prüfungen und Leistungsnachweise, mehr oder weniger Benotungen von Prüfungen. Die Reform bot einen Möglichkeitsraum, Neuartiges auszuprobieren oder doch bei (tatsächlich oder vermeintlich) Bewährtem zu bleiben. Die Hochschulen hatten die Freiheit, ihr Studienangebot zu verbessern oder zu verschlechtern oder es weitgehend beim Status quo zu belassen. Insofern war Bologna auch ein Test dafür, wie es die immer selbstständiger werdenden Hochschulen tatsächlich schaffen, sich in einem ihrer beiden Kerngeschäfte, nämlich Studium und Lehre, selbst grundlegend zu reformieren. Einige strukturelle Neuerungen wurden indes verordnet, mussten von den Fächern also umgesetzt werden. Inhaltliche und auch didaktische Innovationen, die von den Fächern selbst erdacht und realisiert werden müssen, lassen sich hingegen nicht verordnen, bestenfalls anraten. Voraussetzung dazu sind die Freiheit in der Studiengangsgestaltung und das Vertrauen in Leistungs-



Anteil der neuen Studiengänge am Gesamt der Studiengänge von 2004-2010 im Ländervergleich

fähigkeit und Leistungswillen der Hochschulangehörigen.

Die Kritik an ‚Bologna‘ speist sich im Grundsätzlichen aus zwei gegensätzlichen Richtungen: Konservative Kritiker sehen eine „Zerstörung der deutschen Universität“. Dagegen moniert eine eher durch den Gedanken des Chancenausgleichs motivierte Kritik, dass eine an sich begrüßenswerte Strukturierung des Studiums zur übermäßigen Verminderung von Freiheitsgraden und zur zwangsweisen Selbstökonomisierung der Studierenden führe. Die hochschulpolitische Debatte kontrastiert bei der Bologna-Bewertung scharf zwischen (a) Humboldtianismus, (b) der Verteidigung einer Bologna-Konzeption, die von einer universalistischen Bildungsidee getragen wird, und (c) einer Employability-fixierten Bologna-Konzeption. Während sich Humboldtianismus und Universalismus in der Ablehnung der Employability als „Berufsbefähigung“ treffen, eint den Humboldtianismus und die Employability-Ver-

fechter ein partikularistisches Bildungsverständnis.

Die Einführung gestufter Studiengänge wurde sowohl angestrebt, um eine *Erhöhung* der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu *dämpfen*: Die Stufung kann inklusiv angelegt werden, weil die Studienstufen das studentische Erfolgsrisiko mindern können; damit lässt sich Studienberechtigten mit weniger bildungsaffinem Familienhintergrund und infolgedessen geringer ausgeprägter Studienerfolgserwartung ein niedrigschwelligeres Angebot unterbreiten, als es fünfjährige Diplomstudiengänge waren. Ebenso aber kann die Stufung auch exklusiv wirken, indem der Bachelor-Master-Übergang mit hohen Hürden versehen wird; hier verband sich die Stufungsidee mit der Hoffnung, dass die große Mehrheit es beim Bachelor bewenden lasse und dann nur die „wirklich Studiergeeigneten“ in die Master-Programme strebten. Das Ergebnis einer Strukturierung der

Studiengänge und der Definition von Modulzielen können sowohl Freiheitsgewinne als auch verminderte Freiheitsgrade sein. Wo die Freiheitsgewinne liegen können, offenbart ein erinnernder Blick auf die früheren strukturabstinenten Magisterstudiengänge. Wird im Gegenzug aber Strukturierung als Korsettschnüren verstanden, dann ergeben sich Freiheitsverluste. Das heißt: Die Bologna-Dokumente lassen sich in den Perspektiven sowohl eines universalistischen als auch eines partikularistischen Bildungsbegriffs lesen und deuten.

Die zentralen Rahmenbedingungen der Reform waren Unterfinanzierung und Bürokratisierung. Diese trieben diejenigen, denen ‚Bologna‘ als unvereinbar mit dem herkömmlichen akademischen Normensystem gilt, und diejenigen, die positive Aspekte an der Reform zu erkennen vermögen, in ein Obstruktionsbündnis. Die anzuwendenden Techniken waren erprobt: zunächst Verzögerung durch Entscheidungsverschleppung und sodann formales Bedienen der externen Anforderungen, ohne sich deren inhaltliche Anliegen zu eigen zu machen. In einer Situation der Dauerreformen bei gleichzeitiger struktureller Unterfinanzierung ist ein solches Verhalten durchaus rational: Es schützt vor individuellen und institutionellen Überforderungen.

