

Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative der Erwachsenenbildung

BURKHARD SCHÄFFER, MICHAEL SCHEMMANN, OLAF DÖRNER

Anlass für die Herausgabe dieses Sammelbandes ist der 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth. Dazu gleich mehr. Zuvor möchten wir von einer bildenden Erfahrung mit Rahmen berichten, um dann den Rahmen abzustecken, in dem sich dieser Sammelband bewegt.

Im Rahmen und über den Rahmen hinaus

Der Kontext ist der Besuch einer Ausstellung im Sommer 2011 zum Werk Piet Mondrians, einem der Vertreter der neuen Stilbewegung (De Stijl) in der ersten und zweiten Dekade des letzten Jahrhunderts in den Niederlanden. Diese Stilbewegung entfaltete – zum Teil im Austausch mit der Bauhausbewegung – weitreichende Einflüsse auf Malerei, Bildhauerei, Architektur und Design bis in die heutige Zeit. Die kompetente, auch erwachsenenpädagogisch versierte Museumsführerin machte darauf aufmerksam, dass Mondrian bei einigen seiner einflussreichsten Bilder bewusst „über den Rahmen hinaus“ gemalt habe. Er habe damit andeuten wollen, dass das Bild am Bilderrahmen nicht ende, vielmehr über ihn hinausweise, und damit gleichzeitig spätere Konzepte vorweggenommen, die bewusst auf die rahmende Kontextuierung ihrer Kunstwerke verzichteten. Zu nennen wären hier etwa die sogenannten „Ready-Mades“ von Marcel Duchamp, der beliebige Alltagsgegenstände „nahm und signierte“ (Gombich 2010, S. 601).

Bei Mondrians Bildern sehe man deutlich, so die Führerin weiter, dass die Flächen an den Seiten so gemalt seien, dass das Auge sie ergänze. Auch habe Mondrian bei vielen Bildern die Seitenteile der Rahmen bemalt, wodurch ebenfalls der Eindruck der Abgeschlossenheit, eben der eindeutigen „Rahmung“ vermieden werden sollte (vgl. exemplarisch die Titellabbildung). Dieser gegen den common sense der damaligen Zeit gerichtete, bewusste Affront werde heutzutage kaum noch wahrgenommen, da die Motive Mondrians in vielerlei Hinsicht alltäglich geworden seien. Soweit der anregende Vortrag der kundigen Kunsthistorikerin. Ganz offensichtlich haben die Arbeiten Mondrians und seiner Nachfolger im Geiste nicht dazu geführt, dass Bilderrahmen

abgeschafft wurden, im Gegenteil: Die meisten heutzutage produzierten Bilder weisen immer noch einen Rahmen, eine Begrenzung auf, mit dem markiert wird, wo das Bild aufhört und der ‚Rest der Welt‘ beginnt.

Den Rahmen abstecken

Natürlich wurden wir bei den rahmenbezogenen Ausführungen in der Ausstellung gleich an Jürgen Wittpoths vielleicht einflussreichstes Werk erinnert, auf das wir uns im Titel dieser Festschrift bezogen haben: seine Habilitationsschrift zum Thema „Rahmungen und Spielräume des Selbst. Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu“ (1994). ‚Den Rahmen abzustecken‘, in dem Jürgen Wittpoths Arbeit sich bewegt, ist nicht ganz einfach. In der Sprache der Malerei könnte man sagen, dass der Jubilar, würde er malen, zwar seine Rahmen an einigen Stellen verfremdet, verändert oder manchmal auch das Bild über die Leinwand treten lässt. Seine Bilder hätten aber dennoch keine postmodernen oder gar konstruktivistischen Anklänge; vielmehr trügen sie innerhalb von deutlich erkennbaren, manchmal kreativ ausgestalteten Spielräumen unterschiedliche Potenziale visueller Reflexivität in sich, die sie als Vertreter einer reflexiven Moderne erkennbar werden ließen und damit als durchaus orientiert an Aufklärung im besten Sinne. Oder anders formuliert und damit langsam wieder in vertrautes erziehungs- und sozialwissenschaftliches Terrain überwechselnd: Durch Jürgen Wittpoths ‚Bilder‘ wird ein theoretisches und empirisches Bewusst-Sein über die eingrenzende und ermöglichende Funktion von Rahmen und Rahmungen, aber eben auch von den unendlichen Spielräumen innerhalb dieser geschaffen.

