

Torsten Bultmann

Widersprüche des Bologna-Prozesses

Vortrag
vom 22. Januar 2009

2

Linkswärts

Mainzer Hefte für eine linke Politik

Heft 9

Torsten Bultmann

**Widersprüche des
Bologna-Prozesses**

Vortrag
vom 22. Januar 2009

Herausgeber: Linkswärts e.V.

Impressum

Herausgeber: Linkswärts e.V.

Redaktion: Heshmat Tavakoli und Manfred Bartl

Gestaltung: Heshmat Tavakoli

Mainz, Februar 2009

Umschlagbild, hinten:

Plakat zur Veranstaltung

Vorwort der Herausgeber

Der nachfolgend abgedruckte Text dokumentiert den Vortrag, den Torsten Bultmann (Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – BdWi) am 22. Januar 2009 auf der von Linkswärts e. V. zusammen mit dem BdWi und AttacCampus organisierten Veranstaltung unter dem Titel „Gescheitert? Oder bloß korrekturbedürftig? Widersprüche des Bologna-Prozesses“ gehalten hat.

Wie kam es zu dieser Veranstaltung?

Wir von Linkswärts e. V. nahmen an der Herbstuni des Heidelberger Forums für kritische Theorie und Wissenschaft in Heidelberg teil. Dort haben wir die Mainzer Bildungslandschaft bei der Erörterung der Themen wie der Gründung einer „Stiftung für demokratische Bildung“ und, auf den Erkenntnissen der Notwendigkeit einer demokratischen Bildung aufbauend, einer aktiven Positionierung gegen die Gefahr für die Hochschulbildung durch den Bologna-Prozess, speziell in der Gestalt der Bachelor/Master-Reorganisation, vertreten.

Wir richten uns vor allem gegen die drohende Entstehung des Eindrucks, man könne den Bachelor/Master-Komplex allein unter dem Aspekt einer organisatorischen Änderung mit chaotischer Übergangsphase diskutieren. Es handelt sich vielmehr um einen einschneidenden kulturellen Wandel, der faktisch durch *nichts* gerechtfertigt erscheint.

Wir hinterfragen kritisch die so genannten positiven Aspekte des Bachelor/Master-Komplexes, da diese oft nur reproduziert werden. Einer davon ist etwa die verbesserte Anrechnungsfähigkeit von an Universitäten im europäischen Ausland erworbenen Qualifikationen. Natürlich hört sich das gut an und ist im Einzelfall bestimmt gut für Studierende, die einen Auslandsaufenthalt zur Erweiterung ihres (Bildungs-)Horizonts anstreben. Diese „Verbesserung“ wird global jedoch über eine stärkere Verschulung der Hochschulen und einen Konformitätsdruck auf die europäischen Fachbereiche erkaufte. Ist die „Verbesserung“ bei der Anrechnung diesen Preis wirklich wert? Was ist ein Auslands-

studium unter diesem Aspekt überhaupt noch wert, außer der Intensivierung von Sprachfähigkeiten?

Mit der Einladung von Torsten Bultmann zu einem Vortrag über die „Widersprüche des Bologna-Prozesses“ wollte Linkswärts e.V. zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess anregen und das Thema über universitäre Kreise hinaus für eine gesamtgesellschaftliche Diskussion öffnen. So soll denn langfristig – im Geiste der Heidelberger Herbstuni – eine demokratische Gegenbewegung in Gang gesetzt werden.¹

Wir danken Torsten Bultmann für seinen aspektreichen Vortrag und für die Erlaubnis zum Abdruck seines Textes.

Torsten Bultmann

Widersprüche des Bologna-Prozesses

Normalerweise beginne ich unser Thema mit einem kritischen Blick auf die *Geschichte* des Bologna-Prozesses, um aus dieser die aktuellen Ungereimtheiten dieses – von vielen als ›Jahrhundertreform‹ etikettierten – Umbaus traditioneller deutscher Studienstrukturen besser erklären zu können. Aus aktuellerem Anlass beginne ich stattdessen mit einer *Bilanz* – und zwar aus offiziellem Munde. Am 27. 1. 2009 geschah etwas relativ Ungewöhnliches. Eine Resolution der 5. (a. o.) Mitgliederversammlung der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) erklärte den Bologna-Prozess weitgehend für gescheitert. Das wird zwar nicht ganz so drastisch

¹ Siehe dazu: *Organisierung demokratischer Bildung. Kritik der Verhältnisse und Gegenentwurf. Streitschrift zur Gründung eines Instituts für demokratische Bildung.* Hrsg. vom Komitee für Grundrechte und Demokratie, Heidelberger Forum für kritische Theorie und Wissenschaft, Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Kritische Initiative Heidelberg und Linkswärts e.V. Mainz. Heidelberg: im Eigenverlag 2009. Bei Interesse am Bezug dieser Broschüre bitte an die beteiligten Initiativen wenden.

formuliert, aber durch die Blume schon: »Allerdings wurden elementare Ziele des Bologna-Prozesses – z.B. im Hinblick auf grenzüberschreitende Mobilität oder die Anerkennung von Studienabschlüssen/ -leistungen – bislang nicht erreicht.«² Ungewöhnlich ist dies insofern als die HRK, insbesondere deren Präsidium und Geschäftsstelle, zu den zentralen Akteuren und Werbetromlern der Bologna-Reform gehörte, d.h. bisher primär Erfolgsmeldungen verbreitete und jede Kritik und jeden Zweifel abkanzelte. Obwohl diese Kritik von Verbänden oder einzelnen Hochschulforschungszentren seit 2004 stetig anwächst und in der Quintessenz darauf hinausläuft, dass der Bologna-Prozess keineswegs bloß fehlerbehaftet, sondern im dominierenden politischen Ansatz eine *Fehlkonstruktion* ist. So fordert etwa die GEW seit längerem einen »Richtungswechsel«.

