

- REINDERS, H. (2001): Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen. – Dissertation Freie Universität Berlin.
- ROTH, R. (1989): Dispositionen politischen Verhaltens bei arbeitslosen Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B37, S. 25-38.
- SCHEFOLD, W./HORNSTEIN, W. (1993): Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 909-930.
- SCHNABEL, K. U. (1993): Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland – Eine Synopse empirischer Befunde seit 1990. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 799-822.
- SCHÖNPFUG, U. (1993): Entwicklungsregulation im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13. Jg., S. 326-339.
- SCHRÖDER, H./MELZER, W. (1992): Ökonomische Krisen und Verunsicherungspotentiale Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland. Vergleichende Befunde aus dem Jahr nach der Wende. In: MANSEL, J. (Hrsg.): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung. – Weinheim, S. 163-184.
- SCHUBARTH, W. (1992): Arbeitslosigkeit und Rechtsextremismus in den neuen Ländern. In: KIESELBACH, T./VOIGT, P. (Hrsg.): Systemumbruch, Arbeitslosigkeit und individuelle Bewältigung in der Ex-DDR. – Weinheim, S. 383-392.
- SILBEREISEN, R. K. (1986): Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6. Jg., S. 29-46.
- SILBEREISEN, R. K./ZINNECKER, J. (Hrsg.) (1999): Entwicklung im sozialen Wandel. – Weinheim.
- SINUS (Hrsg.) (1981): Fünf Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben...“. Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. – Reinbek.
- SPRANGER, E. (1955): Psychologie des Jugendalters. – 24. Aufl. – Heidelberg.
- WEISS, K./BRAUER, J./ISERMANN, K. (1999): Politische und berufliche Sozialisation Jugendlicher in Brandenburg. Entwicklungsverläufe ausgewählter Bereiche politischer Identitätsbildung. Bericht über die ersten drei Erhebungswellen. Arbeitsmaterialien des Fachbereiches Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam. – Potsdam.
- WIGFIELD, A./ECCLES, J. S. (1992): The Development of Achievement Values: A Theoretical Analysis. In: Developmental Review, 12. Jg., S. 265-307.
- ZINNECKER, J. (1996): Jugendforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektiven. In: EDELSTEIN, W./STURZBECHER, D. (Hrsg.): Jugend in der Krise – Ohnmacht der Institutionen. – Potsdam, S. 189-207.

Anschrift des Verfassers: Dipl.-Päd. Heinz Reinders, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II, Schloss Ehrenhof Ost – EO 324, 68131 Mannheim, Tel.: (0621) 181 2207, E-Mail: reinders@jugendforschung.de

Peer Pasternack

Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem

Zusammenfassung

Die Debatte um gestufte Studiengänge (Bachelor/Master) weist gravierende Defizite bezüglich der inhaltlichen Gestaltung solcher Studiengänge auf, während in formaler Hinsicht bislang vor allem Unübersichtlichkeit erzeugt wird. Dahinter lässt sich eine allgemeine Profilverwirrung identifizieren, die zu überwinden der Beitrag in drei Schritten versucht. Zunächst wird eine funktionale Bestimmung vorgenommen: Danach wächst der Hochschulbildung die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Eine hieran anschließende Motivationsanalyse der BA/MA-Debatte ergibt, dass sich die vorliegenden Gestaltungsversuche entweder durch Unter- oder Überkomplexität auszeichnen; Problemadäquatheit hingegen ist bislang untypisch für die deutsche Bachelor/Master-Debatte. Ursache dessen ist eine paradoxe Anforderung: Auf die steigende Komplexität, welche die Absolventen und 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 Frage, wie dieses Paradoxon bearbeitet werden kann, wird unter Rückgriff auf die LUHMANNsche Figur der „Komplexitätssteigerung durch Komplexitätsreduktion“ beantwortet. Auf der Grundlage der Zentralunterscheidung von Spezialistentum/Generalistentum wird ein Modell entwickelt, mit dessen Hilfe „konsolidierte Gewinne“ (LUHMANN) innerhalb von gestuften Studiengangssystemen erzeugt werden können.

Summary

Bachelor and Master Courses: also a problem for education theory. Besides the fact that the debate on phased courses of study at university level (Bachelor/Master) is generally confused, it also shows grave deficits in terms of the question of contents. This paper aims to overcome this confusion in three steps: Firstly, a functional determination of the task of higher education is proffered. This task is understood to be the provision of competencies, which are socially compatible within increasingly complex social structures. Following from this, a motivation analysis for the BA/MA-debate in Germany shows that the existing course designs are either under-complex or over-complex. Problem adequacy has been untypical for the German debate. The cause of this is seen in the following paradox situation: It is expected that graduates will be confronted with a grade of complexity in their vocational and social „practices“ (*Praxen*) which seemingly cannot be emulated in their curriculum. However, the author provides an answer to this paradox via LUHMANN's idea of „complexity-increase through complexity-reduction“. A model is then developed on the basis of the central conceptual difference between specialist and generalist, with which „consolidated yields“ (LUHMANN) can be generated within a phased course system.

In der Hochschulbildung vollzieht sich gegenwärtig ein Vorgang, der unter Umständen einen Systemwechsel bewirken, jedenfalls aber eine bisher ungekannte Differenzierung mit sich bringen wird: die Einführung gestufter Studiengänge, populär gemacht (ohne sich darin zu erschöpfen) durch die Studienabschlüsse Bachelor und Master.