Ein zeithistorischer Rückblick kann hilfreich sein: Der Bologna-Prozess in Deutschland weist einige markante Ähnlichkeiten zum Projekt der Gesamthochschule der 70er Jahre auf. Diese hatte sich als Regelhochschule nicht durchgesetzt, und existiert mittlerweile als Hochschultyp gar nicht mehr. In Anlehnung an die Analyse dieses Scheiterns²³ lässt sich, auf den Bologna-Prozess bezogen, fragen: Wie lässt sich ein politisches Programm durchsetzen, dessen Implementation zugleich sechs Umstände unterlaufen muss: (1) über die Leitideen herrschen bei den Beteiligten voneinander abweichende Vorstellungen; (2) an der Verwirklichung arbeiten Akteure gemeinsam, die auf Grundlage gegensätzlicher Problemdefinitionen dieselbe Policy-Strategie verfolgen und (3) damit entgegengesetzte Ziele erreichen möchten; (4) über praktische Nutzenserwartungen der politischen Absicht sind nur vage Prognosen möglich; (5) die sektortypische Mentalität im änderungsbetroffenen Bereich kollidiert mit der durchzusetzenden politischen Absicht, und (6) das konkrete Politikfeld ist anhaltend unterfinanziert, woran sich auch nichts ändern soll?

Ein gewichtiger Unterschied zwischen der Gesamthochschulbewegung und der Bologna-Reform besteht allerdings: Die Gesamthochschule war ursprünglich, genau wie der Bologna-Prozess, ein Projekt, das auf flächendeckende Umsetzung zielte. Realisiert worden war es indes sowohl in Inhalt als auch Form lediglich punktuell, nämlich an einer überschaubaren Zahl von Standorten. ‚Bologna‘ dagegen ist in Deutschland hinsichtlich seiner Form unterdessen praktisch flächendeckend realisiert, allerdings inhaltlich allenfalls punktuell. Daraus ergeben sich Reform-Reformchancen. Die vorhandene Form kann, da vielfach noch mit alten Inhalten gefüllt, vergleichsweise aufwandsarm angepasst werden: abstoßen, was hinderlich, und beibehalten, was nützlich ist. Kriterien der Hinderlichkeit bzw. Nützlichkeit sind die neuen Inhalte: Kompetenzorientierung in Verbindung mit Fachwissen (statt Wissen und so genannte Schlüsselqualifikationen in getrennte Module zu sortieren), Internationalität, Vielfalt des Studienangebots, Berücksichtigung der studentischen Arbeitsbelastung, Lern- statt Lehrorientierung und Orientierung daran, was die Studierenden am Ende des Semesters tatsächlich können. Mit diesen neuen Inhalten lassen sich dann die reparierten Formen füllen.

Bei all dem wird eine realistische Einschätzung dessen nötig sein, welches Unterstüzerpotenzial für Hochschulreformen generell zu gewinnen ist. Institutionelle Autonomie und individuelle Wissenschaftsfreiheit – beides hohe Güter – bewirken, dass man sich hier wird bescheiden müssen: Die flächendeckende Akzeptanz von Veränderungen im Wissenschaftsbetrieb muss kulturell verankert sein, und daher stellt sie sich im allgemeinen über einen Wechsel der akademischen Generationen ein. Jegliche Innovation ist zunächst das Noch-nicht-Mehrheitsfähige. Für Hochschulreformen heißt das: Kurzfristig sind in den Hochschulen selbst typischerweise nicht *Mehrheiten* für eine Reform zu erobern; vielmehr ist dafür zu sorgen, dass die Hochschulangehörigen nicht *mehrheitlich gegen* die Reform sind. Diese Hinnahmehbereitschaft neu zu gewinnen, wird eine der größeren Herausforderungen bei der Reprogrammierung des Bologna-Prozesses in Deutschland sein.

²³ Vgl. Ladislav Cerych/Ayla Neusel/Ulrich Teichler/Helmut Winkler: Gesamthochschule. Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel, Frankfurt a.M./New York 1981.