Die mindeste Konsequenz aus dem Befund der HRK wäre die Verkündung eines *Moratoriums* des Bologna-Prozesses, allein schon um die Studierenden nicht länger diesem »Freilandversuch« mit ungewissem Ausgang auszusetzen. Ein solches Moratorium könnte genutzt werden, damit diejenigen, die eine solche Politik umsetzen oder ausbaden müssen – also überwiegend Studierende und wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen auch – sich ergebnisoffen über grundlegende Ziele und Kriterien einer überfälligen Studienreform, deren Notwendigkeit ich nicht in Abrede stellen würde, verständigen. Daran ist aber offiziellerseits nicht gedacht. Die HRK fällt hinter ihre eigene negative Gesamtbilanz des Bologna-Prozesses zurück, indem sie quasi suggeriert, die Reparaturen könnten bei laufendem Motor und fortgesetzter Fahrt stattfinden. Konsequenterweise wird der Öffentlichkeit in der HRK-Resolution vom 27.1. auch keinerlei Analyse³, erst recht nicht in Verbindung mit

² Zum *Bologna-Prozess nach 2010* – Entschließung der 5. (a. o.) HRK-Mitgliederversammlung am 27.1.2009. An anderer Stelle heißt es dort: »Viele Curricula wurden zu dicht konzipiert und mit einem zu hohen Prüfungsaufwand versehen, der weder für die Studierenden noch für die Lehrenden zu leisten ist.«

³ Zugestanden sei, dass die HRK-Resolution die Probleme – bürokratische Überregulierung, nicht studierbare Stoff- und Prüfungsverdichtung – überwiegend richtig beschreibt; allerdings ohne auch nur einmal die Frage zu stellen, wie es denn wohl dazu kommen konnte!

selbstkritischen Aussagen (haben die Hauptakteure des Bologna-Prozesses möglicherweise etwas mit dessen Scheitern zu tun?) zugemutet. Um diese Analyse müssen wir uns daher selbst bemühen.

Welche Probleme sollen mit dem Bologna-Prozess gelöst werden?

Ich vertrete die These, dass der Bologna-Prozess einen *realen* Problemkern hat. Dieser ist zunächst zu bestimmen in der – eigentlich ständig erforderlichen – Weiterentwicklung der Studieninhalte und –strukturen im Hinblick auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen sowie die Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Bereits in frühen Dokumenten und Positionspapieren zur Hochschulreform seit Ende der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts taucht in diesem Sinne daher immer wieder die Formulierung auf, Studienreform sei eine »*Daueraufgabe*« der Hochschulen. Die Bewältigung dieser Aufgabe wurde allerdings damals in untrennbarer Verbindung mit demokratischer Selbstverwaltung und Mitbestimmung, d. h. konkret als Aufgabe, zwischen verschiedenen Interessen in Hochschule und Gesellschaft abzuwägen, gedacht.⁴ Diese *politische* und *demokratiethoretische* Einordnung, bei der studentische Mitbestimmung immer als integraler Bestandteil mitgemeint war, ist im aktuellen Bologna-Prozess vollständig verschwunden. Studienprogramme werden als abgepackte Fertigprodukte ohne nähere Begründung, warum diese gerade so und nicht anders aussehen, präsentiert. Studierende haben im Hinblick auf diese Programme vorrangig zu »funktionieren« – und nicht etwa mitzureden.

Allerdings wurden auch in der jüngeren Vergangenheit für die Bewältigung einer - immerwährenden und immer erforderlichen - Studienreform nie adäquate politisch-institutionelle Formen im Spannungsfeld zwischen bürokratischer staatlicher Lenkung und Hochschulgremien mit dem Anspruch der Selbstverwaltung gefunden. Daher ist das Thema Studienreform schließlich irgendwann in den 80er Jah-

⁴ Zur Geschichte der Studienreform vgl. ausführlich: Bultmann, Torsten; Weitkamp, Rolf, 1999: *Hochschule in der Ökonomie* (2. erw. Auflage), Marburg, S. 91 ff

ren von der hochschulpolitischen Agenda verschwunden – um schließlich Ende der 90er Jahre unter den Labels ›Europäisierung‹ und ›Bologna-Prozess‹ wieder aufzutauchen: diesmal allerdings in vollständig entpolitisierter und technokratisch verkürzter Form.

