

Stölting, Erhard

Der Austausch einer regulativen Leitidee. Bachelor- und Masterstudiengänge als Momente einer europäischen Homogenisierung und Beschränkung

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 14 (2005) 1, S. 110-134



Quellenangabe/ Reference:

Stölting, Erhard: Der Austausch einer regulativen Leitidee. Bachelor- und Masterstudiengänge als Momente einer europäischen Homogenisierung und Beschränkung - In: *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung* 14 (2005) 1, S. 110-134 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-164467 - DOI: 10.25656/01:16446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-164467>

<https://doi.org/10.25656/01:16446>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der Austausch einer regulativen Leitidee

Bachelor- und Masterstudiengänge als Momente einer europäischen Homogenisierung und Beschränkung

Erhard Stölting
Potsdam

Das deutsche Hochschulsystem befindet sich im wahrscheinlich tiefgreifendsten Veränderungsprozeß seit der Entstehung der modernen deutschen Universitäten Ende des 18. Jahrhunderts.¹ Die Durchsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Beseitigung der bisherigen Studiengänge ist wesentlicher Teil dieser Veränderung. Die Reformen sind von den europäischen Kultusministern gemeinsam beschlossen und in Folgekonferenzen präzisiert und bekräftigt worden. Das Rad der Geschichte läßt sich nicht mehr umsteuern.

Bemerkenswert an diesen Veränderungen ist unter anderem die Tatsache, daß sich die aktiv Beteiligten des Ausmaßes dieser Veränderungen, die sie selbst initiieren oder mittragen, kaum bewußt zu sein scheinen. Zumeist verweisen sie auf Sachzwänge; jede grundsätzliche Reflexion der Reformen scheint damit überflüssig zu sein. Kaum noch in Details lassen die Sachzwänge, die von der sich globalisierenden Konkurrenz der Bildungseinrichtungen, dem europäischen Homogenisierungsprozeß und den sich dramatisch verringenden Steuereinnahmen ausgehen, Alternativen zu. Diskussionen dienen dazu, bei den noch zögernden oder zweifelnden Zuschauern die Einsicht in das Notwendige durchzusetzen.

Dem entspricht die Rhetorik der Reformen. Die immer etwas lächerlichen „Bedenkenträger“ klammern sich ihr zufolge entweder an überholte Pfründe und Gewohnheiten, die einer Effizienzsteigerung und Internationalisierung im Wege stehen, oder sie sind Konservative, die sich altersstarr gegen jede notwendige Reform sperren. Wie auch sonst im institutionellen Gefüge helfen gegen sie „frischer Wind“ oder ein „Ruck“ bzw.

¹ Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek (Rowohlt) 1963, 31-47.

Flexibilität und Innovationsbereitschaft. Ohne sie sind – wie im Wirtschaftsleben – auch Strukturen, die sich einst bewährt haben mögen, Ursache des Niedergangs. Die dynamische Entwicklung ist – rhetorisch – wichtiger als ihr Ziel.

Allerdings blieben die „Bedenkenträger“ an den Universitäten selbst überwiegend stumm. Die deutschen Professoren tun das, was sie in kritischen Situationen fast immer getan haben. Die einen arbeiten engagiert und geschäftig mit; jene, die das Neue nicht begrüßen, fügen sich in das was, ihnen unvermeidlich scheint – solange ihre jeweils persönlichen Rechte nicht berührt sind. Widerspruch erklären sie dann in privaten Kontexten, und dieser Widerspruch äußert sich meist als hoffnungsloses Ressentiment der Verlierer.

Eine Fülle von Institutionen, die zur technischen Planung und Implementierung der Hochschulreform geschaffen wurden, setzen eine Fülle von jungen und energischen Fachleuten in Lohn und Brot. Es hat wohl keine Hochschulreform gegeben, die so viele technische Texte kompetenter Autoren in Umlauf gebracht hat. Auch diese Texte machen prinzipielle Überlegungen obsolet.

Entsprechend wurden die zentralen Orientierungen in extrem kurzer Zeit beschlossen und mit einem organisatorischen und textlichen Aufwand durchgesetzt, gegen den jeder Widerstand aussichtslos war. Es genügte, daß sich die Leiter der großen Wissenschaftsagenturen und die verantwortlichen Politiker und Staatssekretäre einschließlich der von ihnen berufenen Beratungsgremien einig waren. Überhaupt kennzeichnet eine technisch-pragmatische Orientierung den gesamten sogenannten Bologna-Prozeß. Die neuen Leitideen erscheinen den Reformern als selbstverständlich, also keiner weiteren Begründung bedürftig.

Unbemerkt dabei bleibt, daß die Veränderungen nicht einfach die Universitäten organisatorisch umstrukturieren. Versteht man Leitideen als kontrafaktisch idealisierende Deskriptions- und Rechtfertigungsformen von Institutionen, dann lösen diese Reformen die bisherige Leididee der deutschsprachigen Universität auf und ersetzen sie durch eine neue.²

² Erhard Stölting, Informelle Machtbildung und Leitideen im institutionellen Wandel, in: Thomas Edeling, Werner Jann, Dieter Wagner (Hg.), Institutionenökonomie und Neuer Institutionalismus. Überlegungen zur Organisationstheorie, Interdisziplinäre Organisations- und Verwaltungsforschung 2, Opladen (Leske & Budrich) 1999, 111-131.

Prinzipiell ist zwar Optimismus für die weitere Universitätsentwicklung begründbar. Denn fast alles geht ja fast immer irgendwie weiter, und nach einigen Jahren haben sich die Beteiligten eingewöhnt. Aber der Austausch der Leitidee einer großen Institution ist doch so gravierend, daß er eine besondere Aufmerksamkeit verdient. Besonders deutlich zeigt sich das an den neuen Ba/Ma-Studiengängen.

Die Modularisierung und was sie ablöst

Ein erstes Strukturmoment der neuen Studiengänge ist die Modularisierung. Auf den ersten Blick wirkt sie wie eine einfache Reorganisation des Lehrstoffs und seiner Vermittlungsformen.

Sie löst zwei unterschiedliche Studienmodelle ab, die bislang die universitäre Ausbildung bestimmten. Beide unterstellten einen schrittweisen Fortschritt im Erlernen der fachlichen Kenntnisse und Denkformen. An Ende des als Einheit vorgesehenen Studiums stand der kompetente Absolvent einer akademischen Wissenschaft – der Mediziner, der Jurist, der Volkswirt, der Germanist. Er hatte nun noch die praktischen Fertigkeiten seines künftigen Berufs, als Facharzt, als Anwalt, als Analyst oder als Gymnasiallehrer zu erlernen. Von den pädagogischen Idealentwürfen – etwa der Heranbildung gereifter Persönlichkeiten – soll an dieser Stelle abgesehen werden. Im praktischen Studium spielten derartige Idealentwürfe kaum eine Rolle.

Die Inhalte des Studiums waren im deutschen Sprachgebiet weitgehend kanonisiert. Ohne daß es dafür komplexer staatlicher Einrichtungen und kostspieliger Evaluationsverfahren bedurft hätte, waren die Studienabschlüsse über die einzelnen Disziplinen normiert und fast äquivalent. Ein Volkswirt aus Kiel oder aus Tübingen, ein Mediziner aus Heidelberg oder aus Hamburg, ein Kunsthistoriker aus München oder aus Köln galten zunächst als kompetente Vertreter ihres Fachs. Das schloß Differenzierungen nicht aus: unterschiedliche Schwerpunkte und Schulen an unterschiedlichen Universitätsstandorten machten durchaus einen Unterschied. Zu bestimmten Spezialqualifikationen konnte man sich an unterschiedlichen Orten unterschiedlich qualifizieren. Wichtig waren schließlich die „Lehrer“, die entsprechend ihrem fachlichen Prestige und ihrer fachlichen Ausprägung die Qualifikation des Absolventen einfärbten.

