

Diessseits und jenseits der schwierigen Bedingungen - Diagnose und Perspektiven

Peer Pasternack

Inkonsistenzen und Zielkonflikte

In der allgemeinen Politikfeldkonkurrenz haben hochschulpolitische Anliegen traditionell einen eher schweren Stand. Sie leiden unter dem Nachteil, in ihren Effekten nur unzulänglich vorhersagbar zu sein. Infrastrukturausgaben mit ihren unmittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze beispielsweise erscheinen diesbezüglich immer ein wenig handfester. Die Effekte von Lehranstrengungen und Forschungsergebnissen hingegen lassen sich nicht auf Punkt und Komma vorhersagen. Obendrein kommen diese Ergebnisse nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande. Deren misslichste Eigenschaft ist, die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden zu überschreiten.

Daher sind hochschulpolitische Anliegen, sollen sie durchgesetzt werden, typischerweise darauf angewiesen, dass sie von verschiedenen Interessengruppen gleichermaßen gewollt werden – aber in der Regel aus unterschiedlichen, z. T. gegensätzlichen Gründen. Das wiederum begründet, warum hochschulreformerische Aktivitäten in der Regel durch Inkonsistenzen gekennzeichnet sind.

Der Bologna-Prozess ist ein gut geeignetes Beispiel, um dies zu verdeutlichen. Zunächst bot er die besten Voraussetzungen für Inkonsistenzen, insofern er programmatisch doppeldeutig war (und ist). Seine Programmpapiere ermöglichen gegensätzliche Lesarten und Umsetzungsvarianten. Das ist einerseits dem Charakter multinationaler Kompromisspapiere geschuldet; ohne die Formelkompromisse wäre das Hauptziel – der Europäische Hochschulraum – nicht einigungsfähig gewesen. Die Bologna-Programmatik lässt sich in den Perspektiven sowohl eines universalistischen als auch eines partikularistischen Bildungsbegriffs lesen und deuten. Die partikularistische Auffassung übersetzt die Annahme unterschiedlicher Begabungen in die Auffassung, die Mehrheit der Menschen sei nicht akademisch bildungsfähig. Der universalistische Bildungsbegriff geht davon aus, dass jeder Mensch grundsätzlich mit der Begabung ausgestattet ist, irgendetwas aus seinem Leben zu machen.

Andererseits ergab sich aus der programmatischen Doppeldeutigkeit, dass unterschiedlichste Akteursgruppen mit höchst unterschiedlichen Motiven den Bologna-Prozess für notwendig oder unterstützenswert halten konnten (vgl. Pasternack 2001: 270f.). So kam es, dass die Bologna-Studienreform in Deutschland durch drei zentrale Ziel- und Umsetzungskonflikte gekennzeichnet ist:

- ▲ *Flexibilisierung vs. Standardisierung*: Bei der Umsetzung von Studienreformen müssen zwei Logiken ausbalanciert werden. Einerseits sind Optionen zu vielfältigen und Strukturen zu flexibilisieren, andererseits ist die Qualität neuer

- Optionen strukturell zu sichern und deren Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Von qualitätssichernden Maßnahmen wird wegen des Standardisierungsmoments z. T. befürchtet, dass sie nivellierend statt innovationsfördernd wirken.
- ▲ *Differenzierung vs. Vereinheitlichung der Studieninhalte*: Steht bei der Studienstrukturreform die Verkürzung der Studiendauer im Zentrum, so kann dies (muss aber nicht) dann zu einer Standardisierung von Studieninhalten führen – ‚Verschulung‘ im Sinne kanonisierter Wissensvermittlung –, wenn kein Raum für innovative Studienangebote, individuelle Kombinationen und Studiengeschwindigkeiten bleibt.
 - ▲ *Expansion vs. Selektion*: Sofern die Expansion der Hochschulbildung auf die Bachelorstufe beschränkt und der Zugang zur Masterstufe restriktiv geregelt wird, führt dies zu einer faktischen Einschränkung der Bildungspartizipationsmöglichkeiten, obwohl diese erweitert werden sollen.

Für die deutsche Bologna-Umsetzung entstand so eine widersprüchliche Hidden Agenda. Unter Berufung auf das (vermeintlich) gemeinsame Programm wurden subkutan höchst unterschiedliche Ziele angestrebt.