Die Wahl fiel also auch deshalb auf die Begriffe „Rahmungen“ und „Spielräume“, weil in ihnen Jürgen Wittpoths grundlegendes Wissenschaftsverständnis pointiert zum Ausdruck kommt: sich im Kontext theoretischer Rahmen und Rahmungen mit empirischen Untersuchungen und Befunden von Kolleginnen und Kollegen zu beschäftigen, diese kritisch zu befragen und oft mit traumwandlerischer Sicherheit die wunden Punkte der Arbeiten offenzulegen, ohne sie (allzu sehr) bloßzustellen, war und ist eine seiner ‚Lieblingsbeschäftigungen‘, der er bereits in seiner Dissertationsschrift zum Thema ‚Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung‘ (Wittpoth 1988) nachgegangen ist. In den letzten Jahren hat er sich aber auch selbst die ‚Finger schmutzig‘ und damit angreifbar gemacht und in Bochum empirisch zu forschen begonnen, wovon beispielsweise die Sozialraumanalysen zum Einzugsgebiet der Bochumer VHS (Wittpoth 2007), aber auch die ‚Klassengespräche‘ (Giese/Wittpoth 2009) Zeugnis ablegen.

Mit dem dritten Begriff der praktischen ‚Regulative‘ (neben den Rahmungen und Spielräumen) zollen wir einerseits der Perspektive auf ‚Regulative der Weiterbildungsbeteiligung‘ Respekt, die von Jürgen Wittpoth als wichtigem Akteur der Disziplin vor allem in den Jahren seiner Vorstandstätigkeit für die Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE in die Erwachsenenbildungsdebatte eingebracht wurde (Wittpoth 2009). Diese jenseits von Teilnehmenden- und Adressatenforschung angesiedelte Perspektive ist nach unserer Einschätzung eine anregende Blaupause für weitergehende em-

pirische Forschungsanstrengungen. Gleichzeitig ist hier auch die Perspektive und Haltung angesprochen, mit der Jürgen Wittpoth auf die Profession blickt, der er in vielerlei Hinsicht verbunden ist. Der Bezug auf praktische Regulative ermöglicht uns insofern auch, Bereiche seines Wirkens anzusprechen, die im weiterbildungspolitischen Bereich bzw. im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung liegen.

Der Rahmen des Sammelbandes

Der Sammelband gliedert sich in drei Teile. Alle Beitragenden wurden gebeten, ihre Arbeit mit einem Bezug zu Jürgen Wittpoths Arbeiten im Kontext eines der drei Teile zu versehen.

Den ersten mit „**Theoretische Rahmungen**“ überschriebenen Teil eröffnet *Franzjörg Baumgart* mit einem Beitrag zum Reformprojekt eines europäischen Hochschulraumes. In organisationstheoretischer Perspektive sieht er Hochschulen als „loosely coupled systems“, die die Reformbeschlüsse in ganz eigensinniger, standort- und fachspezifischer Weise interpretieren und nicht selten unterlaufen. Erfolge und Misserfolge des Reformprozesses sind in dieser Perspektive an strukturelle Voraussetzungen der je unterschiedlichen Hochschulen und deren Bedingungen gebunden. Damit stellt Baumgart sich zwischen „Heilserwartungen“ und „apokalyptische Ängste“, die im Übrigen – bildungshistorisch betrachtet – für solche Reformprozesse auch nichts Neues seien.

Den Schattenseiten des selbstorganisierten Lernens widmet sich *Käte Meyer-Drawe*. Neoliberalen Vorstellungen und Geboten vom Selbstsein setzt sie entgegen, dass Menschen Subjekte im doppelten Sinne sind, dass sie bei aller Souveränität zahlreichen Bedingungen unterliegen und ihre Autonomie im Sinne des reinen Willens eine Illusion ist. Werde diese Doppelheit nicht berücksichtigt, so entstünden Notlagen, wobei sie drei näher ausführt: der leere Mensch, dem die Worte für ein Inneres fehlen, der geschlossene Mensch, dessen Selbst ins Innere eingesperrt ist, und schließlich das überforderte Subjekt, dessen Selbst leidet, weil es unentwegt initiativ sein muss.

Es folgt (eine) „Charmante Zerstreuung“ von *Dirk Rustemeyer*. Dabei widmet sich der Beitrag der Universität als Organisation bzw. als „interessanten Fall von Organisationen“ im Einbezug von Reformanforderungen und -zumutungen sowie Kritiken, die Ideal gegen Wirklichkeit ausspielen. Kommunikationen in Organisationen wird weniger als von Subjekten /Individuen reguliert gesehen, als vielmehr von Rahmungen der Kommunikation. In semiotischer Perspektive zeigt Rustemeyer ein produktives Spezifikum von Universität. Charmante Zerstreuung ist in diesem Sinne eine Praxis wahrscheinlicher Unwahrscheinlichkeit, deren Attraktivität für Personen in ihrer Intransparenz, Mehrdeutigkeit und Chancenvielfalt besteht. Universitäten als Gelegenheiten für paradoxe Kommunikation zu betrachten bedeute dann, das Produktive von Paradoxie in den Blick zu bekommen.

