

II.3.

Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung

Peer Pasternack

1. Die Funktionen von Hochschulbildung (95)
 - 1.1. Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildungsprofile (95)
 - 1.2. Reformulierungsvorschlag: Das künftige Hochschulbildungsprofil (98)
2. Die Motivations- und Interessenstrukturen in der deutschen Bachelor-Master-Diskussion (101)
 - 2.1. Motive der Reformakteure (101)
 - 2.2. Wissenschaftliche Expertisen (106)
 - 2.3. Adäquate Problemlösungskomplexität? (109)
3. Die Integration der Funktionen von Hochschulbildung in die Bachelor-Master-Debatte (110)
 - 3.1. Anknüpfung an Motivlagen (110)
 - 3.2. Der Kern von Hochschulbildung (112)
 - 3.3. Spezialisten und Generalisten (113)
 - 3.4. Konsolidierter Gewinn: Eine systematische Abgrenzung der Bachelor- und Masterstudiengänge (114)

Hochschulen existieren 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 Forschungsleistungen 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 (1.), zur Bachelor-Master-Debatte (2.) sowie zur Integration dieser Funktionen in diese Debatte und die entsprechenden Studiengangsimpementationen (3.).

Empirische Grundlage der Erörterungen sind nicht primär die bisherigen Bachelor- und Masteraktivitäten an den deutschen Hochschulen selbst, sondern deren Widerspiegelung in den entsprechenden *Diskussionen* von Akteuren, Politikern und Wissenschaftlern.

1. Die Funktionen von Hochschulbildung

1.1. Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildungsprofile

Vorrangige Bedeutung im gegenwärtig sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandel haben zwei Umstände, die unmittelbar miteinander verkoppelt sind und von denen sich sämtliche anderen Herausforderungen direkt oder vermittelt ableiten lassen:

- zum einen ist dies das Ende der Arbeitsgesellschaft in dem Sinne, dass im Rahmen der gegebenen ökonomischen Strukturen traditionelle tauschwertbasierte Erwerbsarbeit endgültig nicht mehr zur Beschäftigungsgrundlage aller Angehörigen einer Gesellschaft werden wird;
- zum anderen ist dies 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 die Hochschulen nicht nur ein Akteur unter zahlreichen anderen. Die Hochschulen sind vielmehr zentral gefordert. Das betrifft sowohl deren Bildungs- wie ihren Forschungsauftrag.

Als *Bildungsanstalten* haben die Hochschulen insbesondere zu berücksichtigen, dass eine marktwirtschaftlich verfasste Vollbeschäftigungsgesellschaft endgültig illusorisch ist (soweit sie sich im Hinblick auf Lohn- und Sozialniveau nicht frühkapitalistisch orientieren möchte), dass 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 einen werden an die Hochschulabsolventen erhöhte Flexibilitätsanforderungen gestellt; deren Einlösung erfordert kognitive Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen, die bislang nicht systematisch im Studium vermittelt werden. Zum anderen werden von den Hochschulen weiter steigende Anteile jeden Altersjahrgangs mit wissenschaftlicher Ausbildung zu versorgen sein, als dies bisher bereits der Fall ist.

Ihren *Forschungsauftrag* betreffend, haben die Hochschulen vorrangig ein Erfordernis produktiv zu verarbeiten: Es 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 zu allererst 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, um es zu illustrieren, betrifft dies 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 handlungsleitende 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 weithin 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 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.

1.2. Reformulierungsvorschlag: Das künftige Hochschulbildungsprofil

Die Anforderungen haben wir oben benannt: Die Problemlagen sind hochkomplex, und die Hochschulen müssen diese Komplexität in Forschung und 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 er-

worbener 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.¹ Auf das Eingehen von Risiken kann nicht verzichtet

¹ 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.“

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: „Statt 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 Schmalspurexperten, 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 Urteilsfä-

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)

higkeit 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. Wissenschaftliche 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 HochschulabsolventInnen ihre derartigen Kompetenzen dann entfalteten, 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 nun folgt aus solchen Anforderungen für die Gestaltung von Studienstrukturen? Diese Frage sollte gestellt werden, wenn es z.B. 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.