Dennoch bleibt das zu lösende Problem einer Studienreform bestehen. Im Kern geht es um die gesellschaftlich notwendige Neuorganisation des Verhältnisses von wissenschaftlicher Qualifikation und gesellschaftlicher (einschließlich: beruflicher) Praxis. Dieses Problem wirkt sich an den Hochschulen aus, hat dort aber nicht seinen Ursprung. Es ist vielmehr aktuell angesiedelt in der Konstellation des Übergangs von der traditionellen kapitalistischen Industriegesellschaft, welcher das traditionelle deutsche Bildungssystem nach wie vor seine konservierende Struktur verdankt, zu einer sich globalisierenden hochtechnologisch basierten neuen Form des Kapitalismus.⁵ Für dieses Neue, dessen Konturen zweifelsfrei noch unscharf und in der politischen Interpretation umstritten sind, stehen in der offiziellen politischen Sprache nur ideologisch vernebelnde Begriffe wie ›Wissensgesellschaft‹ oder ›Informationsgesellschaft‹ bereit, welche die Funktion erfüllen, das politisch konflikthafte dieses in die kapitalistischen Macht- und Eigentumsverhältnisse eingelagerten Übergangs als neutralen technokratischen ›Sachzwang‹ zu harmonisieren. Das ändert jedoch nichts daran, dass die relevanten Qualifikationen der gesellschaftlichen Praxis im umfassenden Sinne – in Produktion, Dienstleistung, Politik und Kultur – zuneh-

⁵ Dazu: Bultmann, Torsten, 2007: Künftige Perspektiven von Wissenschaft und Beruf – Widersprüche und Konfliktlinien des Bolognaprozesses und der Reorganisation der Hochschulen, in: Brüchert, Oliver; Wagner, Alexander (Hg.): *Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen*, Marburg, S. 147-154; Kaßbaum, Bernd, 2007: Berufliche Praxis: Erfahrungen aus dem Akkreditierungsprozess, in: ebd. S. 155-165; der komplexen Thematik des Übergangs von der Industriegesellschaft zur hochtechnologischen Produktionsweise in seinen Konsequenzen für das Bildungssystem widmen sich schließlich die verschiedenen Beiträge des gemeinsam von BdWi, fzs und GEW herausgegebenen Studienheftes 4 (2007) »Bildung – Beruf – Praxis – Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik«; weitere Informationen: <http://www.bdwi.de/verlag/gesamtkatalog/475849.html> (5.3.09)

ment wissens- und wissenschaftsbasiert sind. Insofern hat der Begriff ›Wissensgesellschaft‹ einen realen Kern. Dieser kommt etwa in einem internationalen realistischen Trend zum Ausdruck, dass ein Hochschulabschluss zunehmend zum Regelberufsabschluss wird. Im OECD-Durchschnitt etwa liegt der Anteil der Studierenden pro Altersjahrgang bei 55%, in den skandinavischen Ländern bereits bei über 70%, in Deutschland stagniert dieser Anteil bei 36% (2006).

Auf der Tagesordnung steht im Prinzip, gerade gemessen an den Bildungsreformen in vergleichbaren Ländern, die soziale Erweiterung des Hochschulzugangs in Verbindung mit der Abschaffung des gegliederten selektiven Schulsystems, beides wiederum in Verbindung mit *inhaltlichen* Bildungsreformen. Die deutsche Bildungspolitik verfehlt diese Herausforderungen vollständig, indem sie quasi nach dem Motte verfährt: alles soll irgendwie anders und ›moderner‹ erscheinen, aber nichts soll sich wirklich ändern! Alle verantwortlichen PolitikerInnen geloben etwa, die Zahl der HochschulabsolventInnen auf mindestens 40% pro Altersjahrgang erhöhen zu wollen. Da auch nach der Einfädung des Bologna-Prozesses die Grundfinanzierung der Hochschulen trotz steigender StudienanfängerInnenzahlen eingefroren blieb, konnte sich – auch eine noch so gut gemeinte – Bologna-Politik nie vollständig von dem Verdacht befreien, sie sei nur ein als ›Studienreform‹ getarntes Sparprogramm, indem zwar tatsächlich mehr AbsolventInnen produziert werden sollen, dies jedoch in kürzerer Zeit und zu geringeren Kosten. De facto war der Bologna-Prozess in der Breite des Hochschulsystems immer von Stellenbesetzungsstop- oder gar Personalabbaupolitik flankiert. Das wiederum ist der entscheidende Grund dafür, dass er an der Basis der Hochschulen kaum Unterstützung genießt, die eine ›Jahrhundertreform‹ eigentlich erfordern würde.

Bologna-Realität und Bologna-Mythen

Der Name geht auf eine Vereinbarung von 29 europäischen BildungsministerInnen zurück, die sich 1999 in der gleichnamigen norditalienischen Stadt auf Orientierungsmarken einer auf Europa bezogenen Hochschulreform in den Einzel-

staaten verständigten. Dies wurde auf verschiedenen Folgekonferenzen noch einmal bekräftigt. Mittlerweile beteiligen sich 45 Staaten am Bologna-Prozess, der im Jahre 2010 abgeschlossen sein soll. Aber was beinhaltet er eigentlich konkret? Bereits in der Beantwortung dieser Frage zirkulieren völlig unterschiedliche Versionen. Die Bologna-Deklaration (1999) nennt zunächst sehr allgemein gehaltene Zielsetzungen wie die Einführung eines international verständlichen Diplomzusatzes (diploma supplement), die Einführung eines zweistufigen (konsekutiven) Systems von Studienabschlüssen, die Gliederung des Studiums über Module und Leistungspunkte, die Beseitigung von Mobilitätshindernissen in Europa, schließlich die Förderung der europäischen Dimension der Hochschulbildung und des lebensbegleitenden Lernens.

