

Konrad Paul Liessmann

DIE UNIVERSITÄT UND IHRE FEINDE

Resultate, Gefahren und Perspektiven des Bologna-Prozesses

In den aufregenden Tagen der studentischen Proteste und Hörsaalbesetzungen im Herbst 2009 prangte im Stiegenhaus des Neuen Institutsgebäudes der Universität Wien ein Transparent, auf dem zu lesen ist: "Macht Bologna den Prozess". Die Ironie dieser Forderung enthüllte sich allerdings erst dem voll und ganz, der noch die leuchtenden Augen vor sich sah, mit denen Bildungspolitiker und Universitätsreformer den "Bologna-Prozess" als entscheidenden Schritt zur Konstitution eines europäischen Hochschulraumes sahen, der nicht nur der EU enorme Wettbewerbsvorteile verschaffen, sondern auch die wirklichen oder vermeintlichen Schwächen kontinentaler Hochschultraditionen – lange Studiendauer, große Zahl von Studienabbrechern, unzureichende Berufsvorbildung, fehlende Exzellenz – mit einem Schlag beseitigen sollte. Dass die Kritik am Bologna-Prozess zum Auslöser und einem zentralen Angelpunkt der studentischen Proteste geworden ist, sollte auch dann zu denken geben, wenn man solchem Aktionismus nicht unbedingt etwas abgewinnen kann. Aber allein der Witz, mit dem diese Kritik mitunter vorgetragen wurde, zeugte von einer anarchischen Kreativität, die man der angeblich angepassten Studentengeneration des Wettbewerbs- und Konkurrenzzeitalters kaum mehr zugetraut hätte.

Wie aber macht man dem Bologna-Prozess den Prozess? Und warum? Der im Jahre 1999 von den europäischen Bildungsministern initiierte Bologna-Prozess hat offenbar eine Eigendynamik entwickelt, die weder aus den ursprünglichen Intentionen noch aus dem Willen der Beteiligten und Betroffenen erklärt werden kann. Denn tatsächlich wird niemand etwas gegen einen europäischen Hochschulraum, Verbesserung der Studienmöglichkeiten durch Steigerung der Mobilität, vereinfachte bürokratische Verfahren bei der wechselseitigen Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen sowie eine maßvolle Berufsorientierung der Studien einwenden können. Viel mehr als diese Gesichtspunkte und einige Hinweise zu ihrer Umsetzung enthält die ursprüngliche Bologna-Erklärung auch gar nicht. Dass daraus ein starrer Schematismus wurde, mit aufgeblähten Verwaltungen, exzessiven Modularisierungen, vollgestopften Studienplänen, überflüssigen Akkreditierungen, vervielfachten Graduierungen, unnötigen Evaluierungen, verwirrenden Zertifizierungen und zahllosen Reglementierungen gehört zu jenen Transformationen, die Anlass zur Frage geben, was an gesellschaftspolitischer Zielsetzung sich nun "eigentlich" dahinter verbergen mag.

Entgegen der herrschenden Ideologie empirischer Überprüfbarkeit bildungspolitischer Erfordernisse und entgegen auch aus dem Geiste der Ökonomie gespeister Effizienzgebote verblüffte an der Bologna-Reform vorab die Unbekümmertheit, mit der komplexe und vor allem kostenintensive Transformationsprozesse mit vagen Vermutungen und Hinweisen begründet wurden. So existierten keine nachvollziehbaren Untersuchungen über das Mobilitätsverhalten

der studentischen Jugend und dementsprechend auch keine Konzepte, in welchem Ausmaß und mit welchen Mitteln dieses Verhalten auch ohne tief greifende Umstrukturierungen gesteigert hätte werden können. Auch die Proklamation der Berufsfähigkeit als neue Orientierung der Studienabschlüsse basierte nicht auf tatsächlich erhobenen Defiziten bei den Berufschancen von Absolventen, sondern entsprang eher einer Mischung aus den notorischen Klagen der "Wirtschaft", einem modischen Praxisfetischismus und der Angst, sich dem Vorwurf teurer, aber nutzloser Bildungsgänge aussetzen zu müssen. In der Wirklichkeit war es aber wohl nicht so, dass der schwer vermittelbare deutsche Diplomingenieur eine Universitätsreform erzwungen hätte. Eine inhaltliche Debatte darüber, für welche Berufe eine akademische Ausbildung notwendig und wie diese sich zu den Angeboten der Fachhochschulen verhalten soll, gab es natürlich nicht. Und niemand prüfte, ob die bisherigen Gliederungen der Diplomstudien dem Anspruch der Bologna-Erklärung, prinzipiell ein Studium in zwei Zyklen zu führen, nicht ohnehin – mit vielleicht geringfügigen Adaptionen – genügt hätten.