2. Die Motivations- und Interessenstrukturen in der deutschen Bachelor-Master-Diskussion

2.1. Motive der Reformakteure

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

- *Verkürzung der Studienzeiten* durch konsekutive Studienganggestaltung und Abkühlung der Studierneigungen. Dem liegt nicht allein die Sorge um das im internationalen Vergleich biographisch späte durchschnittliche Studienabschlussalter in Deutschland zugrunde (was gleichwohl dramatischer dargestellt wird, als es tatsächlich ist). Ebenso bedient dieses Motiv die immer einmal

wieder geäußerte, doch empirisch nachweisfrei bleibende Auffassung, wenigstens ein Drittel aller Studierenden sei für ein Hochschulstudium unzulänglich begabt.² Wenn sie dennoch infolge politischer Weichenstellungen an die Hochschulen kämen, dann sollten sie – so diese Auffassung – dort wenigstens nicht übermäßig lange Ressourcen binden. Letzteres verweist darauf, dass mit dem Studienzeitverkürzungs-Motiv auch ein staatliches Interesse an Kostensenkung im Hochschulsektor bedient wird;

- *Zertifizierung der Studienabbrecher*, denen mit dem Bachelor-Zeugnis ein Seitenausweg eröffnet wird, ohne sie als Abbrecher zu stigmatisieren. „Ein Drittel der Studierenden trifft im Laufe des Studiums die Lebensentscheidung, die Universität nach kürzerer Zeit als in den Prüfungsordnungen vorgesehen zu verlassen und ohne Studienabschluß ins Berufsleben zu gehen“, formuliert der Hamburger Universitätspräsident Jürgen Lüthje und verweist auf ein sich daraus ergebendes Problem: Die „für die berufliche Entwicklung zentrale Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse läßt zum Problem werden, daß diejenigen, die vorzeitig die Universität verlassen, bei dieser Entscheidung den Verzicht auf jede Art von Studienabschluß in Kauf nehmen müssen“ (Lüthje 1997, 1). Zudem sind heutige Studienabbrecher oft treffender als Studiaussteiger zu bezeichnen:

„Vor allem die Informatiker sehen sich zunehmend mit dem Problem konfrontiert, dass die Studierenden bereits während des Studiums von der boomenden Computerbranche abgeworben werden. Um diese Computerspezialisten nicht gänzlich ohne Studienabschluß an die Berufswelt zu ‚verlieren‘, wächst bei vielen Fachvertretern die Bereitschaft, durch die Einführung des Bachelors eine erste akademische Qualifikationsstufe anzubieten, die es den Abgängern später ermöglicht, mit Berufserfahrungen im Rahmen weiterbildender Masterstudiengänge an die Hochschule zurückzukehren.“ (Meyer-Guckel 2000, 8f.);

- *Beiträge zur Internationalisierung*, indem zum einen Mobilität und übernationale Äquivalenzen („internationale Akzeptanz der Abschlüsse“, nicht zuletzt der FH-Abschlüsse) erleichtert werden, zum anderen um die Attraktivität der

² Dazu Webler (1992, 255): „Bei genauerem Hinsehen entpuppt sich die Aussage, 25% eines Jahrganges könnten nicht mehr so wie 5% studieren ... als eine abenteuerliche Alltagstheorie über den verfügbaren, aktivierbaren Gesamtbestand und die Verteilung von Begabung in der Bevölkerung – Alltagstheorien über das Vorhandensein einer ‚Basisstudierfähigkeit‘. Liegt sie – sozusagen als ‚primärer Begabungstyp‘ der alten Bildungsschichten – nun bei 1, 5, 15 oder 30% eines Altersjahrganges? Und benötigt der angenommene, nicht näher fassbare ‚sekundäre Begabungstyp‘ tatsächlich andere (beliebte Vorstellung: verschultere) Studienangebote? Die Aussagen entpuppen sich leicht als reine Spekulation.“