Entsprechend speist sich auch die Kritik an ‚Bologna‘ aus gegensätzlichen Richtungen: Konservative Kritiker sehen eine „Zerstörung der deutschen Universität“. Eine emanzipatorisch motivierte Kritik moniert, dass eine an sich begrüßenswerte Strukturierung des Studiums zur übermäßigen Verminderung von Freiheitsgraden und zur zwangsweisen Selbstökonomisierung der Studierenden führe. Marktliberale Kritiker kritisieren eine Praxisferne des Studiums. So zeigt sich bei der Bologna-Bewertung ein scharfer Kontrast zwischen (a) Humboldtianismus (Barz 2005), (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-Verfechter ein partikularistisches Bildungsverständnis: Überwiegend gelten ihnen die Einzelnen nicht als Bürger, „die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmängel“ (Lenhardt 2004: 19).

Fragt man generell nach dem Zustandekommen der Inkonsistenzen hochschulreformerischer Bemühungen, so ist es sinnvoll, die hier schon angedeutete Struktur der hochschulpolitischen Meinungslandschaft näher in Augenschein zu nehmen. Dann wird zugleich deutlich, warum etwa der Bologna-Prozess in Deutschland eine Durchschlagskraft erlangen konnte, die in deutlichem Kontrast zur scheinbar allseitigen Kritik steht, die seine Implementation begleitete.

Struktur der hochschulpolitischen Debatte

Sieht man von Unterschieden im Detail ab, so wird die hochschulpolitische Debatte in der Bundesrepublik durch drei wesentliche Strömungen geprägt: einer konservativen, einer chancenausgleichsorientierten und einer marktliberalen. Bei der Betrachtung dieser drei Strömungen ist zu beachten, dass es sich um hochschulpolitische handelt, die nicht umstandslos parallel laufen mit den üblichen parteipolitischen Zuordnungen der entsprechenden Begriffe: In allen gelegentlich regierungsbeteiligten Parteien von CSU bis Die Linke finden sich, soweit es um Hochschulpolitik geht, jeweils Vertreter/innen jeder der drei Strömungen.

Charakteristisch nun ist, dass zahlreiche hochschulpolitische Positionen häufig von jeweils zwei der beiden Richtungen geteilt werden – und dann auch Bündnisse in Einzelfragen begründen –, allerdings mit je unterschiedlichen, mitunter konfligierenden normativen Begründungen.

So treffen sich z.B. Konservative und Marktliberale in ihrer hochschulpolitischen Befürwortung von Leistungsorientierung und Differenzierung; die einen jedoch auf der Grundlage eines akademischen Exklusivitätsanspruchs, die anderen auf Basis einer leistungsgesteuerten Inklusionsorientierung. Oder: Marktliberale sind ebenso wie diejenigen, die Hochschulpolitik als sozialen Chancenausgleich betreiben, der Ansicht, dass die Beteiligung an Hochschulbildung gesteigert werden sollte; erstere aber aus Gründen der Standortsicherung, letztere hingegen aus Gründen der Verbreiterung sozialer Aufstiegschancen. Oder, letztes Beispiel: In der Verteidigung der akademischen Autonomie stimmen wiederum die konservative und die chancenausgleichsorientierte Strömung überein; die einen als Vertreter eines traditionellen, auf Exklusivität bedachten Universitätsmodells, die anderen deshalb, weil akademisch selbstverwaltete Hochschulen politischer Intervention einfacher zugänglich sind als unternehmensförmig gestaltete Organisationen. Derart können sich technokratische Bedürfnisse einerseits und wertgeladene Motive andererseits auf der Basis gegenseitiger, wenn auch begeisterungsloser Unterstützung so weit stabilisieren, dass die Durchsetzungskraft entsteht, die jeweils allein nicht zu gewinnen wäre.