Die beiden Studientypen unterschieden sich in der Art des zeitlichen Aufbaus ihres Lehrstoffs. Juristen und Mediziner, aber auch Volkswirte

und Naturwissenschaftler hatten einen relativ festen und normierten Studienablauf. Die Lernschritte wurden schrittweise – vor allem in Klausuren oder mündlichen Examina – abgeprüft. Im Abschlußexamen sollte der künftige Jurist oder Mediziner über den gesamten gelehrten Stoff seines Faches verfügen. Über die Fachverbände war der jeweilige fachliche Kanon weitgehend festgelegt, über sie wurde er immer wieder angepaßt. Das garantierte innerhalb des deutschen Sprachgebietes eine potentiell hohe Mobilität. Ein Medizinstudent konnte sein Vorphysikum in Tübingen ablegen, sein Physikum in Freiburg und sein Abschlußexamen in Erlangen, ohne daß er Wesentliches einbüßte. Für das deutschsprachige Europa gab es tatsächlich einen einheitlichen Hochschulraum. Nicht einmal die deutschen Reformorganisationen haben bislang behauptet, daß sie Absolventen dieses Systems zu schlecht gewesen seien.

Das zweite Modell, das vor allem an den Philosophischen Fakultäten und ihren Nachfolgefakultäten vertreten wurde, war offener. Hier wurden für die einzelnen Fächer Kenntnisminima formalisiert und als Pflichtveranstaltungen gelehrt. Darüber hinaus wurde von den Studierenden erwartet, daß sie entsprechend eigenen, sich entwickelnden Interessenschwerpunkten studieren, irgendwann eine Abschlußarbeit verfassen und sich zu Prüfungen anmelden sollten.

Der disziplinäre Kanon des zweiten Studientypus war formell nicht festgelegt. Er bestand in einem geteilten impliziten Wissen, das sich allmählich kasuistisch anzueignen, Teil der Studienleistung war. Auch in diesem Modell unterstellten die Abschlußprüfungen die Fähigkeit des Studierenden, am Ende des Studiums über den gesamten Wissenskanon mit mindestens einer Spezialisierung zu verfügen. Bei durchschnittlichen Studenten war diese Erwartung allerdings eine Überforderung. Daher wurden die Examensthemen zunehmend eingegrenzter abgesprochen; auf sie stellten sich die Prüflinge ein.

Dieses zweite Modell bot hochmotivierten Studenten, die die notwendige Selbstdisziplin, die notwendige psychische Stabilität und die erforderlichen Vorkenntnisse mitbrachten, optimale Bedingungen dafür, sich selbst zu kreativen Wissenschaftlern oder Intellektuellen auszubilden. Aber das Modell verleitete die weniger motivierte Mehrheit dazu, sich auf die Minimalbedingungen zu konzentrieren und die Institution fachlich unterqualifiziert zu verlassen. Um diesem Mangel abzuhelpfen waren im Laufe der letzten Jahrzehnte, die entsprechenden Studiengänge immer mehr formalisiert („verschult“) worden. Auf diesem Wege konnten die

Durchschnitte angehoben werden, auch wenn das freie, selbstbestimmte Studium für die Hochmotivierten langweiliger wurde.

Es ist auch nicht zu übersehen, daß Studiengänge dieses Typus oftmals Personen anzogen, die sich ein Studium im ersten Typus nicht zutrauten. Die intellektuellen Anforderungen, die von den Hochmotivierten mit getragen wurden, waren auf der einen Seite besonders hoch. Aber sie konnten von eher durchschnittlichen oder schlechten Studenten umgangen werden. Die entsprechenden Studiengänge galten daher als besonders „leicht“. Diesem Urteil leisteten vielfach die Lehrenden Vorschub, indem sie die eigentlich hohen Ansprüche pragmatisch absenkten. Die Selektivität der Studiengänge verschob sich entsprechend.

Vor allem in diesem zweiten Typus war eine Reform notwendig, auch wenn sie sich schrittweise bereits seit den frühen achtziger Jahren entwickelte. Die Modularisierung schafft demgegenüber eine ganz neue Struktur. Gerade im Bereich des zweiten Studientypus muß sie keine Absenkung des Durchschnittsniveaus bedeuten, sieht man von den Studiermöglichkeiten der bisher hochmotivierten Studenten ab.

In jedem Falle wurde ein Studienfach bis dahin jedoch als wissenschaftliches Fach gedacht. Ihrer Leitidee entsprechend sollten die Studenten das in der forschenden Wissenschaft notwendige Wissen und reflektierende Fertigkeiten erlernen. Der universitäre Unterricht orientierte sich an der Vermittlung von akademischer Kompetenz, als ob die Studenten nach dem Studium den Berufsweg eines forschenden Wissenschaftlers einschlagen würden. In seiner idealen Gestalt wurde der Student zugleich als ganzheitliche, wissenschaftlich durchgeformte Persönlichkeit gedacht. In diesem Sinne sollte die Wissenschaft zugleich Persönlichkeitsbildung sein.³

Ausgehend von der Überlegung, daß nur eine Minderheit der Studierenden in Forschung und akademischer Lehre tätig sein wird, bricht die Ba/Ma-Studienreform grundsätzlich mit diesem Modell. Die Studierenden sollen während ihres Studiums unterschiedliche Fertigkeiten erwerben, die jeweils in sinnvollen „Modulen“ zusammengefaßt werden. Diese Module bestehen aus präzise definierten Wissensseinheiten, die auch diskret erworben werden können. Sind ihre Inhalte erst einmal erlernt worden, gelten sie als Teil des festen Wissensbestandes, der später erweitert werden kann; ein Schlußexamen ist nicht mehr erforderlich.

³ Helmut Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, S. 79-130.

Die entsprechenden Modulbeschreibungen sind detailliert. Über sie kann das Wissen und die zur seinem Erwerb erforderliche Zeit präzise definiert werden. Es wird also genau festgelegt, welches Wissen den Studienplanern als notwendig und welches als überflüssig erscheint. Sich überflüssiges Wissen anzueignen, ist nicht verboten aber Privatsache der Studierenden; es gehört nicht zum rationellen Studium und muß seitens der Hochschule nicht bereit gestellt werden. Auf der Basis der Modularisierung werden damit große personelle und sachliche Rationalisierungspotentiale erkennbar.

Überdies haben unterschiedliche Fächer gemeinsame Wissens-elemente, die in gemeinsamen Modulen unterrichtet werden können. Damit ergeben sich weitere Rationalisierungs- und Synergiemöglichkeiten – vor allem im kostspieligen Personalbereich. Insgesamt werden die angebotenen Studieninhalte planbarer. Sie lassen sich neuen Anforderungen der Praxis und neuen Entwicklungen in der Forschung immer wieder anpassen. Insgesamt aber wird die Ausbildung nicht mehr als Einheit gedacht, sondern als eine Sammlung unterschiedlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, die dann eine sinnvolle Gestalt ergeben. Das Studium ähnelt einer Konstruktion aus Lego-Bausteinen.

Das muß nicht bedeuten, daß die außerfachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse aus dem Studium vollständig verschwinden. Sie erhalten aber einen neuen Kontext. Soweit sie für das Berufsleben funktional sind werden sie nun in eigenen Modulen als „Schlüsselqualifikationen“ planbar ausgegliedert. Zu ihnen gehören wesentliche Teile der berufsrelevanten modernen Allgemeinbildung, wie etwa Techniken der öffentlichen Selbst- und Stoffpräsentation und betriebswirtschaftliches Grundwissen.

Die genaue Formulierung der Module und des zu vermittelnden Wissens ermöglicht auch eine genauere finanzielle Kalkulation. Selbst in jenen Studiengängen, für die keine Studiengebühren erhoben werden sollen, lassen sich die notwendigen Aufwendungen – und gegebenenfalls die der Universität entgehenden Einkünfte – besser kalkulieren. Auf jeden Fall liegt die Idee nahe, die Module einzeln abzurechnen und den Absolventen zu ermöglichen, später zusätzliche oder modernisierte Module nachzukaufen („lebenslanges Lernen“).