deutschen Hochschulen für ausländische Studierende zu steigern. Diese Aspekte hält Ulrich Teichler (1999b, 56) für zentral: Er sieht die Bachelor/Master-Debatte als „überwiegend extern veranlasst, das heißt nicht primär von Überlegungen zur inneren Funktionsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems ausgelöst.“³ Vom Internationalisierungsmotiv getragen wird ebenso die Idee, Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen, ohne eigens Bachelor- und Masterstudiengänge zu schaffen: Man könne zur Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der AbsolventInnen auch einfach einen Doppelabschluß verleihen, das FH-Diplom zuzüglich eines Bachelor-Titels und das Universitätsdiplom bzw. den Magister zuzüglich eines Master-Titels;

- *quantitative Bewältigung der Studiennachfrage*, da nach Ansicht einiger Experten das Studium mittelfristig zum Normalfall für die Mehrheit jedes Altersjahrgangs werden wird (vgl. Teichler 1999b, 44, 95);
- *Verbesserung der Organisation der Studiengänge*: „Die Wege sollen übersichtlicher werden, mit mehr Ein- und Ausgängen.“ (Reumann 2000) Solche Verbesserung der Studiengangsorganisation entspricht möglicherweise auch Bedürfnissen der Studierenden.⁴ 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. Die Meinungen hierbei sind keineswegs einheitlich. Zahlreichen Protagonisten schwebt eine Dreistufung Bachelor – Master – Promotion vor. Andere möch-

³ Vgl. auch Teichler (1999, 56-65, 73-82).

⁴ Zumindest behauptet dies eine Pressemitteilung von HIS Hannover: „... herrscht vor allem in solchen Fachrichtungen Offenheit gegenüber Credit-Point, Bachelor- und Master-Modellen, wo ein Mangel an strukturierten oder modularen Angeboten besteht.“ (HIS 1999, 1) Allerdings bleibt dies vorerst ein These, die zwar eine gewisse Plausibilität haben mag, aber durch die der Pressemitteilung zu Grunde liegenden empirischen Daten noch nicht bestätigt wird. Diese ergeben, dass die Neigung zu Bachelor und Master bei Studierenden der Medizin, Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften am höchsten ist – in drei Fächern also, deren Studiengänge nicht als sonderlich unstrukturiert gelten. Die gemeinhin einen Ruf als unstrukturiert genießenden Fächer verteilen sich hingegen über die gesamte 15stufige Rangfolge von Platz 5 (Kunst- und Gestaltungswissenschaften), 6 (Kultur- und Sprachwissenschaften) bis zu Platz 9 (Sozialwissenschaften). Vgl. Heine (1999, 21). Im übrigen lagen der 1999 veröffentlichten Studie Erhebungsdaten von 1994 zu Grunde, so dass auch gewisse Zweifel angebracht sind, wie weit die befragten Studienberechtigten damals schon wirklich souverän mit Begriffen wie ‚Bachelor‘, ‚Master‘ oder ‚Modularisierung‘ umzugehen vermochten.

ten diese Stufung ergänzt sehen um die traditionellen Abschlüsse Diplom (differenziert nach FH und Universität) und Magister. 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) Die Universität Greifswald führte im Jahr 2000 einen sechssemestrigen Jura-Studiengang ein, der mit dem juristischen Bachelorgrad LL.B. abschließt. Diskutiert wird noch 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). Bislang ohne weiteren Einfluss geblieben ist die Idee, eine Stufung B.A. – Postgraduate Diploma (PGD) – M.A. vorzunehmen, um auf diese Weise das traditionelle deutsche Diplom mit den Bachelor- und Masterabschlüssen zu verbinden.⁵ Unterdessen wurde es auch den baden-württembergischen Berufsakademien ermöglicht, eigene Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten⁶ – womit es in diesem Bundesland künftig, neben den traditionellen, sechs neue Studiengänge geben wird: Bachelor und Master jeweils an Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten. Und mit dem Argument, ein „Industriemeister in der Optik soll nicht schlechter da stehen als ein ausländischer Bachelor-Absolvent“, fordert der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) für Fachwirte, Fachkaufleute sowie Industrie- und Fachmeister den Titel „Bachelor (IHK)“. Und: „Dann ist der Weg nicht mehr weit, die Betriebswirte ‚IHK‘ oder Technische Betriebswirte ‚IHK‘ mit Master (IHK) of Economics oder technical Economics zu übersetzen.“ (Schoser 2000, 2)