Diese ›Beschlusslage‹ ist ziemlich interpretationsbedürftig und -fähig und keineswegs mit zwangsläufigen konkreten politischen Maßnahmen verbunden. Die Bologna-Entscheidung selbst hat den Status einer rechtlich unverbindlichen politischen Absichtserklärung. Im strengen Sinne gibt es den Bologna-Prozess eigentlich gar nicht – oder höchstens als Festveranstaltung auf den im zweijährigen Turnus stattfindenden Nachfolgekonferenzen der europäischen BildungsministerInnen. De facto macht jedes Land, was es will und was es, orientiert an seinen Ausgangsbedingungen, für richtig hält. Nur in Deutschland fällt die überbordende Europa-Rhetorik auf. Diese dient offenbar dazu, die Alternativlosigkeit bestimmter Maßnahmen zu behaupten und damit die Studienreformdiskussion zu entpolitisieren bzw. eine ergebnisoffene Diskussion darüber gar nicht erst aufkommen zu lassen, was auf dasselbe hinaus läuft. Daher empfiehlt es sich grundsätzlich, keinem Politiker und keiner Politikerin Glauben zu schenken, der/die behauptet, bestimmte hochschulpolitische Maßnahmen seien unumgänglich, weil sie dem Bologna-Prozess bzw. europäischen Vereinbarungen entsprächen. In Wahrheit verbergen sich hinter der Europa-Beschwörung sehr traditionelle und sehr deutsche hochschulpolitische Zielsetzungen.

Bereits die 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) aus dem Jahre 1998, also ein Jahr vor der Bologna Konfe-

renz, ermöglichte den Hochschulen erstmals im Rahmen einer ›Erprobungsphase‹ *komplementär* zu den traditionellen deutschen einphasigen Studiengängen (Diplom, Magister, Staatsexamen) konsekutive Studiengänge unter der Bezeichnung ›Bachelor‹ und ›Master‹ (die Begriffe tauchen in der Bologna Deklaration gar nicht auf) einzuführen.⁶ Als Problem der Folgezeit ergab sich, dass solange diese ›neuen‹ Studienangebote in Konkurrenz zu den traditionellen standen, jene weitgehend leer blieben, das heißt: nicht nachgefragt wurden. Daher ändert sich nach der Jahrtausendwende sehr rapide politische ›Beschlusslagen‹ und Hochschulgesetze, indem in einer zunehmenden Zahl von Fachbereichen die neuen Abschlüsse alternativlos angeboten wurden. De facto wurde die 1998 eröffnete ›Erprobungsphase‹ für beendet erklärt, ohne irgendeiner Öffentlichkeit ein Ergebnis dieser ›Erprobung‹ mitzuteilen. Bachelor- und Master-Studiengänge stiegen in der Folgezeit im Verhältnis zu den traditionellen stark an. Ihr ständig wachsender rein quantitativer Anteil widerspiegelte sich in permanenten Erfolgspressemeldungen des Bundesbildungsministeriums, in denen diese bloße Anzahl als Ausdruck der ›Beliebtheit‹ bei den Studierenden und des Niveaus an ›Europäisierung‹ gewertet wurde. Obwohl glaubhaft von ›Beliebtheit‹ erst dann die Rede sein kann, wenn die Betroffenen eine Wahl hätten. Die hatten sie aber immer weniger in dem Maße, wie in einer zunehmende Zahl von Fachgebieten die ›neuen‹ Studiengänge ausschließlich angeboten wurden. Der Bologna-Prozess entwickelte die Züge einer Zwangsreform ›von oben‹, was seine Attraktivität nicht förderte.

Schließlich dekretierte die *Kultusministerkonferenz* (KMK) 2003, dass der Bachelor »der Regelabschluss eines Hochschulstudiums« sei. Was damit gemeint ist, wird vor dem Hintergrund des nachfolgenden Gedankens deutlich: die Zulassung zu den konsekutiven Master-Studiengängen solle »von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.«⁷ Obwohl uns die KMK eine Begründung dieser Dekretierung erspart, ist ihre Konsequenz

⁶ Vgl. dazu im Einzelnen: Bultmann/Weitkamp a. a. O. S. 113 ff

⁷ 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003

nahe liegend: wenn der Bachelor der *Regelabschluss* wird, ist das traditionelle wissenschaftliche Qualifikationsniveau des bisherigen deutschen Erstabschlusses, welches im internationalen Rahmen in etwa dem Master vergleichbar ist, die Ausnahme. Im Kern läuft dies auf eine administrativ verfügte Absenkung des durchschnittlichen akademischen Bildungsniveaus hinaus.⁸

Das hat allerdings nichts mit Europa zu tun, sondern ist eine spezifisch deutsche Entscheidung. Die Bologna-Deklaration nennt als Voraussetzung für die zweite Studienphase lediglich die erfolgreiche Absolvierung der ersten – ohne zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen. Dies ist bewusst offen gehalten und in die Entscheidung der einzelnen Staaten gestellt. Im internationalen Vergleich gibt es mindestens zwei Modelle: im angelsächsischen System erfolgt der Übergang tatsächlich selektiv, d.h. über eine zweite Aufnahmeprüfung. Das skandinavische System hingegen ist durchlässig, d.h. die erfolgreichen Bachelor-Absolventen entscheiden selbst, ob sie danach in einen Beruf gehen (mit der Option später an die Hochschulen in ein Masterangebot zurück zu kehren) oder direkt in die zweite Studienphase wechseln.