Während manchen Protagonisten eine künftig vereinheitlichte Dreistufung Bachelor – Master – Promotion vorschwebt, möchten andere diese Stufung ergänzt sehen um die traditionellen Abschlüsse Diplom (differenziert nach Fachhochschule und Universität) und Magister. Das Staatsexamen steht ohnehin nicht in Frage. Wieder andere favorisieren die Doppelverleihung eines ‚deutschen‘ und eines ‚angloamerikanischen‘ Abschlusses. In Sachsen wird bewusst der Titel ‚Bakkalaureus‘ statt des Bachelors verliehen, „weil es auch in den englischsprachigen Ländern keine einheitlichen Standards“ gibt, wie Wissenschaftsminister MEYER begründet (SCHWARZBURGER 1999, S. 13). Diskutiert wird vereinzelt, ob auch Bachelor- und Master-Abschlüsse hinsichtlich ihrer fachhochschulischen oder universitären Herkunft gekennzeichnet werden sollten (etwa „BA/MA of engineering“ für FH- und „BA/MA of science“ für Universitätsabschlüsse). Ohne solche Klärungen abzuwarten, wurde es kürzlich auch den baden-württembergischen Berufsakademien ermöglicht, eigene Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten.¹ Folgerichtig verweist der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) darauf, dass ein „Industriemeister in der Optik [...] nicht schlechter da stehen [soll] als ein ausländischer Bachelor-Absolvent“, und fordert für Fachwirte, Fachkaufleute sowie Industrie- und Fachmeister den Titel „Bachelor (IHK)“ (SCHOSER 2000, S. 2).

Die Differenzierung also wird kommen; sie stellt für sich genommen auch kein Problem dar. Probleme entstehen, wenn innerhalb der verschiedenen Studiengangvarianten inhaltliche Differenzen keine formale Entsprechung finden, oder wenn hinter formalen Differenzen Zurichtungen stattfinden, die auf inhaltliche Vereinheitlichung hinauslaufen. Im ersteren Falle ließe sich weder für die Studienangebote noch für die bei bestimmten Abschlüssen erwartbaren Qualifikationen Transparenz herstellen; im letzteren Falle brächte die vermeintliche Differenzierung lediglich differenzierte „Operettentitel“ (BULTMANN 1998).

1 Problemstellung

Obwohl der Vorgang, gestufte Hochschulbildung einzuführen, gravierend ist, ist seine bildungstheoretische Reflexion bisher ausgesprochen mager. Sie beschränkt sich im Kern darauf, Defizite zu konstatieren und die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen zu betonen. Die wesentliche Innovationsleistung scheint darin zu bestehen, letztere heute auch „soft skills“, „soziale Kompetenzen“ oder „Chaosqualifikationen“ zu nennen. Das indes ist, soweit es den Inhalt betrifft, nicht sonderlich neu.

Doch auch anderes klingt in der Bachelor-Master-Debatte durchaus vertraut. Unter deutlich veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen und diskussionsleitenden Prämissen ist heute mit der Einführung gestufter Hochschulabschlüsse eine Neuauflage der Gesamthochschuldebatte der endsechziger/siebziger Jahre zu beobachten. Wieder geht es um gestufte Abschlüsse, wieder wird über konsekutive und Y-Modelle diskutiert; erneut verbinden die einen damit die Hoffnung auf erweiterte Bildungsbeteiligung durch erhöhte Durchlässigkeit, die anderen hingegen die Hoffnung auf Abkühlung von Studierneigungen im Laufe des Hochschulaufenthaltes; ähnlich der Situation ehemals befürchten die

Universitäten Nivellierungen des faktisch gestuften Hochschulsystems, während die Fachhochschulvertreter Status- und Prestigeverbesserungen erhoffen. Indes zeichnet sich die heutige Debatte hinsichtlich der Gesamthochschulbewegung durch zweierlei aus: Zum einen bemühen sich alle Beteiligten, das Wort „Gesamthochschule“ zu vermeiden; zum anderen gibt es keinen Rückgriff auf die damaligen Diskussionen, das seinerzeitige Scheitern und dessen analytische Auswertungen.²

Heutige analytische Debattenbeiträge beschränken sich weithin auf begleitende Beobachtung. Diese kommen dann zu folgenden Ergebnissen: 1997/98 konstatierte Heidrun JAHN, die größte Übereinstimmung der damals 98 erfassten Bachelor- und Masterstudiengänge herrsche „bei den eher formalen und quantitativen Grundsätzen und Kriterien“. Bezogen „auf die eher inhaltlichen und qualitativen Grundsätze und Kriterien“ hingegen werde „weiterer Klärungs- und Untersuchungsbedarf erkennbar“ (JAHN 1998, S. 23). Zwei Jahre später – nunmehr waren bereits 371 solcher Studiengänge installiert oder in Planung (JAHN 2000, S. 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 anzueignen sind“ (ebd., S. 12f.).

Eine Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (vgl. FRIES/GENSCH/SCHINDLER 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 Autoren und Autorinnen eine große Vielfalt der deutschen Bachelor-Studiengänge, mit der man zwar dem Bedarf des Arbeitsmarktes entgegen komme, doch drängt sich ihnen hier insbesondere eine Frage auf: Wie weit sind diese Studiengänge „noch breit genug angelegt [...], um den Absolventen die Flexibilität zu vermitteln, die sie in die Lage versetzt, sich auch neue Tätigkeitsfelder zu erschließen“ (FRIES/GENSCH/SCHINDLER 2000, S. 80)? 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 (vgl. ebd., S. 80-83).