Teichler (1999b, 43) weist jedenfalls darauf hin, daß sich zumindest in der internationalen Diskussion die Einschätzung durchgesetzt habe, „weiche“ Hochschulstrukturen seien die überzeugendste Antwort auf die bestehenden Heraus-

⁵ Die Leitung der FH Erfurt wies darauf hin, dass es in England, Schottland, Irland, Nord-Irland, Australien, Neuseeland, Indien, Pakistan, Sri Lanka, in den Commonwealth-Ländern Afrikas und Lateinamerikas sowie an Universitäten in Kanada ein solches dreistufiges System gebe, wobei die Diplome häufig sehr spezielle Berufsqualifikationen aufwiesen, aber auch so breit angelegt wie das deutsche Diplom vorkämen. Vgl. Fachhochschule Erfurt (1999).

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

forderungen. Zwar mögen „klare Grenzziehungen – zum Beispiel nach Hochschultypen – ... ihre Stärke darin haben, daß sie unterschiedliche Leitbilder im Hinblick auf die Ziele des Studiums stabilisieren“. Doch stünden dem die Fülle unterschiedlicher Motive, Kompetenzen und Berufsperspektiven der Studierenden, der dynamische Wandel der Vorstellungen, Ziele und Selbsterfahrungen von Leistungsfähigkeit, der sich bei den Studierenden im Laufe ihres Studiums ergibt, sowie die Unsicherheit über die zukünftigen beruflichen Aufgaben der Absolventen entgegen. Sie sprächen „für ein Hochschulsystem mit vielen graduell verschiedenen Akzenten im Profil und in der Qualität der Studienangebote sowie mit großer Durchlässigkeit der Studiengänge“;

- *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;
- *„Collegisierung“ des Hochschulstudiums*, um das duale Berufsausbildungssystem zu entlasten;
- *Aufnahme internationaler Trends zum up-grading* früher unterhalb des tertiären Bildungsbereichs angesiedelter Ausbildungen (Jahn 2000, 7);
- *Nebenfachoptionen*: z.B. Bachelor 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 (Stekeler-Weithofer 1997; 1999, 200f.);
- *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 kapazitiv überfordert zu werden;

- *Weiterbildungsoptionen*: „Für bestimmte Gruppen können Master-Abschlüsse ... auch in Deutschland sinnvoll sein. Etwa für Ingenieure oder Naturwissenschaftler, die nach einigen Berufsjahren Kompetenz in Betriebswirtschaft erwerben wollen.“ (Kieser 1999) Dies geschieht auch bereits zunehmend. Immer mehr Hochschulen, die – zwei- bis viersemestrige – postgraduale Studiengänge anbieten, verbinden dies mit einem „Master of ...“.

Innerhalb dieser diskussions- und handlungsleitenden Motive können drei Gruppen unterschieden werden:

- (a) *debattendominierende Motive*: Beiträge zur Internationalisierung, Studienzeitverkürzung, Differenzierung der Studienoptionen, Erhöhung der Durchlässigkeit, stärkere Berufsorientierung;
- (b) *Motive, die sich von als angenehm empfundenen Nebeneffekten herleiten*: quantitative Bewältigung der Studiennachfrage, Zertifizierung der Studienabbrecher, tendenzielle Angleichung Universität – FH, Weiterbildungsoptionen;
- (c) *periphere Motive*: Bachelor als Nebenfachoption, Anforderungsreduzierung, Entlastung des dualen Berufsausbildungssystems, Up-grading.

