
Bologna – Fluch oder Segen?

Die Bewertungen der Europäischen Studienreform könnten zu ihrem 15jährigen Jubiläum unterschiedlicher nicht sein: Während die einen in dieser Reform „ein bürokratisches Monstrum“² das die deutschen Hochschulen und Universitäten zu ersticken droht, sehen, kleiden andere ihre Anerkennung in die Worte:

„Mit Bologna haben wir die größte Umstellung in Studium und Lehre seit 200 Jahren geschafft. Die deutschen Hochschulen haben seit Beginn des Bologna-Prozesses enorme Veränderungen in Form und Inhalt ihrer Studienprogramme vorgenommen und erhebliche Verbesserungen bei knappsten Ressourcen erzielt“ (Burckhardt 2014a, S. 2).

Gleichzeitig stehen die Hochschulen und Universitäten in der Kritik, und es gibt berechtigte Sorgen um die Qualität und die Zukunft der akademischen Bildung. Nicht jede dieser Kritiken ist jedoch eine Bolognakritik, auch wenn sie neuerdings als solche vorgebracht werden. Es stand bereits vor dem Juni 1999 nicht gut um die Hochschulen und Universitäten in Deutschland: Der tertiäre Bereich sah sich einer massiven quantitativen Inanspruchnahme ausgesetzt, auf deren Bewältigung er nicht vorbereitete gewesen ist, und der er nur sehr begrenzt mit einer qualitativ anspruchsvollen Gestaltung seiner Angebote begegnen konnte. Folgt man dem Hochschulbildungs-Report 2020, so haben sich insbesondere die Beschäftigungsfähigkeit und der Praxisbezug des Hochschulstudiums in den letzten Jahren deutlich verschlechtert:

2 Mit dieser Formulierung wird Dieter Lenzen im Newsletter 4/2014 der HRK (Hochschulrektorenkonferenz) zitiert.

„Die Erhöhung der sogenannten Employability, also der Beschäftigungsfähigkeit, war erklärtes Ziel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Zunächst mit Erfolg: Der Anteil der Studierenden, die die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit im Studium als gut beurteilte, stieg von nur 22 Prozent (2007) auf 33 Prozent (2010). Dann brach diese positive Entwicklung ein: 2012 fiel der Wert wieder auf 25 Prozent ab, vor allem die Ingenieure sind kritischer als je zuvor. Mehr Employability durch Bologna: nach Ansicht der Studierenden vorerst gescheitert“ (Stifterverband 2014, S. 7).

Ähnlich negative Bewertungen werden auch bezüglich der angestrebten Senkung des Anteils der Dropouts in den Studiengängen sowie der beabsichtigten Studienzeitverkürzung vorgetragen: Lag die Dropout-Quote schon vor Bologna bei 20 % bis 30 % (vgl. Heublein u. a. 2003, S. 5), so hat sich diese Quote seit der Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen kaum signifikant verändert. Immer noch brechen in einzelnen Studienfächern weit über 20 % der Bachelorstudierenden an Universitäten ihr Studium ab. Insbesondere in den Ingenieurwissenschaften beläuft sich ihr Anteil – trotz erheblicher Verbesserungen (von durchschnittlich 50 % auf 36 %) in einzelnen Fächern immer noch auf bis zur Hälfte aller Studierenden.³ Folgt man den Angaben der OECD in ihrer 2010er Veröffentlichung „Highlights from Education at a Glance“, so kann man feststellen:

„On average among the 18 OECD countries for which data are available, some 31 % of students who enter tertiary education fail to graduate, making for a completion rate of 69 %“ (OECD 2010, S. 3).