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

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

Debatte (3) sowie zur Integration dieser Funktionen in diese Debatte und die entsprechenden Studiengangsimplicationen (4).

2 Die Funktionen von Hochschulbildung

2.1 Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildungsprofile

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

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

Zugleich ist ein völlig verändertes wissenschaftliches Wissen über gesellschaftliche Problemlösungsoptionen bereitzustellen, als dies bislang geschieht: Dieses Wissen hat zentral die Abschätzung der Risikopotentiale wissenschaftlich erzeugter Lösungsvorschläge mitzuliefern, da die beschleunigten Innovationszyklen rasante Steigerungen der Handlungsfeldkomplexitäten bewirken, welche wiederum die (wissenschaftliche) Bereitstellung diverser Optionen der Kontingenzbewältigung benötigen. Das ist ein Erfordernis, welches zuallererst die traditionelle Fächerstruktur in Frage stellt. Risikoerkennung 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, S. 48-50). Inhaltlich betrifft dies, um es zu illustrieren, nicht allein die gängigen Megathemen Ökologie und Klimawandel, Hunger, ethnische Konflikte oder Bevölkerungswanderung, 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.

Um es zunächst begrifflich zu präzisieren: Komplexität können wir als Zustände fassen, in denen es dem Beobachter nicht möglich ist, „jedes Element mit jedem anderen jederzeit zu verknüpfen“ – in denen daher die fortwährende „Notwendigkeit des Durchhal-

tens einer nur selektiven Verknüpfung der Elemente“ besteht (LUHMANN 1998, S. 137f.). LUHMANN macht darauf aufmerksam, dass die Reduktion von Komplexität zur Steigerung der Komplexität führen könne: Evolutionäre Errungenschaften – etwa das Auge, Geld, eine Schrift oder Telekommunikation – reduzieren Komplexität, „um auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“ (ebd., S. 506f.). Wenn nun die Anforderung steht, in komplexen Zuständen Handlungssouveränität zu gewinnen, lässt diese sich als die Formulierung einer bestimmten Notwendigkeit verstehen: Akteure müssen mit Hilfe der Reduktion von Komplexität handlungsfähig werden, um problemlösungsbezogenen Komplexitätssteigerungen bewältigen zu können. Wenn in dieser sehr grundsätzlichen Weise die arbeitsweltlichen Anforderungen, denen Hochschulabsolventinnen und -absolventen ausgesetzt sein werden, zutreffend beschrieben sind, dann werden Ableitungen daraus für die Hochschul(aus)bildung nötig sein. Um es auf der hier gewählten Verallgemeinerungsebene zu formulieren: Es werden innerhalb des komplexen Handlungsfeldes mit Hilfe selektiver Verknüpfungen, die intelligente, d.h. nichttriviale Komplexitätsreduktionen ermöglichen, auch curriculare Programmentwicklungen gesteuert werden müssen. Intelligent sind solche Reduktionen dann, wenn sie mit höherer Komplexität kompatibel sind bzw. diese ggf. erst ermöglichen (vgl. ebd., S. 507).

Bevor wir zur Konkretion solcher selektiven Verknüpfungen kommen, müssen noch einige empirische Voraussetzungen beleuchtet werden. Zunächst: Wie reagieren heute diejenigen, die den Hochschulen entwicklungsleitende Imperative zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags formulieren, auf aktuelle und künftige berufliche Anforderungsprofile? 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 Akademiker und Akademikerinnen zu genügen hätten, zu entwerfen. Die allgemeine Aussage, die auch allgemein einigungsfähig ist, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Was unter solchen zu verstehen ist, ergibt in der Gesamtschau einen bunten Strauß. Dessen Blüten lassen sich in fünf Gruppen sortieren:

1. *grundlegende Kulturtechniken*: Neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten;
2. *Befähigung zur individuellen Flexibilität*: Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung;
3. *kognitive Fertigkeiten*: kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehr-ebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung;
4. *soziale Kompetenzen*: Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität;
5. *fachliche Kompetenzen*: Hier gibt es zwei konkurrierende Aussagen – sagen die Einen, heute und künftig bräuchte es nach wie vor den Spezialisten, so betonen die anderen, nötig sei der Generalist; die naheliegende Entlastungsformel lautet, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde; Ulrich TEICHLER schlussfolgert, man wünsche als neue Spezies augenscheinlich den „Maximalisten“ (HAERDLE 2000, S. 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, S. 59) ein hohes Maß an Einigungsfähigkeit stiften könnte. Gewiss: Kaum eine der gewünschten Eigenschaften künftiger Hochschulabsolventen und -absolventinnen lässt sich, je für sich genommen, ablehnen. Ebenso ist aber kaum anzunehmen, dass die Akademiker/innen 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 Akademiker/innen der Zukunft abgeben sollen, ins Verhältnis gesetzt werden.