Die Ausdifferenzierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, die die bislang einheitlichen Studiengänge ersetzen, wird von den Modulbaukästen her gedacht. Wofür immer die Bachelors ausgebildet werden mögen, der Degree eines Master ist als Zuerwerb zusätzlicher Module

und damit zusätzlicher Kenntnisse zu werten. Das intendierte Graduiertenstudium, das zu einem Ph.D führen soll, packt noch einige weitere abrechenbare Module dazu. Das gleiche gilt für die Fortbildungsstudien im marktlich heftig umkämpften Master-Angebot für kaufkräftige Praktiker, über die die Universitäten einen wesentlichen Teil ihrer laufenden Unkosten abdecken wollen. Noch bevor er im Universitätssystem vollständig durchgesetzt wurde, ist so der „Master“ zur Bezeichnung eines beliebigen aber nicht immer leicht zu durchschauenden Abschlusses mit einem gewissen Hochschulanspruch oder vergleichbaren Präentionen geworden.

Fächergrenzen und Modularisierung

Die Modularisierung verändert nicht nur den idealen Studienablauf sondern auch die Fächerdefinitionen. Eine zunehmende Spezialisierung charakterisierte die Entwicklung der akademischen Disziplinen seit dem frühen 19. Jahrhundert.⁴ Innovative wissenschaftliche Leistungen waren ohne fortschreitende Spezialisierung nicht möglich. Die Zunahme von Spezialisierungen führte zum Auseinanderbrechen von Fächern oder zu starken Ausdifferenzierungen innerhalb der Fächer. Der Gesamtbereich der Wissenschaften war bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht mehr überschaubar, und auch innerhalb der Fächer war eine Gesamtübersicht kaum noch möglich.

Das gefährdete den wissenschaftlichen Austausch nicht nur zwischen den Disziplinen sondern auch in ihrem Inneren. So wurden immer mehr wichtige Zusammenhänge unterbrochen, die eigentlich für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Forschung produktiv gewesen wären. Es kam zu Doppelentwicklungen, die als solche nicht einmal wahrgenommen wurden.

Schon im 19. Jahrhundert wuchsen entsprechend die Klagen über das Sinken des intellektuellen Niveaus an den Universitäten, weil zwischen den Disziplinen die Kommunikation versiegte und der wissenschaftliche Gesamtzusammenhang aus der Wahrnehmung verschwand. Die Versuche, Querschnittsdiskurse zu institutionalisieren, brachten zwar hervorragende Leistungen zustande, die aber von den Fachvertretern nur teilweise

⁴ Rudolf Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen*, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1994.

rezipiert wurden – ein Beispiel dafür waren die Bemühungen um ein Studium generale in der Nachkriegszeit.⁵ Heute findet sich die alte Idee der Universität vielfach als „revival“ in einem „interdisziplinären Qualifikationsmodul“, das die Schlüsselqualifikation „vernetztes Denken“ vermitteln soll.

Das Unglück der wechselseitigen disziplinären Abschottung und die innerakademischen wechselseitigen Stereotypisierungen wurden bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts durch eine noch existierende gebildete Öffentlichkeit, die selbst die NS-Zeit überlebt hatte, partiell relativiert. Auch die disziplinären Debatten und Entwicklungen hatten bis dahin auf ein gewisses Maß allgemeiner Bildung immer wieder zurückgreifen können. Für die Generation der europäischen und nordamerikanischen Studentenbewegung der 1968er Jahre brachten die damals zirkulierenden Varianten des Marxismus und der Psychoanalyse nochmals Querschnittsdiskurse zustande – wie immer man deren Qualität auch einschätzen mag. Paradoxerweise entpuppt sich aus der Rückschau der damalige „Kampf gegen die bürgerliche Wissenschaft“ als letztes Aufflackern eines bildungsbürgerlichen Diskurses und eines transdisziplinären intellektuellen Zusammenhanges.

Die Modularisierung des BA/MA-Modells hat mit diesem disziplinären Problem nur noch wenig zu tun; es stellt sich nicht mehr, bzw. es stellt sich anders. Die Vertreter der neuen Modelle greifen auf der einen Seite auf historische Beschreibungen der Wissenschaftsentwicklung zurück, denen zufolge die wichtigsten Innovationen nicht in den Kernbereichen der wissenschaftlichen Disziplinen stattfanden und stattfinden, sondern an deren Rändern oder in ihren Überschneidungsbereichen. Die disziplinären Grenzen stehen aus dieser Perspektive zur Disposition – zuweilen erscheinen sie geradezu als Hemmnisse des Fortschritts. Innovativ ist es demgegenüber aus der Sicht des Ba/Ma-Modells, bestimmte Wissenserfordernisse präzise zu definieren und dafür die erforderlichen Module transdisziplinär bereitzustellen. Im Idealfall wird dann nicht mehr ein Fach studiert, sondern nur die für ein bestimmtes Wissensziel festgelegten modularen Wissenseinheiten.

⁵ F. W. J. Schelling, *Studium generale: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*, Stuttgart (Kröner) 1954; Walter Rüegg, *Humanismus, Studium generale und Studia humanitatis in Deutschland*, Genf (Holle) 1954; Ulrich Papenkort, *Studium generale: Geschichte und Gegenwart eines hochschul-pädagogischen Schlagwortes*, Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 1993.

Entsprechend den praktischen Erfordernissen des Arbeitsmarktes und der Entwicklung der Forschung lassen sich die Module immer wieder neu kombinieren; es lassen sich neue Module entwickeln und veraltete aufgeben. Die Dynamik der Fächerentwicklung und des Arbeitsmarktes spiegelt sich dann in der Dynamik der Modulentwicklungen und – Kombinationen.

Die Differenz in den ideellen Beschreibungen der alten und der neuen Struktur ist wichtig: Während sich das veraltete Universitätsmodell in seiner Lehre an einer dynamischen Spezialisierung durch Forschung orientierte, in der auch Irrtümer und Umwege Wissenszuwachs bringen konnten, geht das Modulmodell von einer Kombinatorik gesicherter Inhalte aus. In diesem Sinne entsprechen die Module strukturell den Schulfächern.

Die Differenz ist damit eine ums Ganze. Der Wissenschaftsbegriff der Module zielt nicht mehr – wie im veralteten Modell – auf riskante Praktiken, für die Wissen benötigt wird und in denen das forschende Suchen und Problemlösen erlernt wird, sondern auf das Aneignen sicherer Resultate, die ihren Preis haben.

Die Sollbruchstelle zwischen wissenschaftlicher Forschung und akademischem Unterricht wird an dieser Stelle deutlich: Denn die Wissenschaften entwickeln sich ja – möglicherweise – jenseits des modularisierten Unterrichts weiter. Sie sollen unter anderem für die Fortentwicklung alter und den Aufbau neuer Module neues gesichertes Wissen bereitstellen.

Wer dabei für die weitere Planung und Entwicklung der Module verantwortlich sein wird, kann noch offen bleiben – seien es Hochschullehrer, die weiterhin in gewissem Umfang für Forschung freigestellt sind, seien es spezialisierte Einrichtungen, in denen dafür eigens ausgebildete Fachleute neue Module bis hin zu den entsprechenden Power-Point-Präsentationen entwerfen. Auch hier lassen sich große personelle Rationalisierungsmöglichkeiten absehen. Die Hochschullehrer wären von der Forschung und von der Planung ihrer Lehrveranstaltungen entlastet. Sie könnten sich stärker auf die Lehre im Bachelor- und Masterbereich konzentrieren und damit wesentlich höhere Stundendeputate übernehmen.

Allerdings bräuchten die weiterhin forschenden Wissenschaften ihrerseits Institutionen, die weiterhin den Nachwuchs ausbilden. Für sie müßten jenseits der neuen Universitäten Spezialschulen mit eigenen Lehrformen entwickelt werden, in denen forschende Wissenschaftler mit be-

grenztem Lehrdeputat den wissenschaftlichen Nachwuchs heranbilden könnten. Für diese Einrichtungen den Terminus „Eliteuniversitäten“ zu wählen, wäre ungünstig. Dieser Begriff ist bereits anders festgelegt worden: einerseits für großstädtische Mammutuniversitäten, wie die „University of Munich“ oder die Humboldt-Universität zu Berlin, andererseits für Business-Schools mit hohen Studiengebühren und englischer Unterrichtssprache.