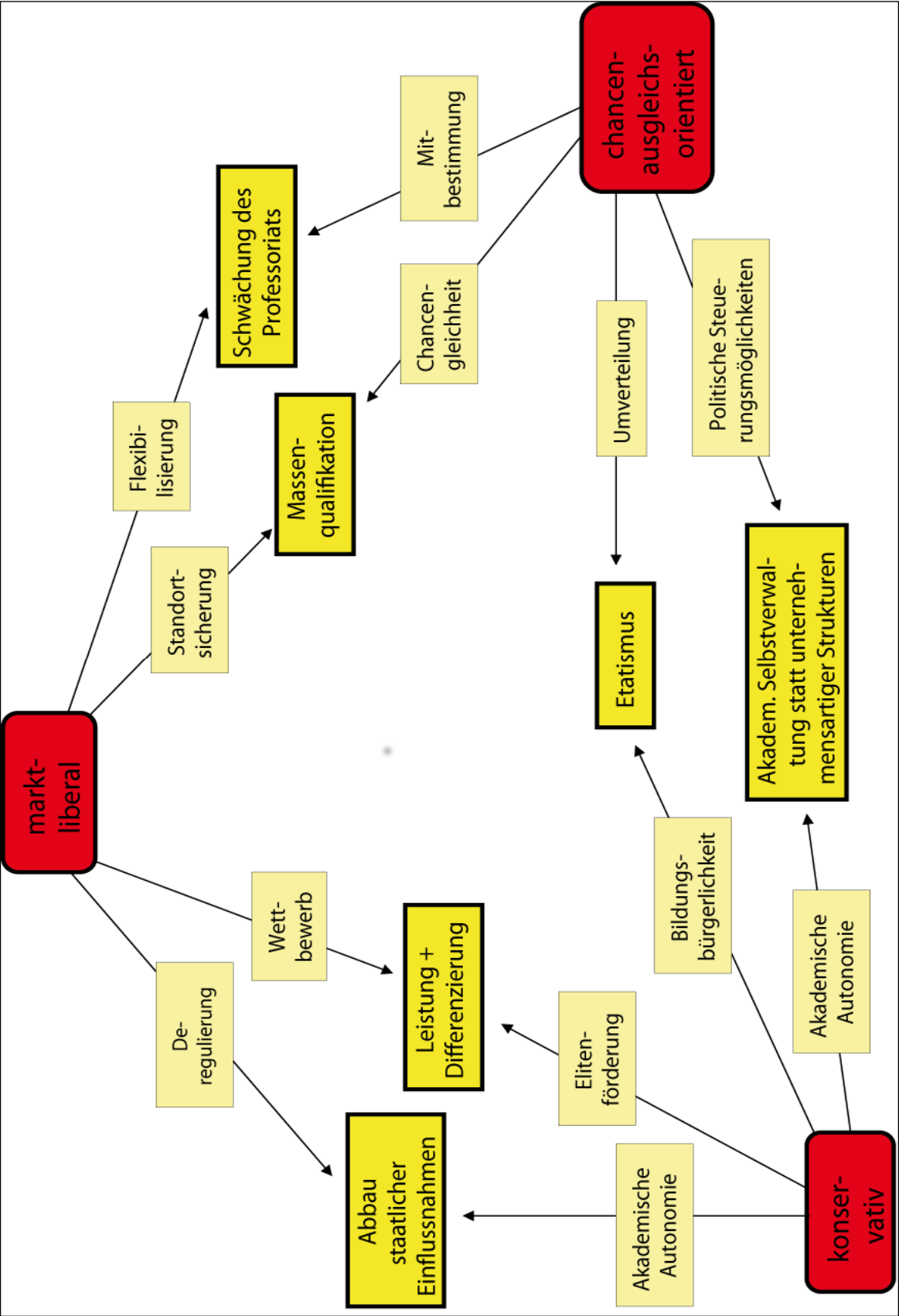


Abbildung 1: Die Struktur der hochschulpolitischen Debatte in Deutschland

So wurde beispielsweise die Studienreform sowohl angestrebt, um eine *Erhöhung* der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu *dämpfen*. Die Veränderungen der Studienstruktur können ebenso auf die *Einschränkung* von Studieroptionen zielen, indem begrenzte Übergangsquoten vom Bachelor zum Masterstudium angestrebt werden, wie sie auch eine Flexibilisierung der Gestalt des Studiums, z.B. für Teilzeitstudien, also die *Erweiterung* von Studieroptionen anstreben können.

Es muss also eine hinreichende Überlappung zwischen mindestens zwei der drei Strömungen bestehen, ungeachtet der jeweiligen normativen Begründungen, um ein hochschulpolitisches Reformprogramm umsetzen zu können. Erstmals wirksam geworden war dieses Muster in dem hochschulreformerischen Kompromiss der 1960er und 70er Jahre, das auf einem Bündnis von Technokraten und Demokraten beruhte. Seit Ende der 90er Jahre kennzeichnete es auch die Einführung neuer Steuerungsmechanismen in den Hochschulen und die politische Programmierung des Bologna-Prozesses in Deutschland:

- ▲ In der *Hochschulsteuerungsdebatte* wechselt sich euphorischer Steuerungsoptimismus ab mit überhitzten Annahmen zur Selbstregulierungsfähigkeit eines Hochschulmarktes. Gegen beide richtet sich das Donnerrollen derer, die Humboldt-Blitze der hochschulreformerischen Erleuchtung senden möchten. Doch deren Kraft nimmt ab, und durchaus ein wenig genießerisch zelebrieren sie eine Traurigkeit, die sich aus der vermuteten Unausweichlichkeit ihrer Niederlage speist. Die Marktverfechter dagegen neigen zu einer cholерischen Attitüde, welche einen komplexitätSENTlasteten Subtext transportiert: Wie weltentrückt muss man denn heute sein, um den Marktimperativ immer noch für hinterfragbar zu halten? Aber auch die Steuerungsoptimisten sind bereits wieder ein wenig enthusiasmiert, da die Deregulierung der Hochschulen auch attraktive Regulierungsperspektiven eröffnet: Die Befreiung von der staatlichen Detailsteuerung ist – nicht ganz ohne Gründe – nur in Tateinheit mit Evaluation und Qualitätsmanagement zu haben. In trauter Eintracht mit den Dirigenten der Marktarena sind sie daher damit befasst, in rasender Gelassenheit Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen anzutreiben.
- ▲ Die Einführung *gestufter Studiengänge* ist gleichfalls durch konkurrierende Ansprüche geprägt. So wurde sie sowohl angestrebt, um eine *Erhöhung* der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu *dämpfen*: Die Stufung der Studienangebote 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 eine 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 Blick auf die früheren strukturabstinenten Magisterstudiengänge: Sie ließen nur denjenigen eine Chance, die studienbegleitend hinreichende Chaosqualifikationen auszubilden vermochten; wem das nicht gelang, verlor seine Studierfreiheit qua Studienabbruch. Wird im Gegenzug aber Strukturierung als Korsettschnüren verstanden, dann ergeben sich Freiheitsverluste.

Fazit

Alle Reformen der jüngeren Zeit sind in einen Reformkontext eingebettet, der einen „Overkill durch Parallelaktionen“ erzeugt (Pellert 2002: 25f.). Es wurden und werden für Forschung, Lehre und Administration zahlreiche neue Verfahren eingeführt: Reformen der Hochschulsteuerung mit Übertragung vormals ministerialer Kompetenzen auf die Hochschulen, Zielvereinbarungen, neue Gremien- und Entscheidungsstrukturen, Leistungsorientierte Mittelverteilung, Leitbilddebatten und Profilbildung, Evaluation, Qualitätsmanagement, Einführung und Wiederabschaffung von Studiengebühren, Besoldungsreform usw. usf. Diese zahlreichen Parallelreformen treffen auf die jeweils gleichen Fachbereiche, die dann „durch diesen ‚Gesamtangriff‘ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt werden“ (ebd.). Damit sind die Reformbewältigungskapazitäten der Hochschulen bereits weitestgehend absorbiert.

Zugleich bieten die institutionelle Autonomie der Hochschulen und die kognitive Ausstattung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die denkbar besten Voraussetzungen, um das, was als Zumutung empfunden wird, zu unterlaufen: Es gehört zur professionellen Grundausstattung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, das Geschäft der Kritik zu beherrschen. Daher sind sie wie kaum eine andere Berufsgruppe in der Lage, Anweisungen, Vorschriften oder empfundene Zumutungen durch Obstruktion zu unterlaufen. Aufgrund dessen vermögen sie es, jegliche externe Anforderungen einer Daueranfechtung durch rational begründete Kritik zu unterwerfen. Solange rational begründet kritisiert wird, ist das jeweilige Gegenüber zur Diskussion genötigt, und solange diskutiert wird, wird nicht oder nicht engagiert umgesetzt. Nichtumsetzung und Hinhaltetaktiken können die Ermüdung des Gegenübers bewirken, können dazu führen, Dinge durch Zeitablauf zu erledigen, z. B. weil die Amtszeiten derjenigen ablaufen, welche die Umsetzungen vorantreiben möchten, oder sie erzeugen bei Hochschulleitungen und Ministerien schließlich erschöpfte Zufriedenheit damit, dass dann wenigstens formal den Anforderungen Genüge getan wird. Die Folgen sind ambivalent: Auch manch durchaus sinnvolle Regelung wird Opfer dieses Obstruktionshandelns. Ebenso aber sichern Hochschulen dadurch ihre akute Funktionsfähigkeit.

Insofern wird immer auch eine realistische Einschätzung dessen nötig sein, welches Unterstützerpotenzial 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 (bevor sie dann Mainstream wird und hernach zur Orthodoxie erstarrt, um damit reif zu sein für die Ab-

lösung durch die nächste Innovation). 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.

Literatur

Barz, Olaf (2005): Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus, in: die hochschule 2/2005, S. 99-113.

Lenhardt, Gero (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik, in: die hochschule 2/2004, S. 17-28.

Pasternack, Peer (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2001, S. 263-281.

Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld, S. 21-29.

- *Der Autor, Prof. Dr. Peer Pasternack, Staatssekretär a.D. ist Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg sowie Wissenschaftlicher Geschäftsführer des WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. (eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>).*