2.2 Reformulierungsvorschlag: Das künftige Hochschulbildungsprofil

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

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

Zur Erläuterung dieser These:

1. Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, was drei Gründe hat: (a) Hochschulbildung soll eigenständige Akteure hervorbringen; (b) solche Akteure sind durch die Fähigkeit gekennzeichnet, selbständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können; (c) Akteure, denen aufgrund erworbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, müssen oft auch für andere entscheiden, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben. In der Trias von Akteuren – Strukturen – Inhalten kommen dem Entscheiden und dem Handeln herausragende Bedeutung zu, da diese Inhalte auswählen und verwerfen sowie Strukturen prägen und gestalten. So sehr bestimmte inhaltliche Optionen und gegebene Strukturen auch die Handlungsbedingungen determinieren und Entscheidungskorridore weiten oder einengen, wichtiger noch als dies ist: Strukturen brechen zusammen und inhaltliche Varianten werden verschüttet, wenn Akteure sie nicht tragen.
2. Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist. Im Rahmen dieser wird Wesentliches von Unwesentlichem getrennt, und es werden 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 unter Umständen Wettbewerbsnachteile für den jeweiligen Kollektivakteur, muss jedoch darüber hinaus nicht zwingend problematisch sein. Gesellschaftlich relevanter hingegen ist es, dass Komplexitätsreduktionen auch in der Gefahr stehen, Lösungen zu determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d.h. die gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen:
 4. Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein. Gefahren sind entweder unabänderliche Wagnisse oder unreflektierte Risiken. Solche entstehen, weil sie nicht erkannt oder, obwohl erkannt, ignoriert werden bzw. ignoriert werden müssen.³ Auf das Eingehen von Risiken kann nicht verzichtet werden, soweit irgendwelche Entwicklung stattfinden soll. Aber nur wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, können verantwortlich Risiken eingegangen werden; denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen zur Kontingenzbewältigung nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen.
 5. Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden. Damit ist gemeint, dass Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden müssen. Das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen, und dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken. Folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Dies setzt voraus, dass möglichst viele Situationen unmittelbar – also nicht verzögert – durch sachangemessene Entscheidungen bewältigt werden. Benötigt werden dafür anwendungsbereites Wissen, situationsanalytische Fähigkeiten und die Befähigung zur schnellen Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien ausgestattet 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/KIEL/BULTMANN 1998, S. 3). Zum anderen werden Motive aufgenommen, die Arbeitgebervertreter den Hochschulen gern als handlungsleitend nahelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden und keine Schmalpurexperten, 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: Zu erlangen sind durch ein Studium die wis-

senschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder, mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. 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 und -absolventen ihre derartigen Kompetenzen dann entfalteteten, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Was aber folgt nun aus solchen Anforderungen für die Gestaltung von Studienstrukturen? Diese Frage sollte gestellt werden, wenn es um die Einführung und Qualifizierung von Bachelor- und Master-Studiengängen geht – denn immerhin handelt es sich hierbei um das derzeit größte curriculare Reformprojekt im deutschen Hochschulsystem. Es darf also durchaus mit dem Anspruch befrachtet werden, Mängel bisheriger Studiengänge nicht wiederholen zu sollen – immerhin führen auch die herkömmlichen Formen des Hochschulstudiums, wie der Korrektheit halber anzumerken ist, nicht zu flächendeckender Ausbreitung wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit. Betrachten wir dazu im nächsten Schritt, welche Motive und Interessen sich in der gegenwärtigen Debatte mit Bachelor- und Master-Abschlüssen verbinden. Anschließend werden wir diese Motive und Interessen daraufhin prüfen können, wie sie sich zu den soeben entwickelten Qualifikationsnotwendigkeiten verhalten.

3 Die Motive der Reformakteure und ihr praktischer Niederschlag

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

- *Verkürzung der Studienzeiten* durch konsekutive Studienganggestaltung und Abkühlung der Studierneigungen, um das durchschnittliche Studienabschlussalter und Kosten zu senken;
- *Zertifizierung der Studienabbrecher*, denen mit dem Bachelor-Zeugnis ein Seitenausweg eröffnet wird, ohne sie als Abbrecher zu stigmatisieren; dies vor allem deshalb, weil heutige Studienabbrecher oft treffender als Studienaussteiger zu bezeichnen sind, die unmittelbar in das Beschäftigungssystem wechseln;
- *Beiträge zur Internationalisierung*, zum einen indem Mobilität und übernationale Äquivalenzen erleichtert werden, zum anderen um die Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende zu steigern; hierzu gehört auch die Idee, Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen, ohne eigens Bachelor- und Masterstudiengänge zu schaffen, indem einfach (deutsche und angloamerikanische) Doppelabschlüsse verliehen werden;

- *quantitative Bewältigung der Studiennachfrage*, da nach Ansicht einiger Experten das Studium mittelfristig zum Normalfall für die Mehrheit jedes Altersjahrgangs werden wird;
- *Verbesserung der Organisation und Übersichtlichkeit der Studiengänge*; damit ist in den Debatten das nächste Motiv verbunden, dessen praktische Operationalisierung gleichwohl auch eine neue Unübersichtlichkeit produziert;
- *Differenzierung der Studienoptionen* als Reaktion auf die Ausdifferenzierung der Studierendenschaft, die mit der Erhöhung der Studierquote einhergeht;
- *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, S. 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 sogenannten wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten);
- *Erhöhung der Durchlässigkeit* zwischen Universitäten und Fachhochschulen, z.B. auch erleichteter Zugang von FH-Absolventinnen und Absolventen zur Promotion;
- *Einführung von General Studies* bzw. ‚Collegisierung‘ des Hochschulstudiums, um das duale Berufsausbildungssystem zu entlasten;
- *Aufnahme internationaler Trends zum up-grading* früher unterhalb des tertiären Bildungsbereichs angesiedelter Ausbildungen;
- *Nebenfachoptionen*, z.B. den B.A. in Philosophie für Diplomphysik-Studierende, die sogenannte ‚Übererfüller‘ sind; oder für ausländische Studierende, die in ihrem Herkunftsland nur ein Fach studierten, aber ins deutsche Magistersystem einsteigen möchten;
- *Reduzierung der Anforderungen*, die im Magisterstudiengang üblich sind und aus Gründen der Vergleichbarkeit dort nicht unterschritten werden können, im Rahmen von Bachelorstudiengängen: um die Studierendenzahlen zu erhöhen, indem auch solche Interessentinnen und Interessenten angesprochen werden, die von anspruchsvollen Anforderungen des Magisterstudiengangs, wie z.B. dem 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*: Zunehmend verbinden Hochschulen, die postgraduale Studiengänge – in der Regel viersemestrig und für Berufserfahrene – anbieten, diese Offerten mit einem „Master of ...“.