Jochen Kade setzt sich kritisch mit dem Aufsatz Wittpoths „Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener?“ (2010) auseinander. Er tut dies einmal, indem er der Perspektive auf das Subjekt als ‚eines in Rahmungen‘ eine Sichtweise entgegen-

hält, die – um Lehr-Lern-Interaktionen angemessen theoretisch wie empirisch in den Blick zu bekommen – den Einzelnen als individualisiertes und plurales Erlebens- und Handlungssubjekt in relativen Interaktionsbeziehungen fokussiert. Darüber hinaus geht Kade auf den aktuellen Stand der theoretischen und empirischen Lehr-Lern-Forschung ein bzw. erinnert an diesen.

Jürgen Wittpoths Kritik an der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung und seine Vorschläge zu einer Historiographie sind Gegenstand des Beitrages von *Wolfgang Seitter*. Dabei wird die von Wittpoth kritisierte Selektivität der Geschichtsschreibung von Erwachsenenbildung (Konzentration auf organisierte Formen) als Selektivität allgemeiner Rezeption ihrer Befunde relativiert und die Bedeutung von Entgrenzung als Beschreibungsmetapher erwachsenenpädagogischer Historiographie herausgestellt. Insbesondere plädiert Seitter für eine system- und modernisierungstheoretisch inspirierte Historiographie, bei der Formationen des Pädagogischen in ihren Veränderungsprozessen in den Blick genommen werden, um so etwa Verbindungen („lange Wellen“) zwischen Epochen rekonstruieren zu können.

Rolf Arnold und *Thomas Prescher* stärken in ihrem Beitrag die Position der Selbststeuerung. Im Anspruch, eine zeitgemäße Theorie der Selbstbildung Erwachsener mit Blick auf das Selbst in der Postmoderne zu entwerfen, plädieren sie für eine intransitive Pädagogik, die auf Selbstbestimmung und Selbstbefreiung in Lehr-Lern-Prozessen orientiert. Die Möglichkeit selbstgesteuertes Lernen als eigenverantwortliches Handeln wird jenseits von pädagogischen Gestaltbarkeitsanmaßungen des Lernens selbst in den Rahmen einer zulassenden Pädagogik gestellt, die die Differenz zwischen Fremd- und Selbstbildung als synergetische Einheit begreift.

Im zweiten Teil zu „**Empirischen Spielräumen**“ geht es um empirische Forschungsgegenstände.

In seinem Beitrag wendet sich *Klaus Harney* dem Verhältnis von Zahlen und Texten zu und arbeitet dabei heraus, dass die weithin angenommene Differenz zwischen beiden in einem engeren Sinne nicht besteht. Vielmehr besteht enge Verbindung zwischen beiden, wobei Zahlen in Texten nicht die Funktion der Quantifizierung zukommt, sondern vielmehr die Bestimmung der Form, die die Quantifizierung in Texten annehme. Somit sind Zahlen auch wesentliches Element der Kategorienbildung in Texten. Illustriert wird die Thematik an einer Faktorenanalyse aus einer Untersuchung zur Wirklichkeitsverarbeitung von Akteuren an beruflichen Schulen.

Harm Kuper knüpft an Jürgen Wittpoths Interesse für Perspektiven zur Erklärung von Teilnahme **und** Nichtteilnahme an, die Weiterbildungsbeteiligung nicht a priori positiv konnotieren. Er widmet sich Möglichkeiten einer komplementären Verbindung von Erkenntnissen repräsentativ angelegter und fallrekonstruktiv angelegter Studien. Dies veranschaulicht Kuper anhand von Large-scale-Daten bzw. -Ergebnissen zur Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung und der Kumulation der Weiterbildungsbeteiligung im Lebensverlauf und markiert deren Grenzen, die zu überschreiten es fallrekonstruktiver Forschung bedarf.