Die öffentliche Debatte, was »konsekutiver Aufbau des Studiums« eigentlich bedeutet, welche Optionen und Alternativen es hier gibt, wurde in Deutschland bewusst vermieden, indem die Weichenstellung für ein Selektionsmodell administrativ verfügt wurde. Dies erhärtet den Verdacht, dass eine solche Entscheidung primär bildungsökonomisch in Richtung eine Verkürzung und Verbilligung des Massens Studium motiviert ist – und nicht im Geringsten pädagogisch oder wissenschaftsdidaktisch begründbar. Derzeit gibt es bundesweit keine einheitliche und transparente Regelung

⁸ »Der Bachelor dient vor allem dazu, das politische Ziel möglichst hoher Studierendenzahlen – wir leben im Zeitalter der OECD-Statistik – mit dem fiskalischen Ziel möglichst geringer zusätzlicher Bildungsinvestitionen zu verbinden.« (*Frankfurter Allgemeine Zeitung* 8.4.2005) Stellvertretend für viele auch die Äußerung von Arend Oetker, Präsident des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, der Bachelor würde »in Zukunft ein besserer Facharbeiter oder Geselle« sein. (*Die Welt* 10.12.2005)

des Übergangs zum Master. In den Ministerien werden Quoten zwischen 25 und 50% gehandelt.⁹ Es ist derzeit nicht klar, wie diese realisiert werden sollen. Ebenso gewiss ist aber aus verschiedenen Befragungen der Hochschulforschung, dass über 70% aller Studierenden den Masterabschluss anstreben.¹⁰

Schließlich ist auffällig, dass die Bologna-Deklaration sich nicht auf eine bestimmte Dauer des Studiums festlegt. Im internationalen Vergleich gibt es BA- und MA-Studiengänge von völlig unterschiedlicher Länge. Nur in Deutschland legte man sich ohne weitere Begründung von Anfang an auf das »3 + 2 – Modell« fest: drei Jahre (= 6 Semester) bis zum Bachelor und zwei bis zum Master. Dies ähnelt auffällig exakt der Dauer und dem Modell eines gestuften Zwei-Phasen-Studiums, welches von führenden Wissenschaftsverbänden und Ministerien in (West-) Deutschland seit ca. 40 Jahren mit dem ausdrücklichen Ziel einer Verkürzung der Studienzeit für die Mehrheit der Studierenden regelmäßig in die Debatte geworfen wird.¹¹ Der Ursprungstext dafür sind die »Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen«, die der Wissenschaftsrat

⁹ vgl. dazu: Dorothee Fricke: Wenn der Bachelor zur Sackgasse wird; *spiegel-online* 9.2.2009

¹⁰ Vgl etwa: Bultmann 2007, a a. O. S.148

¹¹ Zur ausführlichen Auseinandersetzung damit: Banscherus, Ulf, 2008: Wer hat´s erfunden.....? Zur Diskussion über die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland seit den 1960er Jahren, in: BdWi, fzs, GEW (Hg.): *Hochschule und Demokratie* (BdWi-Studienheft 5), Marburg, S. 45-47. Bei der deutschen Einfädelung dessen, was später unter dem Label »Bologna-Prozess« firmiert, wird auf dieser Vorgängerdebatte ausdrücklich bezug genommen. Im Jahre 1997 etwa veröffentliche das damals von Jürgen Rüttgers geführte Bundeswissenschaftsministerium eine Denkschrift »Hochschule für das 21. Jahrhundert«. Darin heißt es: »Es ist wahrscheinlich nicht sinnvoll, die in den 70er Jahren unter dem Stichwort »Kurzstudiengänge« lange Zeit, aber fruchtlos geführte Debatte über ein neues, staatlich verordnetes und »auf einen Schlag« einzuführendes Gesamtsystem erneut aufzulegen. Allen Hochschulen sollte aber im Wettbewerb ermöglicht werden, kürzere Studiengänge von mindestens dreijähriger Dauer (>Bachelor<) zu entwickeln..... « (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Hochschulen für das 21.Jahrhundert. o. O. <Bonn> o. J. <Januar 1997>, S. 8)

im Jahre 1966 vorlegte.¹² Hier wurde das Zwei-Phasen-Modell erstmals in einer Weise entfaltet, die das Studium für die Mehrheit ausschließlich über ›Lehre‹ definierte und ein forschungsorientiertes sog. Aufbaustudiums für eine hochgeprüfte Minderheit in der zweiten Phase reservierte. Der Wissenschaftsrat begründete dies auch als eine Konsequenz der zu dem Zeitpunkt erst eingeleiteten Hochschulausbau- und -expansionsphase: Verkürzung und Verschulung für die Mehrheit sollten als logische bildungsökonomische Konsequenz der gerade erst entstehenden Massenhochschulen erscheinen. Die Kritik, die damals schon von progressiven Hochschulreformern an den »Empfehlungen« geübt wurde, lässt sich ohne Abstriche auf den heutigen Bologna-Prozess anwenden: Der Wissenschaftsrat würde Studienreform auf eine »solche des Lehrens«, d.h. bloßer ›Vermittlung‹, reduzieren. »Wie das Studium selbst in ein Normalstudium und ein Aufbaustudium unterteilt wird, so der Lehrkörper in lehr- und forschungsintensive Stäbe, d.h. in Pauker und Forscher. (.....) Die Konsequenz dieses Vorschlags ist die Verschulung der Universität.«¹³ Wer will, erkennt darin un schwer die aktuelle Debatte um die Reduktion der Lehrverpflichtungen für Personal der (forschungsintensiven) »Exzellenz«-Bereiche ebenso wieder wie die Erfindung neuer Stellenkategorien (»Lehrprofessuren«, »Lehrkräfte für besondere Aufgaben«), die primär der Lehre gewidmet sind.