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

- Vorrangig an Formalia orientierte Studiengangsimpementationen verzichten einerseits auf eine adäquate Behandlung inhaltlicher Fragen und absorbieren andererseits die Aufmerksamkeit. Infolgedessen bleiben andere, teils naheliegendere Veränderungen in

der Studienorganisation und -gestaltung vernachlässigt, die ggf. auch ohne die Einführung eines gestuften Abschlusssystemes realisierbar wären. Hier zeigt sich mithin im Verhältnis zu den Problemlagen eine signifikante Unterkomplexität.

- Programmpakete befrachten die Bachelor/Master-Debatte und die Implementation gestufter Studiengänge. Wo mit gestuften Abschlüssen möglichst alle oder doch ziemlich viele Probleme der Hochschullehre gelöst werden sollen, zeigt sich eine signifikante Überkomplexität im Verhältnis zu den bestehenden Problemlösungskapazitäten.

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

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

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

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

4.1 Der Kern von Hochschulbildung

Es mag zur Annäherung hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen, worin bisher der Kern von Hochschulbildung bestanden hat. Abseits der so anregenden wie nicht beendbaren Diskussionen über eine ‚Idee der Universität‘ scheint es hier sinnvoller, auf die funktionalen Reproduktionsmechanismen der Hochschule Bezug zu nehmen. Hochschulen werden intern nicht auf Grund einer ‚Idee‘ vorangetrieben – eine solche mag individuell bedeutsam und handlungsleitend sein –, sondern unabhängig von ‚Ideen‘, die Einzelne mit ihr verbinden mögen, aus inneren Spannungen zwischen vordergründigen Unvereinbarkeiten. Diese Spannungen sind im Alltag zu bewältigen und auf diese Weise zu reproduzieren. Sie existieren in den Verhältnissen von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Bildung und Aus-

bildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, Spezialistentum und Generalistentum, Gewissheit und Ungewissheit (oder, um letzteres unter Bezugnahme auf die oben entwickelten neueren Herausforderungen zu formulieren: im Verhältnis zur Erzeugung neuer Risiken im Zuge forschender Bemühungen um die Minderung bestehender Risiken).

Die spezifische Qualität von Hochschule und damit auch von Hochschulbildung wird nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Deshalb auch gehen gelegentliche Reformversuche fehl, die, statt diese Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungsorientierter Forschung, Praxisorientierung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung. Typisch ist heute, beide Anforderungen rhetorisch zu bedienen. Schlüsselqualifikationen seien unverzichtbar, heißt es immer wieder in den Konzeptpapieren für die neuen Studiengänge, nachdem in den Absätzen zuvor die „stärkere Berufsorientierung“ akzentuiert worden ist. Die Spannung also wird durchaus angesprochen, sie ist den Reformakteuren wenigstens implizit bewusst, allein: an der praktischen Umsetzung hapert es. Was hierbei 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?

4.2 Spezialisten und Generalisten

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

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

Offenkundig steht eine paradoxe Anforderung: Auf die steigende Komplexität, welche die Absolventinnen und Absolventen 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. LUHMANN (1998, S. 506f.) illustriert es am Beispiel des Straßennetzes: Dieses reduziere „die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann.“ Das Prinzip ist, „auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“. Ein Straßennetz vernetzt zwar eingeschränkte, dafür jedoch optimierte Optionen der Fortbewegung. Analog müsste ein Studiengangssystem Studienoptionen optimieren, statt lediglich – um im Bild zu bleiben – eine Straße neben die andere zu bauen, jede von anderer Breite, Länge, Durchlassfähigkeit, Beschilderung und Art des Straßenbelags, aber eben eher nebeneinander in die Landschaft gesetzt, mitunter wohl auch gekreuzt, doch jedenfalls nicht systemisch miteinander vernetzt.

Benötigt wird auch für die Architektur der Studiengänge ein auf intelligente Weise Komplexität reduzierendes Prinzip, das derart höhere Komplexität ermöglicht.