Inwieweit Fallrekonstruktionen zur Erklärung von Weiterbildungsbeteiligungen beitragen können, zeigt *Olaf Dörner* in seinem Beitrag. Er fragt nach dem Sinn von Nichtteilnahme und knüpft an zwei Stränge in Jürgen Wittpoths Arbeiten an: grundlagentheoretisch an Rahmungen und Spielräume des Selbst und gegenstandstheoretisch an die Perspektive Regulative Weiterbildung. Als empirische Konsequenz sieht er eine praxeologisch-empirische Perspektive auf Regulative der Weiterbildungsbeteiligung und nähert sich anhand eines berufsbiografischen Interviews dem Sinn der Nichtteilnahme über die Rekonstruktion des Umgangs mit Weiterbildung. An zwei Beispielen der Teilnahme an Weiterbildung wird aufgezeigt, inwieweit Weiterbildungsbedeutungen unter veränderten Rahmenbedingungen und vor dem Horizont beruflicher Orientierungen zustande kommen und sich auch verändern können.

Juliane Giese setzt sich in ihrem Beitrag kritisch mit der Annahme auseinander, dass die Schul- und Berufswahl von Jugendlichen einer rationalen Logik folgen würden. Anhand von qualitativ-empirisch rekonstruierten Typen zeigt sie auf, dass entsprechende Entscheidungen zwar von den Akteuren (Schüler, Lehrer) rationalisiert werden, die Entscheidungen aber selbst einer impliziten Logik folgen. Im Anschluss an Pierre Bourdieu interpretiert Giese diese dann als Ergebnis des praktischen Sinns für das Zukünftige.

Anschließend an Jürgen Wittpoths These, dass eine Funktion von Bildungsarbeit darin bestehe, eine Haltung reflexiver Distanzierung zu befördern, untersucht *Burkhard Schäffer* Möglichkeiten von Generationendistanz als Bildungsmovens. In dem Beitrag geht es um die Frage, ob und ggf. wie sich Distanz gegenüber generationsspezifischen Formen von Ge- bzw. Verbundenheiten aufbauen lässt und diese Distanzierungsprozesse als solche der Bildung aufgefasst werden können. Exemplarisch wird an Gruppendiskussionsausschnitten von drei Altersgruppen herausgearbeitet, wie diese den Generationenbegriff benutzen, um ggf. Distanzierungsprozesse in Gang zu setzen. Der distanzierte Blick auf die eigene Generationszugehörigkeit wird insofern als Möglichkeit für intergenerationelle Bildungsprozesse gefasst.

Burkard Michel diskutiert in seinem bildwissenschaftlich orientierten Beitrag Rahmungen und Spielräume der Sinnbildung bei der Betrachtung von Bildern und greift damit nicht nur Jürgen Wittpoths Hauptwerk auf, sondern erinnert auch an dessen Arbeiten zum Thema Medien und (Erwachsenen-)Pädagogik. Zunächst arbeitet er im Anschluss insbesondere an kunstwissenschaftlichen Ansätzen der Bildinterpretation bildinterne Relationen als Rahmungen der Sinnbildung bei der Betrachtung von Bildern heraus. Und im Anschluss an literaturwissenschaftliche Konzepte führt er dann bildspezifische Unbestimmtheitsstellen und paradigmatische Leerstellen als Spielräume der Sinnbildung vor Augen.

Auch der Beitrag von *Kerstin te Heesen* ist bildwissenschaftlich orientiert, greift jedoch stärker Jürgen Wittpoths Interesse an historischen Fragen der Erwachsenenbildung auf. Sie thematisiert Formen der Bildung Erwachsener, die im aktuellen Diskurs über lebenslanges Lernen auch als informelle Formen des Lernens vorkommen. Damit knüpft sie an Wittpoths Einschätzung an, dass eben diese Formen keine neuen sind

(vgl. auch Kritik von Wolfgang Seitters in diesem Band). Am Beispiel von illustrierten Flugblättern der Neuzeit (verstanden als illustrierte Druckwerke), denen sie einen didaktischen Gehalt zuspricht, arbeitet sie verschiedene Typen einer Verwendungsin-tention sowie didaktische Potenziale von Bild-Text-Kompositionen für die Vermittlung von Wissen heraus.

Der dritte Teil widmet sich schließlich dem Bereich „**Praktische Regulative**“.

Joachim H. Knoll thematisiert in seinem Beitrag den Prozess der Etablierung von Weiterbildung als Aufgabe an deutschen Universitäten und damit die Entwicklung eines Selbstverständnisses der Universität als eigene Einheit und als Teil des lebenslangen Lernens. Die Kontroverse zwischen Modernität und Tradition geht zurück auf den Begründer der Berliner Universität, Wilhelm von Humboldt (1810), der zugleich als Begründer der deutschen „Universitätsideologie“ gilt. Der Beitrag untersucht auch unterschiedliche Versuche im 19. und 20. Jahrhundert, die Lücke zwischen akademischer Exklusivität und dem gesellschaftlichen Anspruch, an den Bildungsmöglichkeiten der Universität teilzuhaben, zu schließen. Schließlich verweist Knoll auch auf die Regulierungen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen in Universitäten und stellt heraus, dass wissenschaftliche Weiterbildung die traditionelle Universitätskultur in großem Maße modifiziert hat.