Praxisbezüge und Entrümpelung

Zur anfänglichen Rhetorik der deutschen Bologna-Vertreter gehörte die „Entrümpelung“ der Studiengänge. Diese Forderung basierte auf der Auffassung, daß die akademischen Wissenschaften in Deutschland und vor allem ihre Lehrinhalte, einen zu großen Anteil überflüssigen Wissensballasts enthielten. Indem die akademische Lehre veraltetes und überflüssiges Wissen vermittele, verfehle sie ihre eigentliche Aufgabe.

Das konnte zweierlei bedeuten: Erstens, daß die akademischen Wissenschaften es unterließen, den Kanon ihres Wissens regelmäßig zu revidieren und dem zeitgenössischen wissenschaftlichen Erkenntnisstand anzupassen. Zweitens, daß an den Universitäten vieles gelehrt werde, was im künftigen Berufsleben der Absolventen überflüssig sei.

Beide Vorwurfsvarianten zielten nicht auf die Naturwissenschaften. Nur Naturwissenschaftler können beurteilen, was die Studierenden wissen müssen und was nicht, um fachlich kompetent zu sein. Das gilt sowohl für die angewandten wie für die Grundlagenrichtungen. Der erste Vorwurf konnte sich also gegen die Disziplinen der philosophischen Fakultäten und deren Nachfolgefakultäten richten –vor allem gegen jene Disziplinen, deren Inhalte in einem engen Austauschverhältnis mit Allgemeinbildung gedacht wurden und über die jeder Wissenschaftsplaner und Politiker zu kompetenten Urteilen befähigt war. Es waren typischerweise jene Disziplinen, die dem zweiten hier dargestellten Lehrtyp nahestanden. Ihnen wurde öffentlich immer wieder die Herausbildung von Fachterminologien angekreidet, welche Laien den Zugang erschwerten.

Einige dieser Disziplinen suchten sich zu immunisieren, indem sie komplexe Fachterminologien und Formalisierungen vorantrieben, andere bemühten sich durch Verständlichkeit öffentlichkeitswirksam zu bleiben. Der ehemalige baden-württembergische Ministerpräsident Lothar Späth hat sie, eine verbreitete Stimmung geistvoll wiedergebend, in einem

Bonmot als „Diskussionswissenschaften“ bezeichnet.⁶ Die Geringschätzung der entsprechenden Disziplinen schlägt sich in Plänen nieder, die ihre substantielle Verkleinerung vorsehen. Sie sollen mit einer Ergänzung für den wissenschaftlichen Nachwuchs und einige Berufe, für ein geisteswissenschaftliches Studium vorteilhaft sein könnte, auf den Umfang beschränkt werden, der dem Bedarf von Lehrern an weiterbildenden Schulen entspricht.⁷

Schon diese Pläne zur Abspeckung der Fächervielfalt und einer finanziellen Umschichtung innerhalb der Universitäten machen deutlich, daß die Forderung nach einer „Entrümpelung“ sich weniger auf obsolet gewordene fachimmanente Traditionsbestände bezog, als auf den Arbeitsmarkt. Der Vorwurf bestand dann vor allem darin, daß die Universitäten mit vielem, das sie vermittelten, die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts verfehlten. Positiv gewendet bedeutete dies Argument, daß sich die Universitäten als Ausbildungsinstitutionen stärker und detaillierter auf die marktliche Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften ausrichten sollen. In der Forschungspolitik entsprach dem eine Orientierung auf verwertbare Erkenntnisse – in den Naturwissenschaften möglichst rasch in Patente einmündende Forschungsergebnisse. Forschung und Lehre standen mithin unter der betriebswirtschaftlichen Maxime, mit möglichst niedrigen Investitionen und Unkosten in möglichst kurzer Zeit einen möglichst hohen Nutzen zu erzielen.

Hier liegt der deutlichste Bruch mit den akademischen Traditionen und eine konsistente Begründung für die Einführung der BA/MA-Studiengänge. Die Reform richtete sich ausdrücklich gegen die Tradition der Universitätsreformen Wilhelm von Humboldts, die ohnehin weitgehend mißverstanden worden waren.⁸ Es ist müßig, an dieser Stelle das Humboldtsche Ideal zu rekonstruieren.⁹ Die universitäre Leitidee hatte

⁶ Jürgen Mittelstraß, Glanz und Elend der Geisteswissenschaften, Oldenburger Universitätsreden Nr. 27, Oldenburg (bis) 1989.

⁷ Richard Rorty, Wissen deutsche Politiker, wozu Universitäten da sind? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31. August 2004, S. 35

⁸ Karl Jaspers, Die Idee der Universität, Berlin 1945, Helmut Schelsky, Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek (Rowohlt) 1963.

⁹ Jürgen Mittelstraß, „Die Weisheit hat sich ein Haus gebaut“ – die europäische Universität und der Geist der Wissenschaft, in: Alexander Patschovsky, Horst Rabe (Hg.), Die Universität in Alteuropa, Konstanz (UVK) 1994, 205-223.

sich längst dahingehend gewandelt, daß das wissenschaftliche Forschen – auch in seiner spezialistischen Form – erstens Fähigkeiten heranbilde, die auch außerhalb der studierten Disziplin einsetzbar seien und daß zweitens das Universitätsstudium nicht unmittelbar bestimmte Berufsfertigkeiten vermitteln solle.

Tatsächlich hatten die Universitäten schon immer und auch nach den Reformen des beginnenden 19. Jahrhunderts für Praxisbereiche außerhalb der Universitäten ausgebildet. Die Rechtswissenschaft bildete für das Justizwesen aus, aber auch für eine große Zahl höherer Tätigkeiten in der privaten und staatlichen Verwaltung. Die Medizin bildete primär Ärzte aus. Die philosophischen Fakultäten waren zuständig zunächst für die Ausbildung von Lehrern in Sekundarschulbereich. Schon die Reform der Universität Göttingen, die dortige Installierung der Staatswissenschaften, intendierte ausdrücklich die Heranbildung höherer Staatsbeamter.¹⁰ Das Motiv der Landesherren, Universitäten einzurichten und zu finanzieren, war ausdrücklich der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften gewesen.¹¹

Gleichwohl hatte sich innerhalb der Universitäten ein teilweise abweichender institutioneller Konsens herausgebildet: Die universitären Lehrinhalte, aber auch die Forschung, sollten natürlich der Gesellschaft zugute kommen – aber nicht unmittelbar. Sie wurden daher vor den von unmittelbaren Erfordernissen der Praxis soweit wie möglich abgeschirmt. Damit ergab sich in der Regel ein zweistufiges Modell. Der inneruniversitären fachwissenschaftlichen Ausbildung schloß sich eine oder zwei Ausbildungsphasen an, die berufspraktische Kenntnisse vermitteln und zu weiteren Spezialisierungen führen sollte. Erst in der nachakademischen Phase wurden die Qualifikationen der Absolventen unmittelbar ihren späteren Berufstätigkeiten angepaßt.

In der Jurisprudenz lernten die angehenden Juristen zunächst das Rechtssystem als ganzes kennen und wurden in der Fähigkeit zu juristischem Argumentieren geschult. Auch wenn nur ein besonders interessierter Teil der Studenten die Angebote wahrnahm – die juristischen Fakultäten boten auch Rechtsgeschichte und Rechtsphilosophie an, um das Ver-

¹⁰ Notker Hammerstein, Göttingen: Eine deutsche Universität im Zeitalter der Aufklärung, in: Alexander Patschovsky, Horst Rabe (Hg.), Die Universität in Alteuropa, Konstanz (UVK) 1994, 169-182, Notker Hammerstein, Die deutschen Universitäten im Zeitalter der Aufklärung, in: Zeitschrift für historische Forschung 10, 1983, 73-93.