Vor diesem Hintergrund scheint der Bologna-Prozess wenig mit Europa zu tun zu haben; umso mehr hingegen mit einer spezifisch deutschen bildungstechnokratischen Tradition. Ihm dürfte seitens der Mehrheit der Akteure in Ministerien und Hochschulleitungen eine ›hidden agenda‹ zu Grunde liegen, deren primäres Ziel die Verkürzung und Verbilligung des Massenstudiums als Kehrseite einer stärkeren

¹² Wissenschaftsrat, 1966: *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen*, Köln

¹³ Leibfried, Stephan, 1968: *Die angepasste Universität – Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA*, Frankfurt/M. S. 80 f. Die bereits 1967 ebenfalls von Leibfried herausgegebene Aufsatzsammlung »Wider die Untertanenfabrik« (Köln 1967), die damals in Reformerkreisen breit rezipiert wurde, stellt im Kern eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Wissenschaftsrats-Empfehlungen dar.

›Eliten‹-Auswahl *im* Studium ist. Das wäre dann der Kern aller problematischen Erscheinungen und Sackgassen: Der Bologna-Prozess wird von verengten bildungsökonomischen Zielsetzungen dominiert, welche die ursprünglich oder bei einigen Akteuren möglicherweise vorhandenen Anliegen einer fachlich und gesellschaftlich ausgewiesenen Studienreform verdrängt haben. Die formale Verdichtung und Prüfungsintensität des Studiums, d.h. die Positionierung der Studierenden als passive Rezipienten, in welche nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters abfragbares Prüfungswissen gefüllt wird, wurzelt daher nicht in subjektiven Fehlleistungen einzelner Studiengangsplaner, sondern ist eine zwingende Konsequenz dieser technokratisch-ökonomistischen Reduktion von Studienreform.

Markierungen für eine Richtungsänderung der Studienreform

Ursprünglich sollte der Bologna-Prozess bis zum Jahre 2010 beendet sein. Diese Zielmarke bewirkte zusätzlich einen erheblichen Zeitdruck, dem viele unfertige ›Lösungen‹ zu verdanken sind. Die Jahreszahl ist dabei völlig willkürlich gesetzt und wissenschaftspolitisch unbegründbar. Sie wurzelt ausschließlich im sog. Lissabon-Prozess, das heißt in der wirtschaftspolitischen Strategie der Europäischen Union, Europa bis zum Jahre 2010 zum »wettbewerbsfähigsten« Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Dieses Zieljahr wird mittlerweile in der eingangs zitierten HRK-Resolution (27.1.09) ausdrücklich dementiert und lediglich als »Durchgangsstation« bezeichnet. Wenn wir uns zusätzlich vor Augen führen, dass die deklarierten Ziele von Bologna weitgehend verfehlt wurde, dass nicht nur die innereuropäische Mobilität nicht zugenommen hat, sondern nach übereinstimmender Auffassung sogar Mobilität und Transparenz *innerhalb* des deutschen Hochschulsystems abgenommen haben, ist dies Grund genug dafür die Notbremse zu ziehen.

Eine deutliche Entschleunigung des Reformdrucks kann für eine kreative Pause (Moratorium) genutzt werden, in der sich die Mitgliedergruppen der Hochschule und RepräsentantInnen der gesellschaftlichen Praxis aus den jeweiligen Fachgebieten über grundlegende inhaltliche und strukturelle Prioritäten einer Studienreform austauschen. Diese sollte sich an den Leitgedanken der *Demokratie*, der *Wissenschaftlichkeit* und der *sozialen Öffnung* der Hochschule orientieren.

Demokratisierung und Politisierung: Studienreform als ständige Aufgabe von Hochschulen muss notwendigerweise mit dem Gedanken der Selbstverwaltung und der demokratischen Mitwirkung verbunden werden.¹⁴ Ohne oder gegen Studierende ist eine Studienreform nicht möglich. Das

¹⁴ Dass es im derzeitigen Bologna-Prozess eine Art Partizipationsdefizit gibt, räumt sogar die HRK-Resolution vom 27.1.09 ein, wenn auch in einem verklausulierten Manager-Jargon. Es gelte »eine Qualitätskultur in den Hochschulen..... zu fördern. Sie muss die Autonomie der Hochschulen stärken und einen effizienten, von allen Beteiligten

hängt damit zusammen, dass Studium selbst ein beteiligungsorientierter sozialer Prozess ist, in welchem Studierende nicht primär passive Empfänger eines fertigen »Wissens«, sondern MitproduzentInnen gemeinsamer Lernprozesse sind. Unter inhaltlichen Aspekten ist Studienreform ein genuin *politischer* Prozess, der nie abgeschlossen ist und in den auch immer kontroverse gesellschaftliche Interessen einfließen.¹⁵ Wenn etwa die Arbeitgeberverbände andere Anforderungen an ein Ingenieurstudium formulieren als etwa die IG Metall oder ökologische Verbände, dann handelt es sich nicht primär um akademische Differenzen, sondern um eine Bewertung von Technologieentwicklung und Ingenieurausbildung aus der Perspektive *unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessenpositionen*. Diese dürfen an den Hochschulen nicht ausgeblendet werden – etwa zugunsten einer technokratischen »Arbeitsmarkt«-Orientierung – sondern müssen vielmehr während des Studiums thematisiert und reflektiert werden; sie sind dessen Gegenstand. Bereits diese elementare Anforderung wirkt allen Ambitionen entgegen, Studieninhalte ließen sich als »Fertigprodukte« konsumieren und abprüfen.