Dem Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung widmet sich *Peter Faulstich*, den er in Bourdieuscher Perspektive als Feld zwischen Feldern beschreibt, in dem vielfältige Kraftlinien (Regulative) und zahlreiche Mitspieler (Akteure) schwer zu identifizieren sind. Genauer interessieren ihn Regulationsprozesse, deren Komplexität nicht mit modernen Regulationstheorien (Governance, Gouvernamentalität, Neoinstitutionalismus) angemessen erfasst werden kann, zumal wenn es darum geht, Phänomene der mittleren Systematisierung der Weiterbildung im Blick zu haben. Er wendet sich Regulativen einmal im Feld des Lernens und einmal im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu und thematisiert dann das Verhältnis von Regulation und Aktion.

Karl Weber erörtert organisationstheoretisch die Frage danach, worauf sich Weiterbildungsanbieter beziehen, deren Programme nach Auffassung der Politik erheblich durch Nachfrage finanziert werden sollen. Er arbeitet zunächst theoretisch heraus, dass Weiterbildungsorganisationen ihre Chancen auf dauerhaftes Weiterbestehen verbessern können, wenn es ihnen gelingt, mit ihrem Leistungsprofil erfolgreich an die Institution Beruf anzuschließen. Mithilfe von empirischen Befunden plausibilisiert er seine theoretischen Ergebnisse anhand schweizerischer Weiterbildungsorganisationen, analysiert deren Reproduktionspraktiken und schließlich Typen der Regulierung von Weiterbildung.

Michael Schemmann nimmt Jürgen Wittpoths wissenschaftliches Interesse am Gegenstand der universitären Weiterbildung sowie seine Tätigkeit in diesem Bereich zum Ausgangspunkt und untersucht Reorganisationsprozesse in diesem Feld. Von besonderem Interesse in diesem Beitrag ist dabei die Binnensicht auf Reorganisationsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung, gerade weil bisher kaum Ergebnisse in dieser

Perspektive vorliegen. Zurückgegriffen wird dabei auf den methodischen Zugang der Einzelfallanalyse.

Wiltrud Gieseke blickt auf Jürgen Wittpoth als jemanden, der sich für das Lernen von Erwachsenen interessiert, und charakterisiert ihn als jemanden, dem es nicht darum geht, Entwicklungen voranzutreiben, sondern um Beobachtungen, Beschreibungen und Reflexionen. Sie wendet sich in ihrem Beitrag Beispielen seiner wissenschaftlichen Arbeit zu, seinem Interesse an Umgangsweisen mit formellen und informellen Lernformen in betrieblichen Kontexten, an Folgewirkungen von Diskursen etwa zum lebenslangen, selbst organisierten bzw. selbst gesteuerten Lernen oder auch zu Entwicklungen, die als Entgrenzungen diskutiert werden. Und als drittes Beispiel stellt sie seinen immer wiederkehrenden Bezugspunkt heraus, das ‚Selbst‘ und wie es in Zusammenhängen von Selbststeuerung und Lernen Erwachsener diskutiert wird.

Ralf Liebe stellt die Frage, warum nur wenige funktionale Analphabeten Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen besuchen. Dazu sucht er Erklärungen im Anschluss an die Perspektive auf Regulative der Weiterbildungsbeteiligung, indem er zunächst anhand von Befunden auf die Beteiligungssituation bundesweit und auf Magdeburg bezogen eingeht. Im Anschluss daran arbeitet Liebe unter Zuhilfenahme empirischer Befunde heraus, dass Alphabetisierungskurse für einen großen Teil der Betroffenen zur Behebung ‚ihres Problems‘ keine Bedeutung haben können, da es ihnen gelungen ist, Bildungsabschlüsse zu erreichen und Eintritt ins Erwerbsleben erhalten zu haben, und da ihre konkreten Rahmenbedingungen (in Familie, Beruf u. Ä.) stabil sind und sie mehr mit dem Stigmamanagement als Lebensaufgabe beschäftigt sind. Hingegen sieht er Möglichkeiten für Auszubildende und Arbeitslose, also diejenigen, die die Lebensaufgaben Bildungsabschluss und Erwerbstätigkeit noch zu bewältigen bzw. noch nicht bewältigt haben.