¹¹ Friedrich Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902 (Nachdruck Olms 1966), 40-59.

verständnis des Rechtssystems insgesamt zu vertiefen und die Verankerung der Jurisprudenz in der gesellschaftlichen und kulturellen Tradition bewußt zu machen. Bereits hier zeigte sich ein elitärer Anspruch der Universität. Die Elite wurde nicht von Personen gebildet, die nur über Fertigkeiten in der Rechtsanwendung verfügten, sondern die in der Lage waren, ihre eigene Tätigkeit in gesellschaftlichen Kontexten zu reflektieren.

Das im engeren Sinne akademische Studium schuf mithin die Voraussetzung einer sich anschließenden Lehrzeit und einer Orientierung an konkreten Berufen bzw. Berufsbereichen. Sein Vorteil war, daß der Student sich nicht schon zu Beginn des Studiums auf eine Spezialisierung festlegen mußte und daß er die Möglichkeit hatte bzw. gezwungen war, sich ein umfassendes Verständnis des Rechtssystems anzueignen, obwohl er in seiner späteren Berufstätigkeit nur einen Teil der erworbenen Kenntnisse für die Erfüllung seiner Aufgaben benötigte.

Der Zusammenhang zur juristischen Praxis war an den juristischen Fakultäten allerdings immer sehr eng gewesen. Richter waren auch als Hochschullehrer tätig und Hochschullehrer als Gutachter. Und dennoch blieb die akademische Phase der Ausbildung institutionell von der Praxis getrennt. Zwar nutzten nicht alle Jurastudenten das intellektuelle Angebot der juristischen Fakultäten; für viele war das Studium nur eine etwas merkwürdig konstruierte Berufsausbildung. Aber aus den anderen bestand die hochgebildete juristische Elite, welche sich nicht nach externen Rankings bestimmte, sondern über die kulturelle und politische Qualität der juristischen Argumentationen.

In vergleichbarer Weise war das medizinische Studium zweistufig. Auch die medizinischen Fakultäten bildeten letztlich für praktische Berufe aus. Aber die erste Phase des Studiums bis zum ersten Staatsexamen vermittelte primär eine theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung. Der angehende Arzt und der medizinische Forscher sollten über jenes Wissen und jene Fertigkeiten erlangen, über die vor aller Spezialisierung jeder Mediziner verfügen sollte. Zugleich war die Nähe zu den Naturwissenschaften, vor allem zur Chemie und zur Biologie, an den medizinischen Fakultäten besonders eng. Aber auch hier war die erste Phase von der folgenden Phase praktischen Lernens am Arbeitsplatz und von einer weitgehenden Spezialisierung deutlich unterschieden.

Jenseits des erhabenen Geistes Wilhelm von Humboldts und Schellings galt das zweistufige Muster sogar für die philosophischen Fakultäten, insofern sie halfen, Gymnasiallehrer auszubilden. Die Differenz zur

schulischen Praxis war eindeutig markiert: Die Studenten studierten eines oder mehrere akademische Fächer. Die Ausbildung war zunächst schulfern. Die angehenden Lehrer wurden in die akademischen Wissenschaften eingeführt und zu selbständiger intellektueller und tendenziell gelehrter Arbeit aufgefordert. In der akademischen Ausbildung schien es mithin zunächst nur um die Wissenschaft und ihre Inhalte selbst zu gehen.

Auch hier wurde im Idealfall eine Person herangebildet, die in den jeweils studierten Fächern der philosophischen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät kompetent war. An die wissenschaftlich-akademische Phase schloß sich auch hier eine Lehrzeit an, in der die ehemaligen Studenten nach ihrem ersten Staatsexamen, den Lehrerberuf in einer angeleiteten Praxis erlernen sollten.

Sicherlich unterschieden sich die verschiedenen Fakultäten und die verschiedenen Fächer grundlegend voneinander. Selbst die Abpufferung der praxisferneren wissenschaftlichen Ausbildung gestaltete sich sehr unterschiedlich. Bei den Naturwissenschaften etwa gab es mit Ausnahme der Lehramtsstudiengänge keine praktische Lehrzeit, die sich ans Studium anschloß – sieht man von der notwendigen Einarbeitung ab, die jede neue Berufsposition verlangt. Die Naturwissenschaften bildeten überwiegend Wissenschaftler aus, die später zumeist – wenn auch nicht immer – in der Forschung oder Entwicklung tätig wurden. Die anwendungsnäheren Forschungs- und Entwicklungsbereiche verlangten neue Spezialisierungen aber nicht prinzipiell andere Kenntnisse und Fähigkeiten.

Problematisch war die Situation vor allem unter den Studenten der Philosophischen Fakultäten, soweit sie nicht künftige Lehrer heranbildeten. Die Universität bildete auch schulferne Literaturwissenschaftler, Historiker, Philosophen, Kunsthistoriker heran, von denen danach nur ein Teil eine fachspezifische Betätigung fand. Viele suchten nach dem Studium auf einem unspezifizierten Arbeitsmarkt Stellen und fanden sie oft nur in großer Distanz zu den Inhalten ihres Studiums. Andererseits waren die akademischen Fächer für ihre Existenz gerade auf diese Studenten angewiesen.

Die Einführung der Diplome seit der Einführung des „Diplomvolkswirts“ von 1923 stand immer vor dem Problem, daß sich eine zweite, praktische Ausbildungsphase in der Privatwirtschaft nicht institutionalisierte.

sieren ließ.¹² Die Magisterabschlüsse sollten seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts für Fächer, die für jene, die nicht Lehrer werden wollten, bis dahin nur die Promotion als Abschluß gekannt hatten, analog dem Staatsexamen und dem Diplom einen intermediären Abschluß ermöglichen und die Zahl der Studienabbrecher reduzieren. Aber auch ihnen fehlte die Möglichkeit einer sich anschließenden praktischen Berufsausbildung. Die Akademikerarbeitslosigkeit bzw. das „akademische Proletariat“ war bereits in den zwanziger Jahren ein großes Thema.¹³

Die Lösung des Problems soll nun in einer radikalen Reduzierung nicht nur der ballastartigen Lehrinhalte, sondern auch des Fächerballasts gesucht werden. Das Berufspathos des Ba/Ma-Studiengänge schneidet die akademische Welt auf seine administrativ und technisch brauchbaren Teile zurück. Daß viele Bachelor- und Masterstudiengänge heute einen Praxisbezug eher vortäuschen als überzeugend organisieren, ist nicht überraschend. Ein Praxisfake könnte einer bedrohten Disziplin vor dem Exitus einen Aufschub gewähren. Andererseits kann ein nur praktisch scheinendes Etikett berufsorientierte Schulabsolventen in kostenspielige Umwege oder Sackgassen führen.

Fachhochschulbildung und Praxispathos

Die von der gesellschaftlichen Praxis und Lehre getrennte universitäre Lehre und Forschung ist nicht erst in jüngster Zeit als finanzielles und wirtschaftliches Problem wahrgenommen worden. Bereits im Kaiserreich wurde ein System von Schulen für hochqualifizierte technische und kaufmännische Arbeitskräfte geschaffen.

Wichtig war etwa die Heranbildung von Ingenieuren für den zivilen und den militärischen Bereich. Für sie sollten die technischen Hochschulen Fachkräfte heranbilden.¹⁴ Im Zusammenhang mit ihrem praktisch ori-

¹² Erhard Stölting, *Akademische Soziologie in der Weimarer Republik*, Berlin (Duncker & Humblot) 1986, S. 47.

¹³ Ulrich Lohmar, Gerhard E. Ortner (Hg.), *Die Deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit: Der doppelte Flaschenhals*, Hannover (Schroedel) 1975.

¹⁴ Karl-Heinz Manegold, *Die Emanzipation der Technik und die deutschen Hochschulen im 19. Jahrhundert*, in: Wilhelm Treue (Hg.), *Deutsche Technikgeschichte*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1977, 29-51; Peter Lundgreen, *Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts*, Berlin (Colloquium) 1973.

entierten Profil sollten sie auch Forschung betreiben. Der Unterschied zu den Universitäten bestand darin, daß sich die Technischen Hochschulen vor allem der angewandten Forschung widmen sollten und die Universitäten der Grundlagenforschung.