Zweifelsohne ist dieser Sachverhalt für die Hochschulen kein Ruhmesblatt, da solche Werte auch zeigen, dass es ihnen nicht wirklich gelingt, sich auch auf ihre Klientel und deren Lebenswelten und Fragehorizonte wirksam einzustellen. Da bleibt es wenig überzeugend, wenn einzelne Fachbereiche ihre hohe Dropoutquote als Beleg für die eigenen hohen Standards ausgeben, dies aber nicht glaubwürdig belegen können. Vieles spricht demgegenüber dafür, dass es unter den zahlreichen Gründen, die den Studienabbruch im konkreten Fall motivieren, auch solche einer didaktisch unangepassten Lehrpraxis gibt – einer Lehrpraxis, der es nicht wirklich gelingt, das Lernen und die Kompetenzentwicklung wirksam zu begleiten und Begabungspotenziale zu erschließen. In diesem Falle

„(...) könnten die Fächer möglicherweise eine Modifikation der Curricula oder der Prüfungsordnungen in Erwägung ziehen (ohne dabei die Standards zu senken, um es möglichst vielen Studierenden möglichst leicht zu machen). Ist die Entscheidung, das

3 Nach Zahlen des Instituts der Deutschen Wirtschaft (iwd, 40 (2014), 26, S. 1f.).

Studium abzubrechen darauf zurückzuführen, dass das Interesse für das Studienfach erlahmt ist, sind die Eingriffsmöglichkeiten äußerst beschränkt. Das fachliche Interesse stellt eine zutiefst subjektiv gefärbte Urteilskomponente von Lehre und Studium dar, die im Sinne aller verschiedenen denkbaren individuellen Interessen zu optimieren, nahezu unmöglich ist“ (Pohlenz/Tinser 2004, S. 13).

Da es gleichwohl als wenig wahrscheinlich angesehen werden kann, dass jeder der zahlreichen Studienabbrecher plötzlich sein fachliches Interesse verloren hat, haben die Hochschulen doch einigen Grund über die Möglichkeiten einer *stärkeren Lernerorientierung* ihrer Lehrformate nachzudenken und sich z. B. detaillierter die Fragen zu stellen: „Was wissen wir tatsächlich – aufgrund harter Daten – über die inneren Einstellungen, Motive und Erwartungshaltungen der heutigen Studierenden? Wie können wir mit ihren Talenten in Berührung kommen und ihre Lernbegeisterung wecken? Passen auch wir uns an die Ausgangsbedingungen und Möglichkeiten unserer Studierenden an, oder erwarten wir, dass sie sich mit dem, was *wir* können und zu tun in der Lage sind, arrangieren – getragen von einem Selbstbewusstsein, dessen Berechtigung zwar niemand in Frage stellt, dessen Begründungen allerdings meist auf recht tönernen Füßen stehen? So schrieb der Bildungsjournalist Jürgen Kaube in der FAZ:

„Von den Studenten spricht kaum jemand. Ihnen meint man Unterricht von der Stange zumuten zu können. Was anderes soll Lehrbeauftragten möglich sein, die jede Woche bis zu sechzehn Stunden Seminar halten sollen? Und nach wie vor gelten bei Berufungen lange Publikationslisten oder Drittmittelstärke hundertmal mehr als die Fähigkeit, verständlich mit jungen Leuten Sachdiskussionen zu führen“ (Kaube 2014, S. 1).

Diese Dimension wird in den Bolognaebatten jedoch oft nur am Rande tangiert: Die Hochschulen und Universitäten halten heute immer noch vielerorts an einem antiquierten didaktischen Modell fest, dessen Entstehung sich letztlich einer Verlegenheit verdankt: *Das Modell der Vermittlung durch Vortrag bzw. gelehrte Rede*. Ursprünglich als Modus der Verteilung des Wissens in präguttenbergschen Zeiten – in denen der Buchdruck noch nicht erfunden und verbreitet war – entstanden, konnte das Vermittlungsmodell erstaunlich lange überleben. Die Akteure hatten schlichtweg vergessen, dass auf dieses „Bildungsformat“ (vgl. Schäffter 2014) ursprünglich zur Lösung eines Verteilungsproblems zurückgegriffen wurde. Und man verhielt sich so, als sei dieses Modell dereinst aufgrund der nüchternen Erwiesenheit, dass akademische Kompetenzentwicklung nur *so* gelingen könne, geschaffen worden. *Dies ist mitnichten so, es ist die Macht der Gewohnheit, die sich hier zu konservieren vermag!* Diese Zählebigkeit einer Vorkehrung, die bis in die architektonische Gestaltung der Räume hinein die Lehr-Lernpraxis einspurt