Ekkehard Nuissl fragt nach Möglichkeiten der Internationalisierung für Weiterbildung, die zwar nicht neu ist, aber im Zuge der Europäisierung eine neue Qualität bekommen hat. Genauer richtet er seinen Blick auf Gründe der Internationalisierung, die er in unterschiedlichen Kontexten (ökonomische, politische, wissenschaftliche) verortet. Des Weiteren fragt Nuissl nach Folgen der Internationalisierung, die er in vier Bereichen zusammenfasst: politisch, rechtlich-strukturell, materiell und kulturell. Ihn interessieren Nutzen und auch Gefahren von Internationalisierung; Potentiale liegen hier im ‚voneinander lernen‘ und im Vergleich bzw. in der Konfrontation des Eigenen mit dem Fremden hinsichtlich Professionalität und Qualifizierung von Erwachsenenpädagogen, theoretischer und empirischer Forschung und Modellen guter Praxis. Und schließlich widmet Nuissl sich resümierende dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag.

Danken möchten wir abschließend noch Dörthe Herbrechter, Franziska Loreit, Tina Richter und Claudia Schäfer für ihre engagierte Mitarbeit bei der Manuskripterstellung.

Literatur

- Giese, Juliane/Wittpoth, Jürgen (2009):** Das Unmögliche möglich machen. Zur Repräsentation des Schulalltags an Berufskollegs zwischen expliziten Steuerungsimpulsen und impliziten Erwartungen. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolph (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden, S. 283–302
- Gombrich, Ernst H. (2010):** Die Geschichte der Kunst, 16. Auflage, Berlin
- Wittpoth, Jürgen (2007):** Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S. 197–206
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main
- Wittpoth, Jürgen (1988):** Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bielefeld

THEORETISCHE RAHMUNGEN

Zwischen Reformlyrik und Fundamentalkritik – Anmerkungen zum Bologna-Prozess

FRANZJÖRG BAUMGART

1 Gegensätzliche Erwartungen

Große Hoffnungen bildeten die Begleitmusik zum Beginn des gemeinsamen Reformprojekts, das im Jahr 1999 von den Bildungsministern aus 20 europäischen Staaten verabredet wurde. Innerhalb eines Jahrzehnts sollte ein „europäischer Hochschulraum“ geschaffen und damit ein wichtiger Beitrag zum kulturellen und politischen Zusammenwachsen Europas geleistet werden. Mit den Vereinbarungen von Bologna und der Nachfolgekonferenzen sollten die Leistungen der einzelnen Hochschulen vergleichbar und ein fruchtbarer Wettbewerb innerhalb des künftigen europäischen Hochschulraums angeregt werden. Dadurch, so die Erwartung der Initiatoren, werde die Qualität der Hochschulausbildung verbessert, könne den künftigen Studierenden „die Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends“ vermittelt und eine generelle „Anhebung des Bildungsniveaus“ in Europa erreicht werden (vgl. Bologna-Erklärung 1999, S. 1 f).

Impulse zur Profilbildung, Flexibilisierung und zum Wettbewerb im Hochschulsystem bildeten die eine, Anregungen zur Standardisierung von Abschlüssen und Studienstrukturen bildeten die andere Seite des umfassenden Reformprojekts, wobei die internen Spannungen zwischen diesen Zielperspektiven von den Protagonisten weitgehend ausgeblendet wurden. Hinsichtlich der gemeinsamen organisatorischen Vorgaben für das künftige Hochschulstudium in Europa blieben die Vereinbarungen von Bologna und der Nachfolgekonferenzen mit Rücksicht auf die Kulturhoheit der Einzelstaaten relativ vage. Die Stufung der neuen Ausbildungsgänge, die Modularisierung des Studiums, die Kreditierung aller Studien- und Prüfungsleistungen sowie die Einrichtung unabhängiger Akkreditierungsagenturen zur Qualitätssicherung sollten auf nationalstaatlicher Ebene konkretisiert werden. Von der Einführung dieser gemeinsamen Konstruktionsprinzipien erwarteten ihre Initiatoren nicht nur die Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienanforderungen und Abschlüsse im „europäischen

Hochschulraum“. Sie sollten zugleich zu einer generellen Modernisierung der Studieninhalte im Sinne einer besseren Berufsvorbereitung, zur Einführung innovativer, interdisziplinärer Studiengänge und darüber hinaus zu einer Verringerung der Studienzeiten, zu einer Erhöhung der Abschlusszahlen sowie zu einer verbesserten Mobilität der Studierenden innerhalb Europas führen (zum Programm vgl. Winter 2009, S. 6 ff.). Dabei wurde den neu einzurichtenden Akkreditierungsagenturen eine zentrale Rolle im Reformprozess zugeschrieben: Als neue Steuerungsinstrumente staatlicher Bildungspolitik sollten sie auf der Ebene der einzelnen Hochschulen die Einhaltung der generellen Ausführungsbestimmungen zur Stufung, Modularisierung und Kreditierung sicherstellen und damit die traditionelle staatliche Genehmigung von Studien- und Prüfungsordnungen ersetzen