Die Grundlagenforschung sollte Resultate erarbeiten, die noch nicht patentierbar waren und nicht aus militärischen Gründen unter Geheimhaltung gestellt werden konnten. Ihre Kosten übernahm daher die Allgemeinheit. Die angewandte Forschung war hingegen an Erkenntnissen und Verfahren orientiert, die möglichst rasch in militärischen oder zivilwirtschaftlichen Objekten genutzt werden könnten, also letztlich patentierbar waren. In der Praxis ließen sich beide Typen von Forschung aber meist nur schwer trennen. Daher wurde seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch an den Technischen Hochschulen Grundlagenforschung auf hohem Niveau betrieben. Umgekehrt zeitigte die an den Universitäten betriebene Forschung Resultate – nicht zuletzt in Form von Geräten – die unmittelbar praktisch nutzbar und patentierbar waren. Die Grenze zwischen Lehre und Forschung an den Technischen Hochschulen einerseits und an den universitären Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten andererseits, die sich von den Philosophischen Fakultäten abgespalten hatten, war nicht streng zu ziehen.

Deutlicher schienen zunächst die Unterschiede bei anderen Hochschultypen. Die pädagogischen Hochschulen etwa bildeten Lehrer im Primarschulbereich aus. Die Fachinhalte, die die Lehrer dann den Schülern weitergeben sollten, waren nicht sehr weit entfernt von ihren eigenen Schulkenntnissen. Der Akzent der Ausbildung lag daher eher auf pädagogischen und psychologischen Fertigkeiten für die Schulpraxis. Auch an den Pädagogischen Hochschulen fand allerdings Forschung statt, die in letzter Hinsicht an der pädagogischen Praxis orientiert sein sollte. Aber auch diese Forschung entwickelte eine eigene akademische Dynamik.

Die Handelshochschulen, die um 1900 entstanden und später vielfach den Universitäten als Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultäten zugeschlagen wurden, entsprachen ebenfalls einer eher praktischen Ausrichtung des akademischen Studiums.¹⁵ Schließlich entstanden – in

¹⁵ Heike Franz, Zwischen Markt und Profession. Betriebswirte in Deutschland im Spannungsfeld von Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum (1900-1945), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1998; O. Hommer, Kaufmännisches Unterrichtswesen, in: Lexikon der Pädagogik, hg. M. Rohloff, Bd. 2, Freiburg i.Br. (Herder) 1913, Sp. 1144-1156.

den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts entsprechend wahrgenommen praktischen Bedürfnissen – immer wieder neue Typen von Fachhochschulen.¹⁶ Sie alle sollten eine berufspraktische Ausbildung vermitteln. Wer an diesen Fachhochschulen studierte, wollte genau eine solche Ausbildung haben. Dem diente in Deutschland auch eine Regel, nach der nicht nur die akademische Bildung Einstellungs voraussetzung für eine Lehrkraft war, sondern auch die praktische Berufserfahrung. Der berufsausbildende Charakter der Fachhochschulen kam auch darin zum Ausdruck, daß die Höhe des Lehrdeputats der Lehrkräfte eher den Anforderungen an Lehrer allgemeinbildender Schulen entsprachen. Selbständige Forschung und eine sich entlang ihrer fortentwickelnde Lehre wurde von den Fachhochschullehrern in geringerem Maße erwartet.

Wie im Falle der Technischen und der Pädagogischen Hochschulen gab es aber auch bei den sonstigen Fachhochschulen breite Überschneidungsbereiche. Ihre Lehrkräfte betrieben eigene Forschungen, die sich mit denen an den Universitäten qualitativ messen konnten. Umgekehrt wurde an den Universitäten vielfach praxisorientierte Forschung betrieben, die jener an den Fachhochschulen entsprach.¹⁷ Hinzu kam, daß viele Fachhochschullehrer sich mit der abgepufferten Form der akademischen Wissenschaft identifizierten und wissenschaftlich keineswegs schlechter waren als ihre universitären Kollegen. Sie rekrutierten sich aus der gleichen Menge qualifizierter Universitätsabsolventen – auch wenn manche den Unterricht an den Fachhochschulen als anspruchslos empfanden. Auch als Fachhochschullehrer waren die Dozenten in ihren wissenschaftlichen Vereinigungen aktiv, publizierten und forschten in kaum geringerem Maße als die Universitätslehrer.

Trotz all dieser Überschneidungen blieben die Leitideen der Berufsausbildung betreibenden Fachhochschulen und die der Universitäten unterschiedlich. Die Überschneidungen konnten dabei als institutionelle Widersprüche wahrgenommen werden, die selbst wieder Reformanstrengungen auslösten. Die Idee konnte darin bestehen, die Differenz zwischen den Universitäten und den Fachhochschulen aufzulösen – sei es, indem

¹⁶ Gustav Grüner, Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet, Braunschweig (Westermann) 1967; Günter Lachmann, Die Konzeption der Fachhochschulen, in: Deutsche Universitätszeitung 22, 1969, 1-5.

¹⁷ Jürgen Mittelstraß, Die unzeitgemäße Universität, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1994, S. 16-25.

die Universitäten dem Ideal der Fachhochschulen, sei es indem die Fachhochschulen dem Ideal der Universitäten angeglichen wurden.

Die Angleichung an universitäre Strukturen war der historisch erste Schritt. Die Technischen Hochschulen wurden nach dem zweiten Weltkrieg zu Technischen Universitäten. Da in der Nachkriegszeit noch die Vorstellung vorherrschte, daß eine Universität einen Fächerkosmos institutionell vereinen sollte, erhielten die Technischen Universitäten auch geistes-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultäten oder Fachbereiche. Der heutige Wandel der universitären Leitidee zeigt sich nicht zuletzt daran, daß die Technischen Universitäten, die sich heute ihrer nicht-technischen Teile wieder entledigen, keineswegs zu Technischen Hochschulen rückbenannt werden.

In die gleiche Richtung ging die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten.¹⁸ Die dieser Integration zugrunde liegende Idee war zunächst, daß Primarschullehrer eine genau so wichtige gesellschaftliche Aufgabe hätten wie Lehrer an Sekundarschulen und daß sie deshalb ein Recht auf eine wissenschaftliche Ausbildung hätten. Die Akademisierung der Lehrerausbildung sollte eine gestiegene Wertschätzung des Erziehungsprozesses selbst ausdrücken und eine inhaltliche Verwissenschaftlichung der Unterrichtspraxis einleiten. Auf jeden Fall verstärkte sie die akademische Forschung.

Die Idee einer Verwissenschaftlichung vieler Praxisbereiche enthielt allerdings eine Zweideutigkeit. Auf der einen Seite zehrte der Begriff der Verwissenschaftlichung, der dem institutionellen Zusammenschluß zugrunde lag, von der Vorstellung und dem Prestige einer reflektierenden Durchdringung der Praxis, wie sie dem traditionellen Wissenschaftsbegriff zugrunde gelegen hatte. Auf der anderen Seite konnte die Lehrerausbildung, wie sie bislang an den Pädagogischen Hochschulen betrieben worden war, zum praxisorientierten Modell der Lehrerbildung überhaupt werden. Wie die Grundschullehrer sollten die künftigen Sekundarschullehrer keinen wissenschaftlichen Ballast mehr studieren müssen, der in der Schule nicht gelehrt wird.

¹⁸ Fritz Oser, Jürgen Oelker (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich (Rüegger) 2001; Hans Jürgen Apel u.a. (Hg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn (Klinckhardt) 1999.