2.2. Wissenschaftliche Expertisen

Unterdessen gibt es eine Reihe von Studien, die bisherige Umsetzungsversuche gestufter Studiengänge analysieren.⁷ Sie können herangezogen werden, um zwei Fragen zu beantworten: Inwieweit widmen sich die zurückliegenden und laufenden Aktivitäten bereits der Einlösung zentraler Versprechen der Bachelor/Master-Diskussion? Und inwieweit werden die Aktivitäten berufsweltlichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht?

Heidrun Jahn konstatierte 1997/98, 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

⁷ Neben den bislang zitierten und im weiteren noch zu zitierenden Studien sind folgende Publikationen gesichtet worden: Jahn/Olbertz (1998); DAAD (1998); Erhart et al. (1999); Gützkow/Köhler (1999); Keedy (1999).

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 dieser komme man zwar dem Bedarf des Arbeitsmarktes entgegen, 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“? Davon ausgehend wird eine Reihe weiterer Anfragen formuliert:

1. Nicht zu entnehmen sei den Konzepten, worin die Vorteile von B.A.-Studiengängen gegenüber den herkömmlichen Diplom- bzw. Magisterstudiengängen liegen, „weil das konstitutive Merkmal der B.A.-Studiengänge, nämlich der berufsqualifizierende Charakter ..., nur selten deutlich gemacht bzw. gegenüber dem Diplom- bzw. Magister-Abschluss überhaupt abgegrenzt wird ... Soweit berufliche Einsatzmöglichkeiten und -felder benannt werden, bleibt unklar, aus welchen Gründen Absolventen der B.A.-Studiengänge denen der Magister- und Diplom-Studiengänge von Arbeitgebern vorgezogen werden sollen.“
2. Der Nachweis von Kontakten zum Beschäftigungssystem werde in den bisherigen B.A.-Studiengangskonzepten „nicht durchgängig geführt“.
3. Von Ausnahmen abgesehen werde die Betonung auf den Erwerb von Fachkenntnissen gelegt, „während der Erwerb von Schlüsselqualifikationen ... in der Regel gar keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung hat“.
4. Mit der großen Vielfalt von B.A.-Studiengangsangeboten in Deutschland werde das Argument konterkariert, „man müsse die B.A.- und M.A.-Studiengänge einführen, weil diese Studienabschlüsse bekannt seien und man im Gegensatz zu Di-

plom-Studiengängen wisse, welche Qualifikationen die Absolventen mitbrächten“.

5. Zu Studienmöglichkeiten für Teilzeitstudierende würden keine Aussagen gemacht. Das muss angesichts des Umstandes, dass die B.A./M.A.-Aktivitäten die seit längerem breitest angelegte Studienreformbewegung darstellen, in der Tat erstaunen – denn wie die Autoren zu Recht anmerken: „Auch die Einführung von B.A.- und M.A.-Studiengängen wird nichts an der Tatsache ändern, dass die Mehrzahl der deutschen Studierenden neben dem Studium erwerbstätig ist ... und ca. ein Drittel der Studierenden faktisch ein Teilzeitstudium absolviert.“
6. Schließlich vermisse man – trotz entsprechender Erfahrungen in England und den USA – fast überall flankierende Maßnahmen wie z.B. Betreuung der Studierenden.

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) —

Dieser kurze Exkurs führt vor Augen, dass wesentliche Grundprobleme der curricularen Gestaltung noch nicht gelöst sind – und zwar nicht nur im Hinblick auf unsere oben (unter 1.) formulierte Anforderung, den Erwerb sozialverträglicher Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu ermöglichen, d.h. die Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion zu vermitteln, sondern auch im Hinblick auf die von den Reformakteuren selbst formulierten Anforderungen an gestufte Studiengänge.

Spott bleibt angesichts dessen nicht aus. Wo Ulrich Teichler (1999b, 40) vor einem bloßen „Schilderwechsel“ warnt, amüsiert sich Torsten Bultmann (1998a) über die „Operettentitel“ Bachelor und Master. Professoren haben für die neuen Studiengänge die Abkürzung „Bamas“ erfunden (Schlicht 1999), während eine bei diesem Thema immer wieder gern abgedruckte Karikatur den Personalchef eines Unternehmens einen jungen Absolventen fragen läßt: „Was haben Sie? Den Bät-scheler? Na, Hauptsache, Sie stecken uns hier nicht an“.