Wie jede Reform sozialer Systeme lösten auch die Vereinbarungen von Bologna und die sukzessive Umsetzung an den Hochschulen erbitterte Kritik aus, insbesondere in Deutschland, das sich als Vorreiter der Reform profilierte. Im Blick auf diese Debatte lässt sich ein komplementäres Gegenbild zur Reformlyrik und quasireligiösen Heilerwartungen in den Gründungsdokumenten der Reform identifizieren, nämlich die düsteren Beschwörungen eines Niedergangs der Hochschulen bei den „Fundamentalkritikern“ der Reform (vgl. exemplarisch Lieb 2009; Liessmann 2008; Schultheis u. a. 2008; Steinert 2008).

Für diese Kritiker war und ist „Bologna“ ein Synonym für den Verrat an der „Idee der Universität“ als einem Ort freier Forschung und wissenschaftlicher Bildung, wie sie von Humboldt und seinen Mitstreitern zu Beginn des 19. Jahrhunderts konzipiert und realisiert wurde. Der Funktionswandel der Hochschulen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und die unbestreitbaren Schwächen des Ausbildungssystems wurden und werden in dieser Kritik weitgehend ausgeblendet (vgl. Schimank 2010). Die Reformen sind lediglich Produkte eines neoliberalen Zeitgeistes, die auf eine Ökonomisierung von Bildung und betriebswirtschaftliche Rationalisierung der Hochschulen zielen. Es gehe um nicht weniger als die „feindliche Übernahme der Hochschulen“ durch eine inkompetente Bildungsverwaltung und ihre neoliberalen Hilfstruppen in privaten Stiftungen und den neuen Akkreditierungsagenturen (Lieb 2009, S. 94).

Folgt man dieser Kritik, dann sind es nicht die Anforderungen von Wissenschaft und eines wissenschaftlichen Studiums, sondern die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, die den Verlauf des Reformprozesses prägen – zum Nachteil der Lehrenden, aber vor allem der Studierenden. Der großen Mehrheit der Studierenden – so die düstere Prognose – werde künftig nur noch ein unwissenschaftliches Kurzzeitstudium mit einem neuen Abschluss angeboten, der lediglich als „zertifizierter Studienabbruch“ bezeichnet werden könne. Genauso verfällt das Prinzip der Modularisierung der Kritik: Sie schränke die akademische Freiheit der Hochschullehrer und die unverzichtbare Wahlfreiheit der Studierenden gleichermaßen ein – mit einem ungewollten Nebeneffekt. Die Modularisierung erschwere den Fach- und Hochschulwechsel und besonders ein Studium im Ausland. Vor allem aber das Prinzip der Kreditierung aller Studienleistungen und die dadurch implizierte Flut von Prüfungen sind aus dieser Perspektive mit den

Intentionen eines wissenschaftlichen Studiums unvereinbar: Auf diese Weise werde jede intrinsische Studienmotivation zerstört, komme es letzten Endes zu einer „Infantilisierung“ der Studierenden. Selbst unter eher vordergründigen Zielperspektiven seien die Folgen der neuen Studienorganisation desaströs: Es sei zu befürchten, dass die neuen organisatorischen Zwänge die „Studierbarkeit“ der neuen Studiengänge gefährden und damit zu längeren Studienzeiten und höheren Abbruchquoten führen würden.

Aus einem bildungshistorischen Blickwinkel sind diese düsteren Diagnosen allerdings keineswegs neu. Es sind aktualisierte Topoi einer Kritik, die die Geschichte der deutschen Universitäten seit den Humboldtschen Reformen begleiten: Die Kritik an einer zunehmenden Bürokratisierung der Hochschulen, an einer Einschränkung akademischer Freiheiten von Lehrenden und Studierenden, an einer Verschulung des Studiums und die Ausbreitung eines mit dem Bildungsauftrag der Hochschulen nicht zu vereinbarenden Berechtigungswesens (vgl. Baumgart 2009a).