In den siebziger Jahren lagen die Akzente anders. Die geforderte Orientierung an einer „Berufspraxis“ meinte damals nicht nur eine Konzentration und Ausdünnung der Lehrinhalte auf die spätere Berufstätigkeit, sondern im Gegenteil: eine grundsätzliche Reflexion dieser Praxis sollte Teil der Ausbildung werden.¹⁹ Die Frühzeit der Hochschulreformen der sechziger und siebziger Jahre kann so als eine letzte Renaissance des Humboldtschen Bildungsideals verstanden werden.²⁰

Die problematische Seite jener Reformbemühungen bestand zuweilen in einer oberflächlichen Politisierung des akademischen Unterrichts in einem „kritischen“ Sinne. Die „Demokratisierung“ und die Durchsetzung der Gruppenuniversität, die später abgemildert wurde, traf auf wenig Widerstand. Konservative Versuche, einer solchen Politisierung Einhalt zu gebieten, setzten sich dem politischen Verdacht aus, reaktionär zu sein. So ähnelten die Durchsetzungsstrategien den heutigen insofern, als schon damals die Reformgegner rhetorisch überwältigt wurden und machtlos waren.

Aus heutiger Perspektive fällt nicht nur die Umdefinition von „Praxis“ auf. Überraschend ist an den Reformen der siebziger Jahre, das unerschütterte Vertrauen in die institutionelle Legitimität der Universität und der in ihr versammelten Fächer. Selbst in die radikalen Reformforderungen, dem Aufruf zum „Kampf gegen die bürgerliche Wissenschaft“ etwa, rechnete nie mit der Liquidierung der eigenen Fächer.

Auch die Studienreformen waren entgegen ihren expliziten Intentionen an einem konservativen Modell orientiert. Das Idealbild, das den Reformen zugrunde lag, war der wissensdurstige, intrinsisch motivierte Student, der Anregungen aufnimmt und sich entsprechend seinen Interessen und unter Nutzung der Angebote und Anregungen der Lehrkräfte in den Stoff seines Faches einarbeitet. Pflichtveranstaltungen sollten nur erzwingen, daß wesentliche inhaltliche Elemente des Studiums gesichert wurden.

¹⁹ Jürgen Habermas, Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Stephan Leibfried (Hg.), Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln (Pahl-Rugenstein) 1967, 10-24; Stephan Leibfried, Ulrich K. Preuß, Wissenschaft als gesellschaftliche Praxis – Thesen zum politischen Mandat der Studentenschaft, ebd. S. 340-352.

²⁰ Wolfgang Nitsch, Uta Gerhard, Claus Offe, Ulrich K. Preuß, Hochschule in der Demokratie, Neuwied und Berlin (Luchterhand) 1965.

Tatsächlich förderte die Studienorganisation die intrinsisch motivierten Studierenden, die wußten was sie wollten. Ihnen stand aber die größte Zahl jener gegenüber, die sich in der Vielzahl der inhaltlichen Angebote verloren, keine Orientierung gewannen – auch weil die orientierenden Veranstaltungen fehlten. Wer dennoch den ganzen Weg zurücklegte, nahm die Pflichtveranstaltungen, die als Minima des Studiums gedacht waren, als das Maxima der Anforderungen. Resultat waren vielfach Absolventen, die sich in dem Fach, das sie studiert hatten nur bruchstückhaft auskannten.

Die heutigen Reformen, die äußerlich zum Teil die gleiche Rhetorik verwenden, gehen in eine grundsätzlich andere Richtung. Es soll nun die universitäre Ausbildung auf das bisherige Modell der Fachhochschulen hin zu orientiert werden. Die berufliche Praxis sollte unmittelbar Eingang in die Lehre finden, sie praktisch reorganisieren helfen und so die Wissenschaft aus ihrem Elfenbeinturm hinausführen. Aufhebung der Zweistufigkeit steht unter dem deutlichen Postulat, die akademische Lehre den berufspraktischen Erfordernissen des Arbeitsmarktes anzupassen.²¹

Baccalaurei und Magistri im neuen Europa

Das Ba/Ma-Modell lehnt sich an die Strukturen im angelsächsischen Bereich an, die durch ihre Verbreitung in den Gebieten des ehemaligen britischen Empire und in den amerikanischen Einflußzonen ohnehin maßgebend sind.²² Es sind keine Alternativen mehr denkbar und gerade darin zeigt sich die wachsende kulturelle und wissenschaftliche Unterlegenheit des alten Europas.

Zum Baccalaureus wurde man in den mittelalterlichen Universitäten mit dem erfolgreichen Absolvieren der „Artistenfakultät“, die die „artes liberales“ lehrte, welche ihrerseits Voraussetzung für ein Studium an den drei oberen Fakultäten waren, der theologischen, der juristischen und der medizinischen.²³

²¹ Robert Francke (Hg.), Einstufige Juristenausbildung in Bremen. Evaluation eines Reformmodells, Alsbach (Leuchtturm) 1986.

²² Andreas Stucke, Mythos USA – Die Bedeutung des Arguments „Amerika“ im hochschulpolitischen Diskurs der Bundesrepublik, in: Erhard Stölting, Uwe Schimank (Hg.), Die Krise der Universitäten, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 2001, 118-136.

²³ Walter Rüegg (Hg.), Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1, München (Beck) 1993.

Im deutschen und im französischen Sprachgebiet wurde die Artistenfakultät im Zuge der Reformen der Aufklärung zur eigenständigen Philosophischen Fakultät. Die Aufgabe der Heranbildung von Studierfähigkeit wurde aus den Universitäten ausgelagert und Aufgabe der Sekundarschulen, der Gymnasien. Das Abitur (Matura) war Nachweis der Studierfähigkeit. Die französische Bezeichnung „Baccalauréat“ verweist darauf, daß es sich beim Abitur tatsächlich um eine ursprünglich universitäre Ausgabe handelte, die an das „Lycée“ delegiert wurde.

In der angelsächsischen Welt hat der Bachelor den Charakter einer Vorbereitung auf das eigentliche akademische Studiums nie ganz verloren. Eine vollgültige akademische Bildung vermittelt er nicht; aber er zeigt Studierfähigkeit an und die Fähigkeit, sich in komplexere Sachverhalte einzuarbeiten. Die Mehrheit der Bachelors geht unmittelbar ins Berufsleben über. Da die Colleges, in denen der Grad eines Bachelors erworben wird, dem Universitätssystem zugerechnet werden, haben jene, die diesen Titel errungen haben, ein Universitätsstudium absolviert – aber sie sind eben nicht Ärzte, Juristen, Ingenieure oder Naturwissenschaftler.

In den Bologna-Richtlinien erscheint der Bachelor einerseits als Voraussetzung für die kürzeren Master-Studien andererseits als berufsorientierter Abschluß. Ein kürzeres Studium bedeutet eine Einsparung von Kosten im Ausbildungssystem. Wer ohnehin in die Praxis geht, braucht jeweils umschreibbare Kenntnisse und Fertigkeiten.

Allerdings sind die deutschen/europäischen Vorstellungen zum Bachelor noch nicht eindeutig. Er soll berufsqualifizierend sein, aber was das bedeutet, ist noch nicht klar. Zuweilen wird er einer halbspezialisierten Berufsausbildung gleichgesetzt, zuweilen erscheint er als eine Art zweites, fachlich akzentuiertes Abitur, das an den Universitäten erworben wird und auf dessen wissenschaftlichen Aspekten dann ein fachlicher oder sonstwie spezialisierter Masterstudiengang aufbauen kann. Ein solcher Studiengang soll in der Regel zwei Jahre dauern und entweder eher fachwissenschaftlich oder eher berufsspezifisch ausgerichtet sein.

Kinderkrankheiten zeigen die Master-Studiengänge noch. So gibt es einen Wildwuchs, der die Situation für fast alle – also auch die künftigen Arbeitgeber – undurchschaubar macht. Private Akkreditierungsagenturen setzen einerseits sehr strenge Maßstäbe und hohe Gebühren durch – aber auch sie kennen die Arbeitsmärkte nicht und lassen Studiengänge zu, deren Absolventen keine wirklichen Berufschancen haben. Viele akademische Fächer versuchen sich vor der nun drohenden Abwicklung dadurch

zu retten, daß sie phantasievolle Berufsbereiche erfinden, für die sie ausbilden wollen, wie „interdisziplinäre Mediävistik“ oder „angewandte Literaturwissenschaft“.²⁴ Die Tatsache, daß die akademischen Wissenschaften von der beruflichen Praxis abgepuffert waren, schlägt nun in Ratlosigkeit und in zuweilen kuriose Lösungen um. Gut positioniert sind hingegen solche Wissenschaften, die – wie die Betriebswirtschaftslehre – schon immer wohldefinierte Praktiker ausbildeten.