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

Ließe sich eine dem Straßennetz vergleichbare Lösung für Studiengangsgestaltungen formulieren, die sowohl einen gemeinsamen hochschulischen Kern bewahren, wie sie einen möglichst großen Optionenreichtum sichern? Mein Vorschlag wäre, an die Zentralunterscheidung von spezialistisch/generalistisch anzuknüpfen. Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus (vgl. Abb. 1):

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

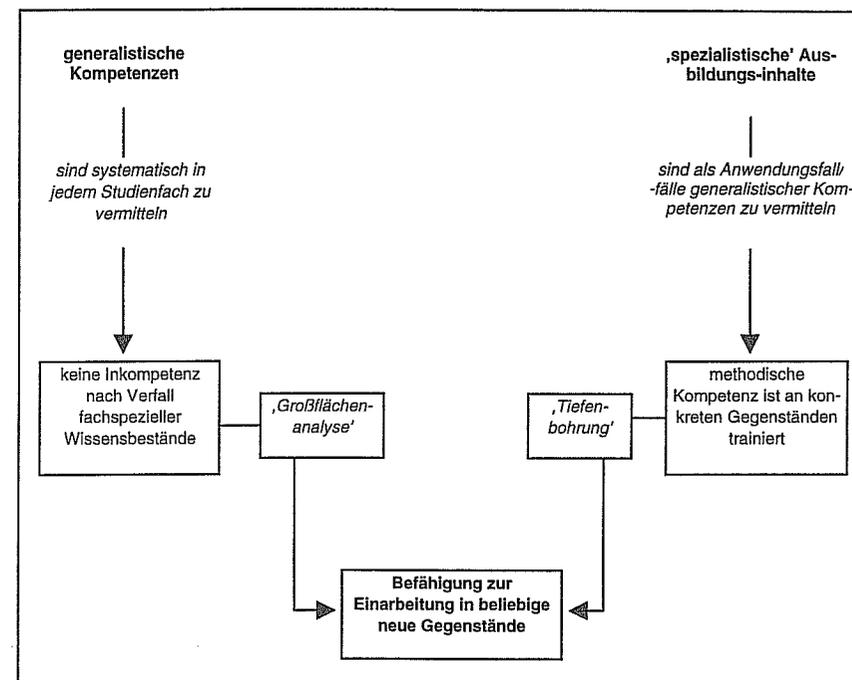


Abbildung 1: Kombination fachspeziescher und generalistischer Bildungsinhalte im Hochschulstudium

Aufbauend auf diesem komplexitätsreduzierenden Grundmuster ließen sich jedwede Komplexitätssteigerungen innerhalb von Studiengangs- und Studienabschlussystemen erzeugen, so dafür nur die Kapazitäten zur Verfügung stehen. Beispielsweise ließe sich, ausgehend von dieser Integration fachspeziescher und generalistischer Ausbildungsinhalte, für Bachelor-Studiengänge eine Alternative sowohl jenseits von schlichter Propädeutik als auch 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.
- 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.⁵

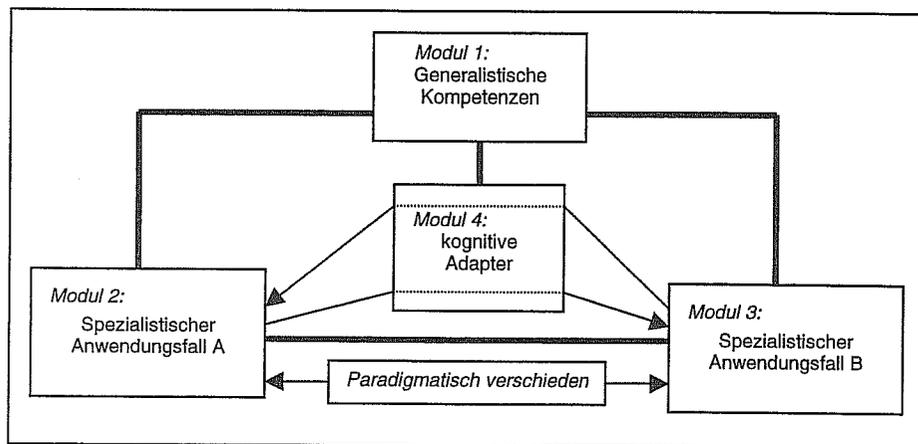


Abbildung 2: Module eines Masterstudiengangs

Weitere Spezifizierungen, etwa nach den Hochschularten, wären unbenommen und unproblematisch. Ebenso wäre aber auch die Durchlässigkeit des Systems nach oben erleichtert, da, wenn auch nicht zwingend eine inhaltliche, so doch eine systematische Vergleichbarkeit der Bachelor-Grade verschiedener Hochschulen oder verschiedener Master-Grade bestünde. Ebenso ließe sich auf dieser Grundlage bei Personalchefs und Wirtschaftsfunktionären eine hinreichend klare Vorstellung von den Qualifikationsprofilen der gestuften Absolventinnen und Absolventen erzeugen: Ein Bachelor benötigte, sobald er in einem für ihn neuen Bereich eingesetzt wird, mit großer Wahrscheinlichkeit Einarbeitung und ggf. Anpassungsqualifizierung, müsste also Transferqualifikationen berufsbeigleitend ausbilden (insofern dem heutigen Bild des ‚typischen‘ FH-Absolventen entsprechend). Hingegen zeichnete sich die Master-Absolventin dadurch aus, dass sie Wissensmodule aus Bereich A selbstständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet (insofern dem heutigen – wohl idealisierten – Bild entsprechend, das weithin von Universitätsabsolventinnen und -absolventen besteht).