und bestimmt, zeigt vielmehr, wie menschliche Problemlösungen generell funktionieren: Einmal gefundene Formen (z. B. Gottesdienst) dienen als Modell für die Bewältigung strukturähnlicher Aufgaben (z. B. Lehre) und repräsentieren so eine Macht des Faktischen, die auch dann wirksam ist, wenn Forschungen diese Vorkehrungen und die von diesen erwarteten Wirkungen in Frage stellen. In diesem Sinne schrieben Gerhard Roth u. a. in der Zeitschrift *Weiterbildung*:

„Warum ist das Vermitteln von Wissen oft so erfolglos? Ein wesentlicher Grund hierfür ist das Missverständnis, dass es bei diesem Prozess im Wesentlichen darum geht, Informationen vom Kopf des Lehrenden oder Trainers in die Köpfe der Zuhörer zu transportieren. Wäre dies der Fall, dann wäre effektives Lehren und Lernen ein reines Problem der akustischen Kommunikation, das heißt der Lehrende müsste nur laut und deutlich sprechen und die Zuhörer nur richtig zuhören. (...) Dies ist jedoch eine, wenngleich verständliche, Illusion. Denn dasjenige, was der Sprecher oder Schreiber produziert und an das Ohr des Zuhörers und in das Auge des Lesers dringt, sind lediglich physikalische Ereignisse (Schalldruckwellen beim Hören, Verteilungen dunkler Konturen auf hellem Grund beim Lesen), die als solche überhaupt keine Bedeutung haben. Vielmehr entsteht diese Bedeutung auf höchst subjektive und individuelle Weise im Kopf bzw. im Gehirn des Zuhörers – nur merken wir von diesem Vorgang überhaupt nichts, da er unbewusst abläuft; wir nehmen sozusagen nur das Endprodukt des Prozesses der Bedeutungserzeugung wahr. Damit gesprochene oder geschriebene Worte und Sätze eine Bedeutung erlangen, muss das Gehirn des Empfängers über ein entsprechendes Vorwissen verfügen, es müssen also Bedeutungskontexte vorhanden sein, die den Zeichen ihre Bedeutung verleihen. Bedeutungen können somit gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden direkt übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden“ (Roth/Lück 2010, S. 40).

Solche grundlegenden Infragestellungen werden von der Hochschuldidaktik noch sehr zögerlich aufgegriffen. Bisweilen stößt man in der Debatte sogar auf durchsichtig motivierte Positionen, mit denen unerwartet traditionalistische Argumentationen vorgetragen werden – mit letztlich verheerenden Konsequenzen für das Image des Kontextes, in welchem sie erscheinen. So hat sich z. B. die Deutsche Universitätszeitung im Juli 2011 durch die Veröffentlichung eines „hohen Liedes“ auf die Vorlesung mit einer geräuschvollen Rückwärtsrolle aus der Ernst zu nehmenden hochschuldidaktischen Debatte verabschiedet und in den Kreis der Gralshüter des Bisherigen eingereiht. Andere Zeitschriften öffnen sich demgegenüber dem Thema des kompetenzbildenden Lernens, indem sie Impulse aus der Berufsbildungs- und der neueren Kompetenzforschung aufgreifen und auch für die Klärung der Frage nach der nachhaltigen Entwicklung „tertiärer Kompetenzen“ auszudeuten versuchen (vgl. Böhle 2010).

Insgesamt folgt der tertiäre Bereich in den Ausdrucksformen seiner Lernkultur der Tradition, nicht der Evidenz und schon gar nicht den Vorgaben irgendeiner europäischen Reformstrategie. Erst vereinzelt greift die Hochschulentwicklung die vier „aktuellen Bildungstrends“, wie sie in der Abbildung 1 markiert wurden, tatsächlich auf.