Schließlich ist die Bezeichnung „Master“ so inflationiert worden, daß ohne detailliertes „Diploma Supplement“ unerkennbar ist, was der Absolvent kann. Der Master, der an einer University erworben wurde, muß mit einem Master konkurrieren, der an einer „University for Applied Sciences“ erworben wurde. Und beide konkurrieren mit den Masters von Berufsfachschulen, von Industrie und Handelskammern und von internationalen Business Schools.

Die weitgehende Spezialisierung in den neuen Ba/Ma-Strukturen erschwert es damit, ein wesentliches Ziel der Reformen zu erreichen: die Herstellung eines europäischen Hochschulraumes. Schon im ersten Schritt erleichtern die neuen Strukturen die internationale Mobilität nicht, sondern erschweren sie. Vor den Reformen war es Studierenden möglich, ein oder zwei Semester im Ausland zu studieren, Sprachkenntnisse zu perfektionieren, die fremde Lebensweise kennenzulernen und sich fachlich anderen Erwartungen auszusetzen. Daß die Studierenden dabei Semester „verloren“, daß sie nicht alles, was sie im Ausland studiert hatten, in ihrem Studien zuhause verwenden konnten, wurde durch den persönlichen Erfahrungsgewinn kompensiert. Ein oder zwei beim Auslandsstudium verlorene Semester, ließen sich vor jedem künftigen Arbeitgeber rechtfertigen.

Durch die vielfältig und unübersichtlich diversifizierten Ba/Ma-Studiengänge wird diese Form des Auslandsstudiums erschwert. An die Stelle einer freien Zirkulation von Personen und Ideen treten Planungen und Module, die jede Bewegung regulieren. Der europäische Bildungsraum zeigt sich immer weniger als offene Landschaft, denn als geplantes Wegenetz, das das Betreten von Grünflächen verbietet. Das gilt im übrigen

²⁴ Jürgen Kaube, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27. September 2004, S. 35. Die Universität Zürich bildet inzwischen 25 Studenten zu „Executive Masters in Arts Administration“ (Intendanten) aus, an vielen Universitäten wird der Studiengang des MBA/Tourismus und Freizeitmanagement eingeführt.

gen auch für den innerdeutschen Bildungsraum. Der früher positiv gewertete Hochschulwechsel wird bei den sehr spezifisch definierten Ba/Ma-Studiengängen erschwert.

Die Anpassung der Studiengänge an einen vermuteten Arbeitsmarkt schränkt schließlich selbst jene Flexibilität ein, die sie herstellen möchte. Je enger auf ein bestimmtes Segment des Arbeitsmarktes hin ausgebildet wird, desto enger werden die Arbeitsmärkte für die Absolventen- sofern es diese Segmente überhaupt gibt. Ein „Bachelor of“ oder ein „Master of“ ist gerade weil seine Kenntnisse und Fertigkeiten modular zugespitzt wurden, außerhalb seiner Spezialisierung kaum brauchbar. Die Gefahr ist nicht auszuschließen, daß einerseits das neue System eher mehr fehlgeleitete Qualifikationen produziert, und daß andererseits für andere offene Positionen keine Kandidaten zur Verfügung stehen, weil die generalisierenden Qualifikationen des alten Systems fehlen.

Aber in diesen Unstimmigkeiten könnten behebbare Anpassungsschwierigkeiten stecken. Sie ließen sich durch eine große Planungsinstitution beheben, die die Entwicklungen des Arbeitsmarkts kontinuierlich beobachtet und entsprechende Veränderungen im europäischen Studiensystem immer wieder durchsetzen könnte.

In der Reform und Angleichung der europäischen Studiengänge wird schließlich ein letzter überwölbender Aspekt der europäischen Homogenisierung erkennbar. Die gemeinsame Sprache Europas ist das Englische. Die meisten bisherigen Bachelor- und Masterordnungen enthalten Schritte in Richtung einer Umstellung des Studiums auf die englische Sprache, wenn sie nicht ohnehin schon Englisch als einzige Unterrichtssprache vorsehen. Auch wenn diese sprachliche Umstellung zuweilen dazu führt, daß Lehrkräfte, die des Englischen nicht mächtig sind, Studierende auf Englisch unterrichten, die es auch nicht können – mittelfristig werden die übrigen europäischen Sprachen ihre akademische Funktion einbüßen. Die Betonung, man müsse als Europäer noch eine zweite Fremdsprache beherrschen, ist eher als kurzfristiges Palliativ anzusehen, das nationale Sensibilitäten beruhigen soll.

In der gegenwärtigen Übergangsphase ist das Englische aber nicht nur die Sprache der internationalen wissenschaftlichen und kulturellen Kommunikation. Es indiziert zudem noch Modernität und Dynamik. Die Suche nach englisch klingenden Bezeichnungen, die korrekte oder inkorrekte Verwendung englischer Termini in der akademischen Welt zeigt einen deutlichen Anspruch auf Modernität. Die englischsprachigen Länder

müssen allerdings auf die Funktion ihrer Sprache als Modernitätsindikator verzichten.

Daß die neuen Studienabschlüsse mit den englischen Derivaten lateinischer Ausdrücke bezeichnet wurden, ist ein ungewollter aber eindeutiger Indikator für diese neue Position und für die Ablösung der alten Leitidee. Englische Bezeichnungen ersetzen in ihrer Funktion die früheren lateinischen die die Welt der Universitäten markierten. Aber dieser Austausch erfolgt schrittweise.²⁵

Hinter dem allmählichen Wandel der sprachlichen Selbstpräsentation läßt sich eine Verminderung der Statusspannungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen erkennen. Noch gilt allerdings die „Universität“ als etwas besonderes. Paradoxerweise zeigt gerade die Inflationierung des Etiketts „Universität“, daß ihr Anspruch auf einen gehobenen Status noch fortwirkt. Auch den Wissenschaftlern bzw. den Professoren wird noch immer öffentlich eine besondere Form von Würde und Weisheit zugeschrieben. Abgesichert war und ist teilweise diese Zuschreibung durch akademische Rituale, die die ehrwürdige Tradition der verlöschenden Gelehrtenrepublik indizieren. Noch immer zehren die Professoren von der traditionellen Aura der lateinischen Eruditi. Ihre Ratschläge und Kritiken können mit öffentlicher Aufmerksamkeit rechnen, auch wenn mancher Economic Advisor oder Analyst fachlich kompetenter sein mag.

Aber der prächtige Mantel ist dünner geworden. Die Einführung der Ba/Ma-Studiengänge, die neuen Gehaltsklassen, die Entmachtung der akademischen Selbstverwaltung zugunsten einer durchgreifenden Unternehmenshierarchie, die Einführung von Kennziffern zur Messung akademischer Leistung, die in ihren Verfahren eher der Leistungsmessung von Facharbeitern als der von leitenden Angestellten entspricht – all dies bezeugt den rasanten sozialen Abstieg der Professoren und der Universitäten generell.²⁶ Mehr und mehr erscheint der Hochschullehrer als jemand, dem es mißlang, in lukrativere oder intellektuell anspruchsvollere Berufspositionen aufzurücken.

In allem aber wird ein homogenerer, praxisorientierter europäischer Hochschulraum erkennbar, von dem zwar große wissenschaftliche und

²⁵ Dabei kann es auch zu spaßigen Effekten kommen. Das lateinische Wort „Alumni“ (Schüler) kehrt als amerikanisches Wort an die europäischen Universitäten zurück.

²⁶ Heike Schmoll, Kommentar: Professor Knecht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Januar 2005, S. 1

intellektuelle Innovationen nicht mehr zu erwarten sind, der aber für die wirtschaftliche und technische Entwicklung des Kontinents ein Fachwissen mobilisieren wird, das in der globalisierten Wissensgesellschaft irgendwie konkurrenzfähig ist.