Wissenschaftlichkeit: In zahllosen Bologna-Dokumenten und –Positionspapieren ist in Verbindung mit der Bachelor-Phase sehr viel von »Grundlagen« die Rede. Hier müsse das »Kernwissen« einer Fachdisziplin bzw. »grundlegende Fachkompetenzen« vermittelt werden.¹⁶ Das ist schon insofern schwer zu realisieren als es akademische Disziplinen gibt, deren führende FachvertreterInnen, die verschiedenen Schulen angehören, sich nicht einmal darüber einig sind, was eigentlich der Gegenstand des Faches ist. In der Praxis würde das darauf hinauslaufen, dass die vor Ort jeweils mächtigsten akademischen Platzhirsche dekretieren, was

getragenen Verbesserungsprozess unterstützen statt einseitig auf überregulierte Qualitätskontrolle zu setzen.« (a.a.O.)

¹⁵ Vgl. dazu grundsätzlich: Wildt, Johannes, 2004: Aushandlungsprozesse in der Studienreform – eine strategische Option, in: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hg.) *Hochschule gestalten – Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Bielefeld. S. 221-230

¹⁶ Vgl. etwa: Wissenschaftsrat, 2000: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse. Berlin (Drs. 4418/00, 21.Januar 2000)

»relevant« ist und was nicht. Diese scheinbare Alternativlosigkeit und Pseudo-Objektivität der Studienangebote wird durch die ökonomisch-technokratische Tendenz, Wissenschaft in Form fertiger Ergebnisse zum Lernen für das prüfungsorientierte Kurzzeitgedächtnis zu konsumieren, noch einmal zusätzlich gefördert. Auf diese Weise wird nicht einmal das notwendige Bewusstsein dafür erzeugt, dass Wissenschaft sich in Kontroversen und Widersprüchen entwickelt. Die selbständige individuelle Positionierung in diesen Widersprüchen ist aber die Voraussetzung für die Ausbildung autonomer wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit. Die Minimalanforderung ist daher, dass Vorschläge für einen bestimmten Aufbau des Studiums a) begründet und das heißt b) ggf. auch zur Disposition gestellt werden und dass sowohl die *Geschichte* als auch die prägenden *Kontroversen* eines Faches in dessen Studium integriert werden müssen.

Soziale Öffnung: Eine intelligente Studienreform muss einen eigenständigen Beitrag zur sozialen Öffnung der Hochschule leisten. Diese Zielsetzung wurde in der Anfangsphase des Bologna-Prozesses sehr stark betont, ist dann aber eher in den Hintergrund geraten. Sie war mit der Anforderung verbunden, das Studium stärker über inhaltlich beschreibbare Lernprozesse und Lernziele zu strukturieren, welche jeweils Transparenz und Anschlussfähigkeit zu anderen Qualifikationsmustern auch jenseits der bildungsbürgerlichen ›Normalbiographie‹, etwa zur traditionellen beruflichen Bildung, herstellen sollten.

Bei der Bewertung von Modulen – im ursprünglichen Sinne des Wortes: komplexe, aber isoliert beschreibbare Lernziele und Problemlösungskompetenzen – stünde etwa das erworbene Wissen und seine Kombinierbarkeit im Zentrum und ausdrücklich nicht der Status der Institution, welche die Zertifikate vergibt. Dies könnte einen Bruch mit der Tradition des deutschen gegliederten Bildungssystems befördern, in welcher nicht das reale Wissen, die konkrete gesellschaftliche Problemlösungskompetenz, zentral ist, sondern die Bewertung der Einrichtung, an der es erworben wurde, innerhalb einer Hierarchie von Bildungsinstitutionen. Die Konzentration auf die *inhaltliche* Seite von Bildungsprozessen könnte die Kombinierbarkeit von Hochschulangeboten mit Kenntnissen, die in anderen Bildungseinrichtungen

erworben wurden, fördern und konkret zu einer Erhöhung der Durchlässigkeit und sozialen Integrationsfähigkeit des Bildungssystems führen; etwa zur einer stärkeren Integration von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung.

Ich denke, dass die nachdrückliche politische Reflexion dieser drei Leitgedanken einen anderen politischen Pfad der Studienreform öffnen helfen kann – und bedanke mich für die Aufmerksamkeit!

Biographische Notiz

Torsten Bultmann ist Bundesgeschäftsführer beim Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi). Er wurde 1954 geboren, studierte Geschichte, Germanistik und Pädagogik und arbeitete lange in der Studierendenbewegung. Sein Interesse für Hochschulpolitik ist noch heute ungebrochen. Torsten Bultmann veröffentlichte zahlreiche Publikationen zu Problemen der Bildungspolitik und Hochschulentwicklung, u.a. *Zwischen Humboldt und Standort Deutschland* (Marburg 1993); *Die standortgerechte Dienstleistungshochschule* (in: PROKLA 104/1996); *Hochschule in der Ökonomie* (Marburg 1999; zusammen mit Rolf Weitkamp); *Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus* (Marburg 2005); *Prekarisierung der Wissenschaft* (Berlin 2008, Hrsg.).

Einige Informationen zum Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)

Der BdWi wurde 1968 auf Initiative einiger Hochschullehrer (u.a. Wolfgang Abendroth, Werner Hofmann, Walter Jens, Helmut Ridder, Wolfgang Klafki, Jürgen Habermas) gegründet, die zu der verschwindenden Minderheit ihres Standes gehörten, welche sich damals positiv auf das Projekt einer demokratischen Hochschulreform und die Impulse der außerparlamentarischen Opposition bezog.