Abbildung 1 Aktuelle Bildungstrends (nach: Brandt/Bachmann 2014, S. 17)

Selbststudium, d. h. Gruppen- und Projektarbeit gewinnen an Bedeutung (shift from teaching to learning)	Neue Prüfungsformate, d. h. Prüfungen werden studienbegleitend und kompetenzorientiert durchgeführt (e) -assessment)
Entgrenzung, d. h. der gesamte Campus wird zum Lernort (mobile learning)	Virtualisierung, d. h. die virtuelle Komponente wird integraler Bestandteil der Lernumgebung (virtual learning environment)

Was die Evidenz unabweisbar zu zeigen vermag, wurde bereits vor elf Jahren in dem Gutachten „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“, welches die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft vorgelegt hat, klar zum Ausdruck gebracht: *Notwendig ist eine deutliche Absage an das Bild eines „linearen, einseitig vom Lehrer ausgehenden“* (Vereinigung 2003, S. 88) Lehr-Lernprozesses – eine Folgerung, die keineswegs geeignet ist, den Bolognaprozess zu kritisieren⁴, denn Bologna empfiehlt nicht das Festhalten an überlieferten Lehr-Lernformen, ohne deren Einbeziehung jedoch jegliche Kritik an der akademischen Bildung verkürzt sowie unterkomplex und vordergründig bleiben muss. In dem erwähnten Gutachten heißt es weiter:

„Diese Grundkonstellation ist heute wirklichkeitsfremd und vor allen Dingen lernpsychologisch überholt. In den Kognitionswissenschaften wird Unterricht heute nicht mehr als eine ausschließliche Aktivität des Lehrers, sondern des Lernenden begriffen. Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte ‚Lernumgebung‘, die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe ‚Irritation‘ führt zu einer kognitiven Ausdifferen-

4 Bemerkenswerterweise hat Dieter Lenzen – seines Zeichens anerkannter Erziehungswissenschaftler und Universitätspräsident (dereinst FU Berlin, jetzt Universität Hamburg) – diese Studie moderiert und begleitet und wesentliche der in ihr vorgetragenen Positionen stammen unmittelbar aus seiner Feder, weshalb es verwunderlich ist, dass seine jüngste Bologna-kritik (Lenzen 2014a) den Aspekt der inneren – didaktischen – Hochschulentwicklung nur marginal aufgreift.

zierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst.

Dies bedeutet, dass der Lehrer sich von dem Bild verabschieden muss, eine Wahrheit zu verwalten und zu vermitteln. Seine Aufgabe hat neben der pädagogisch-erzieherischen Komponente durchaus Ähnlichkeit mit der eines (Wissens-)Ingenieurs. Er konstruiert mit seinem Unterricht eine Lernumwelt. (...) Für den Vollzug des Unterrichts bedeutet dies, dass er sowohl ‚direktiv‘, z. B. bei der Mitteilung und Erläuterung von Sachverhalten im klassischen Sinne, als auch ‚situiert‘ im Sinne der Schaffung von realitätsnahen Lernanlässen sein muss“ (ebd., S. 88).

Ein solcher nüchterner „Blick auf das Geschehen“ der tatsächlichen Prozesse des akademischen Lernens und der wissenschaftlichen Kompetenzreife – der äußeren, wie der inneren – ist in den augenblicklichen Debatten um Bologna nur vereinzelt anzutreffen. Kritisiert wird eine äußere Strukturreform, während die das Lernen der Studierenden bestimmende innere Struktur – die Lernkultur der Hochschulen und Universitäten – mit ihren Wissenszugängen und Begegnungsweisen sowie ihren das Selbstwirksamkeitserleben der Studierenden stärkenden oder schwächenden Bedingungen und Formen selten in den Blick genommen wird.



<http://www.springer.com/978-3-658-08977-1>

Bildung nach Bologna!

Die Anregungen der europäischen Hochschulreform

Arnold, R.

2015, X, 169 S. 17 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-08977-1