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

Es ließe sich dann sagen, wenn man davon ausgehen würde, dass die traditionellen Magisterstudiengänge in den Sozial- und Geisteswissenschaften das innovatorische Mu-

ster 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 Studentin/Studenten 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. Stattdessen herrscht die erwähnte Erwartung, wer zwei (oder mehr) verschiedene Fachgebiete studiere, bilde automatisch auch generalistische Kompetenzen aus. Dies aber konnte bislang weder belegt noch widerlegt werden (vgl. GRUBER 1999, S. 196), ist gleichwohl organisierendes Prinzip zahlreicher heutiger Studiengänge.

In Abhängigkeit von individuellen Befähigungen und Interessen wird die Erwartung, durch Expertise in mehreren Gegenstandsbereichen generalisierte Denk- und Problemlösungsfähigkeiten zu erwerben, 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.

Dies, um es hier wenigstens anzudeuten, ist nicht allein durch bestimmte Studiengangsorganisationen zu bewerkstelligen. Unterstellungen auf der Handlungsebene der Didaktik wären unabdingbar. Die oben erwähnte angemahnte „Schaffung orientierender Zusammenhänge“ wird kaum gelingen, wenn die Vermittlung wissenschaftlicher Methoden in einzelne Lehrveranstaltungen während der ersten drei Semester delegiert wird und damit für den Rest des Studiums als ‚erledigt‘ gilt. Die Vermittlung generalistischer Kompetenzen bedeutet 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 in Gestalt fortwährender Aufmerksamkeit der Lehrenden für methodische Belange oder im Rahmen gehärteter didaktischer Konzepte wie Projektorientiertes Lernen. Auch das o.g. „exemplarische Erfahrungslernen“ könnte die erneute Diskussion von Projektstudien nahe legen. Ebenso kann an die Debatten um fächerübergreifendes Studium angeknüpft werden (vgl. OLBERTZ 1998).

Neben der systematischen Vermittlung generalistischer Kompetenzen 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 lernen 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“ hingegen nicht, und Fächer wie Geographie, Stadtplanung oder Psychologie werden von vornherein durch ihre mehrfach-

paradigmatische Determiniertheit konstituiert. Fassen wir die bisher entwickelten Elemente zusammen, die ein Bildungserwerb in verschiedenen Paradigmen erfüllen soll, dann ergibt sich folgendes:

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

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

Diese Übersetzungsfähigkeiten würden, wie erwähnt, zunächst die Absolventen und Absolventinnen der Master-Studiengänge auszeichnen. Sowohl Bachelor- wie Master-Absolventen 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. Zugleich sollte die beobachtbare Atemlosigkeit der Einführung gestufter Studiengänge nicht zur Bewusstlosigkeit führen, sondern Anlass sein, bei dieser Gelegenheit zugleich das zu tun, was bei bisherigen Studiengängen versäumt worden und daher überfällig ist. Es wäre zum einen auszugehen vom Absolventenleitbild eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss, der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie durch allein fachliche Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Zum anderen wäre zu berücksichtigen, dass die Stufung von Studienabschlüssen bei allen Beteiligten Erwartungswerte erzeugt, die nicht beliebig auseinander fallen sollten.

Die hier vorgeschlagene identifizierbare Grundstruktur erzeugte Transparenz der Studienangebote für die Studieninteressierten, die dann, anders als bisher, auf vergleichbaren

Informationsgrundlagen die Angebote einschätzen, gegeneinander abwägen und auswählen können. Ebenso erzeugte die identifizierbare Grundstruktur Transparenz hinsichtlich der Qualifikationen, die mit bestimmten Abschlüssen verbunden sind; die Frage des Personalchefs aus einer bei diesem Thema immer wieder gern abgedruckten Karikatur: „Was haben Sie? Den Bättscheler? Na, Hauptsache, Sie stecken uns hier nicht an“, könnte dann der Vergangenheit angehören.

Innerhalb dieser Grundstruktur würden differenzierte Befähigungen vermittelt, um sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu erlangen. Dass dabei die Absolventinnen und Absolventen der Masterstudiengänge von den „konsolidierten Gewinnen“, soweit sie an der Hochschule erzielt werden, mehr profitieren würden als die Bachelors, liegt in der Logik gestufter Studiengangssysteme. Andererseits erhöht ein Angebot wie ein transparent gestaltetes und nachvollziehbar auf berufsweltliche (statt einzelberufliche) Anforderungen vorbereitender Bachelorstudiengang die Chance, mehr junge Menschen für eine „Kontaktphase mit Wissenschaft“ (DAXNER 1998, S. 17) zu gewinnen.