Lässt der gegenwärtige Zustand oder eine künftige Qualifizierung der Bachelor/Master-Debatte erwarten, dass durch eben diese Reformbewegung problemadäquate Veränderungen erzielt werden? Zwei in dieser Hinsicht problematische Aspekte haben sich unterdessen verfestigt, auf die Teichler (1999b) aufmerksam macht:

- Gewiss könne die Einführung eines gestuften Studiengangs- und Studienabschlussystems die Attraktivität eines Studiums in Deutschland erhöhen. Allerdings: „Dies dürfte ... weitaus stärker gelingen, wenn auch Verbesserungen im Hinblick auf ein Promotionsstudium erreicht und die Angebote von Programmen in englischer Sprache ausgebaut werden könnten und wenn eine studentenfreundlichere Attitüde von Lehrenden und Verwaltung zum Tragen käme.“ (Teichler 1999b, 82)
- Die Akteure müssten ihre Programme auch unter der Perspektive der Durchsetzungswahrscheinlichkeit formulieren: „Dazu gehört zum Beispiel die Abschätzung, ob gestufte Studiengänge und -abschlüsse in der Bundesrepublik Deutschland mit größerer Wahrscheinlichkeit implementiert ... werden, wenn zugleich große Veränderungen in den curricularen Programmen, im System der Leistungsbewertung, in der öffentlichen Kontrolle der Studienangebote und anderem mehr verfolgt werden.“ Die Implementationsanalysen zum Schicksal früherer Reformprogramme, so Teichler weiter, legten hier keine zwingenden Empfehlungen nahe, doch immerhin würden viele Reformbemühungen der 60er und 70er Jahre heute als nur begrenzt erfolgreich empfunden, weil zu viele Veränderungen miteinander verknüpft werden sollten. (Ebd., 103f.)

2.3. *Adäquate Problemlösungskomplexität?*

Es lässt 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 Abschlussystems realisierbar 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- und/oder Überkomplexität auszeichnen*. Problemadäquatheit ist bislang untypisch für die deutsche Bachelor/Master-Debatte.

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

Unter Punkt (1.) 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 Forschung und Lehre abbilden. Denn nur so können die dort (Aus-)Gebildeten innerhalb der komplexen Problemlagen Handlungssouveränität gewinnen. Die Darstellungen unter Punkt (2.) 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.

3.1. Anknüpfung an Motivlagen

Damit kann die Frage gestellt werden, in welche Richtung(en) die inhaltliche Gestaltung resp. Qualifizierung der Studiengänge erfolgen sollte. Um die Umsetzungs-

chancen zu erhöhen, sollte dabei an die motivationalen Handlungsorientierungen der Akteure angeknüpft werden. Diese freilich laufen – so scheint es – weit auseinander.

Identifizieren konnten wir folgende Motive, die in unterschiedlichen Kombinationen Motivlagen konstituieren: Beiträge zur Internationalisierung, Studienzeitverkürzung, Differenzierung der Studienoptionen, Erhöhung der Durchlässigkeit, stärkere Berufsorientierung, quantitative Bewältigung der Studiennachfrage, Zertifizierung der Studienabbrecher, tendenzielle Angleichung Universität – FH, Bachelor als Nebenfachoption, Anforderungsreduzierung, Entlastung des dualen Berufsausbildungssystems sowie Up-grading zuvor unterhalb des Tertiärbereichs angesiedelter Ausbildungen. Quantitativ das stärkste Gewicht hat dabei bislang die Differenzierung der Studienoptionen, wie eine Zusammenstellung der inzwischen möglichen bzw. absehbar geplanten Studiengangs- und -abschlussvarianten erhellt (Tab. 1).