Pate stand dabei die Erkenntnis dass

- a) alternative Wissenschaft nur in Verbindung mit einer alternativen gesellschaftlichen Praxis entwickel- und umsetzbar ist und sich daher folglich
- b) über den ritualisierten akademischen Ideenstreit hinaus politisch organisieren muss. Dieser Gründungsimpuls trägt bei allem sonstigen Wandel bis heute.

Der BdWi versucht, eine kritische (Gegen-) Öffentlichkeit an der Nahtstelle von Wissenschaft und Politik zu vernetzen, Opposition und Widerspruch innerhalb der akademischen Institutionen mit den politischen Akteuren sozialer Reformen, d.h. außerparlamentarischen Bewegungen, Gewerkschaften, sozialen Initiativen, zusammenzubringen. Seine politische Bewegungsform sind folglich Seminare und Kongresse, Streitschriften und Positionspapiere, Arbeitskreise zu Themen wie "Kritische Ökologie", "Forschungs- und Technologiepolitik", "Rassismus und Wissenschaft", "Bildungspolitik".

Der BdWi ist weder ein "68er"- noch ein Professorenverband geblieben: Mitmachen kann im Prinzip jedeR - darunter z.Zt. immer mehr Studierende -, der/die wissenschaftlich oder wissenschafts- und bildungspolitisch tätig oder einfach nur interessiert ist. Unsere aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind insbesondere von der kritischen Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen, namentlich den Hochschulen, geprägt. Gegen die Diktatur vermeintlich alternativloser »Sachzwänge« versuchen wir ein Denken in gesellschaftlichen Alternativen, die zugleich

in wissenschaftspolitischen Alternativen zum Ausdruck kommen, zu verteidigen.

Kontakte und Informationen u.a. über folgende Büros:

- BdWi Bonn, Rheingasse 8-10 53113 Bonn
0228/219946 bdwi.bonn@bdwi.de
- BdWi Marburg, Gisselberger Str. 7 35037 Marburg
06421/21395 (Fax: 24654) bdwi@bdwi.de

In der Reihe "Linkswärts. Mainzer Hefte für ein linke Politik" sind bisher erschienen:

Heft 1: Friedrich Voßkühler, Neoliberalistische Globalisierung. Mai 2006 (vergriffen)

Heft 2: Peter Scherer, Wie viele Menschen braucht das Kapital. Juli 2006

Heft 3: Peter Scherer, Wem gehört der 9. November? Januar 2007, 2. Auflage: November 2007

Heft 4: Friedrich Voßkühler und Karl Voßkühler, Die politische Position der Linken: Ein radikaler Reformismus. Juni 2007

Heft 5: Peter Grottian, Chancen einer neuen Dynamik von linken sozialen Bewegungen und Gewerkschaften. Januar 2008

Heft 6: Christine Morgenstern, Was ist Rassismus – wem nutzt er? April 2008

Heft 7: Dirk Erb, Zerschlagung der Gewerkschaften am 2. Mai 1933. Vortrag zum 75. Jahrestag der Gleichschaltungskampagne gegen die Freien Gewerkschaften. August 2008

Heft 8: Mohssen Massarrat, Klimaschutz braucht eine neue Philosophie. August 2008

Heft 9: Torsten Bultmann, Widersprüche des Bologna-Prozesses. Februar 2009

Die Hefte können bestellt werden bei:

Linkswärts e.V.

info@linkswaerts.de

Kontakt

Linkswärts e.V.

c/o Heshmat Tavakoli

Postfach 3952

55029 Mainz

E-Mail: heshmat@gmx.de

Webseite: www.linkswaerts.de

(oder <http://www.xn--linkswaerts-02a.de/>

für Nutzer des IE6-Browsers)



Linkswärts

AttacCampus

laden ein zur Veranstaltung

Gescheitert? Oder bloß korrekturbedürftig?

Widersprüche des Bologna-Prozesses

Referent:

Torsten Bultmann, BdWi, Geschäftsführer

Donnerstag, **22. Januar** 2009, um **18 Uhr**
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Hörsaal P3

Philosophicum, Welderweg 18, 55128 Mainz

Gegenwärtig findet an deutschen Hochschulen im Rahmen des sog. „Bologna-Prozesses“ der größtmögliche Umbau von Studienstrukturen seit etwa 40 Jahren statt. Ursprünglich waren mit dieser Initiative der europäischen Bildungsminister durchaus positive Erwartungen verbunden: innereuropäische Mobilität sollte gefördert, die Hochschulen sozial geöffnet, Studienangebote besser vergleich- und kombinierbar werden. Mittlerweile ist scheinbar von all diesen Ankündigungen das Gegenteil eingetreten. Ein unüberschaubares Wirrwarr von überreglementierten und verschulden Studiengängen, die jede wissenschaftliche Neugier abtöten und häufig die Gestalt bloßer Sparpolitik annehmen, hat sogar die Mobilität innerhalb Deutschland zurück gehen lassen. Ob nun der Bologna-Prozess komplett gescheitert ist oder ob er einer grundsätzlichen Richtungskorrektur bedarf, ist derzeit umstritten. Die Diskussion beschäftigt sich mit den Hintergründen und Konsequenzen dieser Entwicklungen.

Torsten Bultmann

Diese Veranstaltung wird bisher unterstützt von:



V.i.S.d.P.: Heshmat Tavakoli

www.linkswärts.de