Anmerkungen

- 1 §9 Abs. 6 Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz, BAG) vom 1. Februar 2000.
- 2 Eine Ausnahme bildet Ulrich TEICHLER (vgl. 1999). Hinsichtlich analytischer Auswertungen sei insbesondere hingewiesen auf CERYCH u.a. (vgl. 1981) und RIMBACH (vgl. 1992).
- 3 Vgl. LUHMANN (1993, S. 328) zur Unterscheidung von Gefahr und Risiko: „Wenn es Regenschirme gibt, kann man nicht mehr risikofrei leben: Die Gefahr, daß man durch Regen naß wird, wird zum Risiko, das man eingeht, wenn man den Regenschirm nicht mitnimmt. Aber wenn man ihn mitnimmt, läuft man das Risiko, ihn irgendwo liegen zu lassen.“ Das heißt: „Das Risiko ist [...], anders als die Gefahr, ein Aspekt von Entscheidungen, eine einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung“ (ebd., S. 327).
- 4 Gesichtet worden sind – neben den bereits zitierten bzw. noch zu zitierenden – folgende Publikationen: BÜLOW-SCHRAMM 1997; JAHN/OLBERTZ 1998; DAAD 1998, 1999; Verbund Norddeutscher Universitäten ... 1998; ERHART/HOFMANN/BASTIAN 1999; GÜTZKOW/KÖHLER 1999; HEINE 1999; KMK/HRK 1999; KEEDY 1999; Wissenschaftsrat 2000; LIST 2000.
- 5 Es gibt elaborierte Vorschläge ähnlicher Art, die sich gleichwohl graduell unterscheiden hinsichtlich der Gewichtung fachspezifischen und generalistischen Kompetenzerwerbs; vgl. etwa den gut begründeten „selbstreflexiven und verständigungsfähigen Spezialisten“ bei HUBER (1998, hier v.a. S. 100-102).
- 6 Er wird an der TU Magdeburg angeboten und führt zum Master of Science.

Literatur

- BÜLOW-SCHRAMM, M. (Hrsg.) (1997): Gestufte Studiengänge an Universitäten. Fakten, Meinungen, Tendenzen. (Hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik) – Hamburg.
- BULTMANN, T. (1998): Lernen auf Abruf – Quintessenz neoliberaler Hochschulpolitik. In: Junge Welt, Uni-Spezial, Jg. 23, H. 4, S. 2.
- CERYCH u.a. 1981 = CERYCH, L./NEUSEL, A./TEICHLER, U./WINKLER, H. (1981): Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. – Frankfurt a.M.
- DAAD 1998 = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (1998): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften. – Bonn.

- DAAD 1999 = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (1999): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. – Bonn.
- DAXNER, M. (1998): Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen! Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B.15, S. 12-19.
- ERHART, W./HOFMANN, S./BASTIAN, B. (1999): Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. – Greifswald.
- FRIES, M./GENSCH, S./SCHINDLER, G. (2000): Bachelor-Studiengänge an deutschen Universitäten. Ein neues Modell oder Orientierung am angelsächsischen oder am amerikanischen Modell? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2000, H. 1/2, S. 69-83.
- GRUBER, H. (1999): Wie denken und was wissen Experten?. In: GRUBER, H./MACK, W./ZIEGLER, A. (Hrsg.): *Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie*. – Wiesbaden, S. 193-209.
- GÜTZKOW, F./KIEL, S./BULTMANN, T. (1998): Eckpunkte für eine qualitative Studienreform. URL: www.bdwi.org/texte/studienreform.htm (Zugriff: 12.06.2000).
- GÜTZKOW, F./KÖHLER, G. (Hrsg.) (1999): *Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen (GEW Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Bd. 92)*. – Frankfurt.
- HAERDLE, B. (2000): Gesucht: Der Maximalist. In: *DUZ = Deutsche Universitätszeitung*, Jg. 58, H. 18, S. 18f.
- HEINE, C. (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94 (HIS-Kurzinformationen A 3/99). – Hannover.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1997): *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des Plenums vom 10.11.1997*. – Bonn.
- HUBER, L. (1998): Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute. In: *OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen?* – Opladen, S. 83-109.
- JAHN, H. (1998): *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*. – Wittenberg.
- JAHN, H. (2000): *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*. – Wittenberg.
- JAHN, H./OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.) (1998): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. – Weinheim.
- KEEDY, J. L. (1999): *In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Mastergraden an deutschen Universitäten*. – Bonn.
- KMK/HRK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder/Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1999): *Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz*. – Bonn.
- LIST, J. (2000): *Bachelor und Master. Sackgasse oder Königsweg?* (Hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft) – Köln.
- LUHMANN, N. (1993): *Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral*. In: *BECHMANN, G. (Hrsg.) (1993): Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*. – Opladen, S. 327-338.
- LUHMANN, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. – Frankfurt a. M.
- NEGT, O. (1999): Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft. In: *JOBELIUS, S./RÜNKER, R./VÖSSING, K. (Hrsg.): Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*. – Hamburg, S. 58-70.
- OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.) (1998): *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*. – Opladen.
- RIMBACH, G. (1992): *Vom Reformmodell zur modernen Universität. Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen*. – Düsseldorf.
- SCHOSER (2000): *In der Weiterbildung werden neue Weichen gestellt. Statement am 25. Mai 2000 im DIHT, Bonn*. URL: <http://www.diht.de/flash.html> (Zugriff: 10.10.2000).
- SCHWARZBURGER, H. (1999): *Autonomie auf sächsisch*. In: *DUZ = Deutsche Universitätszeitung*, Jg. 57, H. 14, S. 13f.

- TEICHLER, U. (1999): *Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. In: *DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (1999): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*. – Bonn, S. 37-143.
- Verband Norddeutscher Universitäten, Geschäftsstelle (Hrsg.) (1998): *Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für Sozial- und Geisteswissenschaften?* – Hamburg.
- WISSEL, C. VON (1998): *Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität*. In: *Forum Wissenschaft*, 15. Jg. H. 2, S. 48-50.
- Wissenschaftsrat (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakalareas/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland (Drucksache 4418/00)*. – Berlin.

Anschrift des Verfassers: Dr. Peer Pasternack, Hochschulforscher am HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg, Lehrbeauftragter für Politikwissenschaft an der Universität Leipzig, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg, E-Mail: pasternack@hof.uni-halle.de