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

Tab. 1: Hochschularten und mögliche Abschlüsse in Deutschland

Insgesamt elf Studiengangs-Grundformen (ohne die IHK-Ideen) werden um Akzeptanz bei Studieninteressierten und Arbeitgebern konkurrieren. Zusätzliche interne Differenzierungen der Abschlüsse – Bachelor/Baccalaureus; Bachelor of science/of engineering; Master of science/of engineering; Bachelor with Honours; LL.B. usw. – werden 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. Die Frage ist, was angesichts dieser Vielfalt noch dazu berechtigen wird, alle diese Studienvarianten und Abschlüsse gleichermaßen als hochschulische Ausbildungen zu charakterisieren – eine Frage, die im übrigen auch dann steht, wenn zumindest in formaler Hinsicht ein Sog hin zu Bachelor- und Masterabschlüssen entstehen und alle anderen Abschlussbe-

zeichnungen verdrängen sollte.⁸ Die Frage, auf den Punkt gebracht, ist: Kann es bei aller Differenzierung einen gemeinsamen Kern von Hochschulbildung geben?

3.2. *Der Kern von Hochschulbildung*

Es mag zur Beantwortung 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,
- Spezialistentum und Generalistentum,
- Bildung und Ausbildung,
- Tradition und Innovation,
- Disziplinarität und Interdisziplinarität.

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:

„Wer anfängt, der Wissenschaft externe Zwecke vorzuschreiben, erntet zuallererst *schlechte* Wissenschaft, ‚deutsche Physik‘, Lyssenkosche Biologie. Ganz entsprechendes gilt für die Lehre. 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 Krea-

⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel II.6. in diesem Band, 3.2.-3.4., S. 192-195.

turen leiten zu lassen: Sie sind nämlich unflexibel, nicht innovationsfähig und in ihrer Starre ein Beitrag zu explosiver Unbeweglichkeit.“ (Dahrendorf 1977, 15)

Was hier implizit empfohlen wird, nennt man heute ‚Schlüsselqualifikationen‘, ‚soft skills‘, ‚soziale Kompetenz‘ oder ‚Chaosqualifikationen‘. Diese seien unverzichtbar, heißt es immer wieder in den Konzeptpapieren für die neuen Studiengänge, nachdem in den jeweiligen Absätzen zuvor die „stärkere Berufsorientierung“ akzentuiert worden war. Die Spannung also wird durchaus angesprochen, sie ist den Reformakteuren wenigstens implizit bewusst, allein: bei der praktischen Umsetzung bestehen Probleme. Was hierbei indessen 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?

3.3. *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 unbefriedigend, 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.⁹ 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 Studieroptionen 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.

3.4. 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. 1):

⁹ Vgl. zum Kontext Kapitel I. in diesem Band, S. 26.

- (a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln;
- (b) 'spezialistische' Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln;
- durch (a) kann sichergestellt werden, daß die AbsolventInnen 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 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 Studiengangs- und Studienabschlusssystemen 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 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:

- 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.