Dass nun alle Studien auf ein dreijähriges Bakkalaureat und ein zweijähriges Magisterium umgestellt werden, dass für diese Studien und ihre Abschlüsse die übrigens eher verwirrenden und unnötigen englischen Bezeichnungen Bachelor und Master eingeführt werden, dass die ECTS-Punkte nicht nur für transnationale Anrechnungsverfahren, sondern als ehernes Korsett für die interne Berechnung und Organisation von Studien verwendet werden, dass nun alles und jedes "modularisiert" wird, dass unter dem Anspruch der Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktorientierung eine Vielzahl neuer, oft nur kurzlebiger Studiengänge kreiert wird, dass die Universitäten insgesamt nach dem Vorbild von Unternehmen organisiert und geführt werden, dass die Einheit von Forschung und Lehre zumindest in den Grundstudien programmatisch verabschiedet wird – all das und noch vieles mehr ist Resultat einer wohl sehr spezifischen und überzogenen Auslegung der Bologna-Konzeptionen.

Generell sehen sich die Universitäten durch diesen Prozess immer paradoxeren Anforderungen ausgesetzt. Einerseits soll die Akademikerrate signifikant erhöht werden, andererseits sollen Studienplätze kontingentiert werden; einerseits soll die Qualität der Studiengänge steigen, andererseits sollen sie kostengünstiger werden; einerseits sollen die Universitäten autonom agieren, andererseits müssen sich alle den gleichen Standards beugen; einerseits sollen die Anforderungen erhöht werden, andererseits soll es mehr Absolventen geben; einerseits soll die Mobilität zunehmen, andererseits soll in Mindestzeit studiert werden; einerseits sollen die Grundstudien berufsqualifizierend sein, andererseits sollen sie die Grundlagen für eine weitere wissenschaftliche Ausbildung liefern. Die Liste ließe sich fortsetzen. Die immer wieder aufflackernden Proteste und das oftmals artikulierte Unbehagen können auch als Ausdruck dafür gesehen werden, dass ohne Reibungsverluste auf Dauer solche Widersprüche nicht auszuhalten sind.

Nehmen wir als ein Beispiel für diese Entwicklung die Humboldtsche Idee der Einheit von Forschung und Lehre. Natürlich zitieren Philosophen – auch wenn sie dabei die letzten sind - gerne Humboldt. Denn dieser hatte gründlich über die Fragen der Organisation eines höheren Bildungswesens nachgedacht – was man von seinen Kritikern nicht immer behaupten möchte. Seine Grundüberlegung war dabei so klar und einfach, dass sie auch von Bildungsökonomien nachvollzogen werden könnte: In modernen Gesellschaften nimmt die Bedeutung der Wissenschaften zu.

Wissenschaft ist dabei nicht nur ein Verfahren zur Grundlegung technischer oder sozialer Anwendungen, sondern überhaupt die Art und Weise, in der aufgeklärte Menschen ihr Welt- und Selbstverhältnis artikulieren. Es gibt nun drei Arten, prinzipiell damit umzugehen: Man kann in Forschungsinstitutionen das Wissen hervorbringen; man kann in Schulen das Wissen vermitteln; und man kann an Universitäten das Wissen gleichzeitig hervorbringen und vermitteln – und nur solch eine Institution wird der gesellschaftlichen Bedeutung der Wissenschaften in vollem Umfang gerecht.

Wer eine reine Lehrinstitution will, diese aber "Universität" nennt, betreibt also mindestens einen Etikettenschwindel. Was nicht bedeutet, dass es nicht solche Lehrinstitutionen geben soll und geben muss und dass nicht viele Ausbildungsgänge an solch einer Institution gut aufgehoben wären. Aber wo Universität drauf steht, sollte auch Universität drinnen sein. Und dies meint nun einmal auch die Inanspruchnahme einer Freiheit, die nichts mit Leistungsunwillen, aber viel damit zu tun hat, dass wissenschaftliche Neugier, Kreativität und Enthusiasmus weder steuerbar noch planbar sind. Diese Faktoren und ihre Entfaltung sind für die vielbeschworene Ökonomie allerdings alles andere als bedeutungslos. Ein echter Humboldtianer wird deshalb immer behaupten, dass seine Universität letztlich auch ökonomisch effizienter, wissenschaftlich innovativer sowie gesamtgesellschaftlich gesehen profitabler ist als eine rigide auf kurzfristige Effizienz getrimmte Qualifizierungsanstalt.