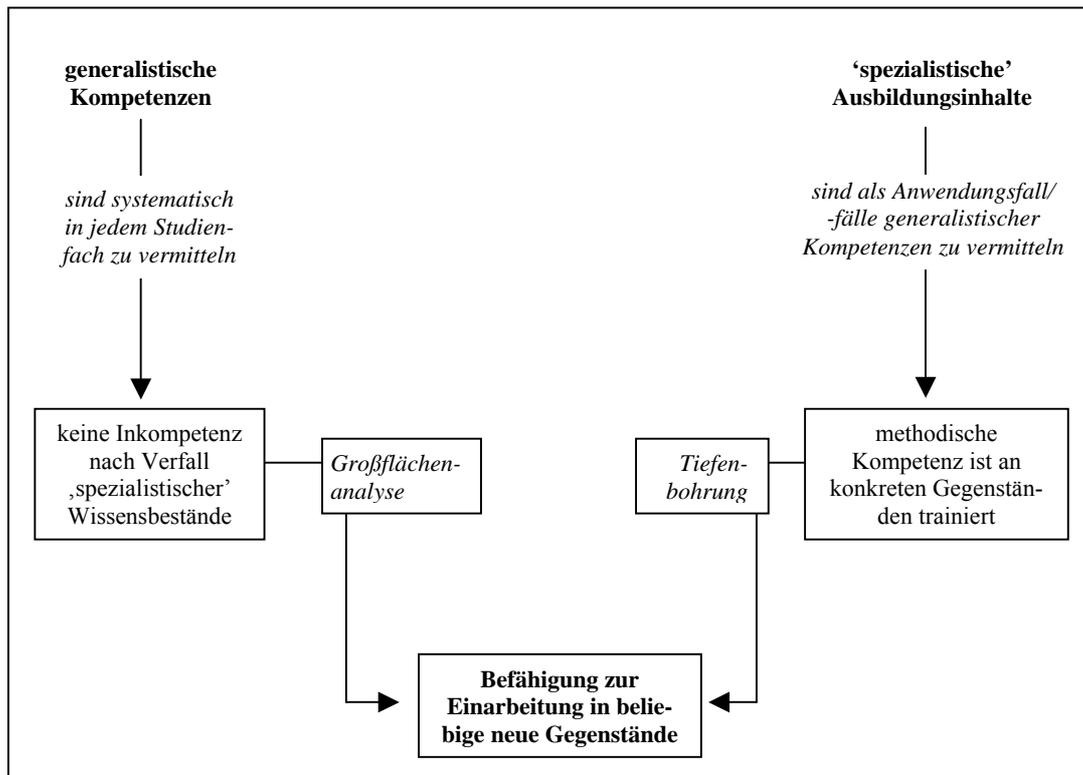


Abb. 1: Kombination ‚spezialistischer‘ und generalistischer Bildungsinhalte im Hochschulstudium

- 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. 2)
- Was daraus entsteht, ist der spezialisierte Generalist.

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 entstünde. 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 selbständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet.

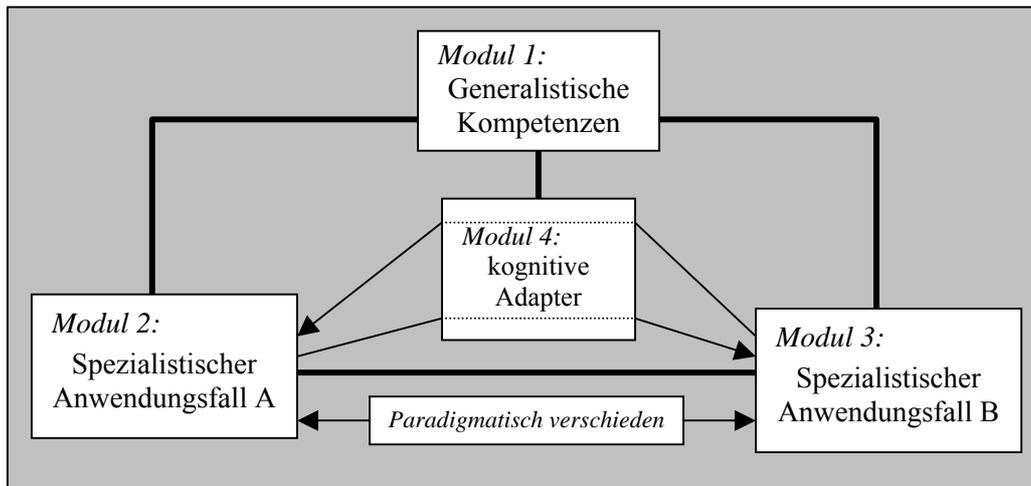


Abb. 2: Module eines Masterstudiengangs

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 innovative 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 [POL] 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“¹⁰ hingegen nicht, und Fächer wie Geographie, Stadtplanung oder Psychologie werden von vornherein durch ihre mehrfachparadigmatische Determiniertheit konstituiert. Fas-

¹⁰ Er wird an der TU Magdeburg angeboten und führt zum Master of Science; vgl. TU Magdeburg (2000).

sen 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 erlangen. 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.