Die Universität, die sich als Resultat des Bologna-Prozesses und diverser Reformen abzeichnet, sieht allerdings anders aus: Die teilprivatisierte Universität, die sich als kundenorientiertes Unternehmen versteht, das unterschiedliche Segmente des Bildungsmarktes bespielen soll und gleichzeitig seinen Output in Forschung und Lehre penibel plant, erscheint als eigentliches Resultat des Bologna-Prozesses. Die Gewinner sind die Universitätsleitungen und ihre Bürokratien sowie die Agenturen, die diese Prozesse organisieren, durchsetzen und überwachen. Dass von den ursprünglichen Zielen nur wenig, wenn nicht überhaupt das Gegenteil des Intendierten erreicht wird, tut dabei wenig zur Sache. Die Mobilität hat zumindest in den Grundstudien abgenommen, die Situation der frisch gebackenen Bachelors am Arbeitsmarkt ist auch jenseits der aktuellen Krise nicht besonders rosig, die Studienzeiten haben sich nicht drastisch verkürzt, und ob die Qualität der Lehre in den Grundstudien durch die Modularisierung und die Verlagerung der Forschungsorientierung in die Doktoratsprogramme entscheidend gewonnen hat, bleibe einmal dahingestellt. Aber immerhin: Der Output konnte gesteigert werden. Die Studienabschlüsse nehmen zu, deren Wert aber sinkt. Die technischen Universitäten in Deutschland fordern unverhohlen die Wiedereinführung des Diplomingenieurs, da die Reputation des BA nicht wettbewerbsfähig erscheint. Natürlich sind auch positive Aspekte zu verzeichnen: Manche Studien werden straffer und besser organisiert, die Qualität der Master- und vor allem Doktoratsprogramme ist gestiegen, die Perspektiven von Jungwissenschaftlern, die ein Exzellenzprogramm absolvieren, erhöhen sich vielleicht wirklich. Aber man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der eigentliche Sinn der Reform die Zwei-Klassen-Universität ist: Man kann einen Bachelor machen und sich einen wahrscheinlich eher schlecht bezahlten Job suchen, oder nach dem BA mit einem wirklichen akademischen Studium beginnen. Diese Zweiteilung wird sich zunehmend auch auf Seite der Lehrenden durchsetzen: "Lecturers" bedienen die BA-Studiengänge, wirkliche Professoren sind im Doktoratsprogramm tätig.

Sogar im Sinne der Bologna-Planer ist deshalb eine Reform der Bologna-Reform unausweichlich. Dem Bologna-Prozess den Prozess zu machen, bedeutet auch, auszuloten, welche Handlungsspielräume dafür auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene gegeben sind. Einiges zeichnet sich dabei schon jetzt ab: Der dreijährige Bachelor wird aufgeweicht und verlängert werden, die Modularisierung der Studienpläne kann und wird in vielen Bereichen zurückgenommen werden, man wird die Verschulung und den Prüfungsdruck etwas lockern, die ECTS-Verrechnungen werden an Bedeutung verlieren, und es ist durchaus mit Bologna vereinbar, Studieneingangsphasen als echte Orientierungssemester zu gestalten, an denen das Interesse und die Eignung für eine wissenschaftsorientierte Ausbildung erfahren und gegebenenfalls korrigiert werden kann. Und dass mit prekären Beschäftigungsverhältnissen auf Dauer weder eine anspruchsvolle Lehre noch eine exzellente Forschung gewährleistet werden können, wird allmählich auch jenen dämmern, die in menschlicher Arbeitskraft prinzipiell nur ein Einsparungspotential sehen.

Das Paradoxe daran: Dieselben Institutionen, die die Bologna-Struktur in ihrer rigiden Form durchgezogen haben, machen sich nun daran, die einzelnen Fächer auf ihre "Studierbarkeit" zu überprüfen. Bologna: das heißt auch, dass immer irgendwo ein Bock zu einem Gärtner gemacht wird. Es wäre nicht uninteressant, sich einmal ausrechneten, was an materiellen und geistigen Ressourcen, was an Engagement und Zeit durch ein Reformjahrzehnt verschwendet wurde, das keines seiner proklamierten Ziele erreicht hat. Die Kritik an Bologna sollte deshalb auch mutig genug sein, um einen Schritt über die Reform der Reform hinauszudenken.