2 Hochschulen als „loosely coupled systems“

Schon ein kurzer Blick auf umstrittene Reformprozesse in anderen sozialen Systemen könnte darüber belehren, dass solche Reformen in aller Regel von „Heilserwartungen“ und „apokalyptischen Ängsten“ begleitet werden. Genauso wahrscheinlich bleiben jedoch die Reformeffekte hinter den Hoffnungen und Befürchtungen gleichermaßen zurück. Und eine solche Feststellung gilt ganz sicher für Reformen im Hochschulsystem, dessen organisatorische Besonderheiten schon immer strukturellen Veränderungen enge Grenzen gesetzt haben. In der organisationstheoretischen Diskussion ist es jedenfalls unstrittig, dass sich Entscheidungsprozesse an Universitäten und anderen Hochschulen deutlich von denen etwa privatwirtschaftlicher Unternehmen unterscheiden. Wenn man über langjährige Erfahrungen in den Selbstverwaltungsgremien von Hochschulen verfügt, ist man deshalb geneigt, dem Garbage-can-Modell, dem „Papierkorb-Modell“ universitärer Entscheidungsprozesse eine gewisse Plausibilität zuzusprechen und das Hochschulsystem als „organisierte Anarchie“ zu interpretieren (vgl. Cohen/March/Olsen 1972). Aber selbst wenn man diese Beschreibung für überzogen hält und in Rechnung stellt, dass die Entscheidungskompetenzen der Hochschulleitungen in den letzten Jahren erweitert worden sind, bleibt zu konstatieren, dass die Organisationsform der Hochschulen keineswegs hierarchisch-funktional ausdifferenziert ist. Es handelt sich bei den Hochschulen – trotz aller Klagen – noch immer um eine Organisation, die durch ausgeprägte Selbstverwaltungsrechte der unteren Ebene, der Fakultäten, Fachbereiche und Institute und eines Teils ihrer Mitglieder, der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, geprägt ist. Für das komplexe, konflikthafte Zusammenspiel der unterschiedlichen Entscheidungsebenen, der zentralen staatlichen Bildungsverwaltungen, der Hochschulleitungen und ihrer Beratungsstäbe sowie der Gremien der Fachbereiche, besitzt das bereits in den 1970er Jahren von Weick und anderen entwickelte Organisationsmodell der Hochschulen als

„loosely coupled systems“ deshalb noch immer eine hohe Erklärungskraft (vgl. Weick 1976; Orton/Weick 1990).

Folgt man den grundlegenden Annahmen dieses Modells, dann erscheint auch der Bologna-Prozess in einem neuen Licht: Die relativ vagen Grundsatzbeschlüsse, die in Bologna und in den Nachfolgekongressen gefasst und die konkreten Ausführungsbestimmungen der nationalen Bildungsadministrationen, etwa die KMK-Beschlüsse zur Stufung, Modularisierung und Kreditierung, legen zwar die Zielrichtung der Reform verbindlich fest, werden aber auf der Leitungsebene der einzelnen Hochschulen und vor allem in den zugehörigen Fachbereichen nach standort- und fachspezifischen Interessen interpretiert, modifiziert und nicht selten unterlaufen. Dabei kommt den Fachbereichen und ihren Beschlussgremien eine zentrale Rolle zu. Allen allgemeinen Vorgaben und den entsprechenden Klagen der betroffenen Fachvertreter zum Trotz haben sie für die Einführung und Ausgestaltung der neuen Studiengänge durch den Wegfall verbindlicher staatlicher Studien- und Prüfungsordnungen in gewisser Hinsicht sogar einen größeren Gestaltungsraum als früher erhalten (vgl. Kühl 2011a; Winter 2009, S. 3 f.). Welche Studiengänge mit welchem Profil, fachbezogen oder interdisziplinär, eher forschungs- oder stärker berufsvorbereitend, angeboten werden, wie die Module vom Umfang und Inhalt zugeschnitten, wie die Lehrveranstaltungen kreditiert und die studienbegleitenden Prüfungen organisiert werden – alle diese Fragen werden nicht allein, aber in relativer Autonomie in den einzelnen Fachbereichen entschieden. Und es ist eine nahe liegende Vermutung, dass sich diese operativen Entscheidungen auf die Qualität des Studiums insgesamt auswirken, auf die „Studierbarkeit“ der neuen Studienangebote, auf Abschluss- und Schwundquoten der Studierenden und nicht zuletzt auf Prüfungsbelastungen und bürokratischen Aufwand zur Erfassung und Verwaltung von Studien- und Prüfungsleistungen.

Wenn man diese organisationstheoretisch gut zu begründenden Annahmen teilt, verändert sich auch der Blick auf den Bologna-Prozess und seine Folgen: Die standort- und fachspezifischen Bedingungen und Entscheidungen gewinnen an Bedeutung für Erfolg und Misserfolg der Reform. Unter dieser Perspektive muss nach den unterschiedlichen strukturellen und personellen Voraussetzungen einzelner Standorte und Fachbereiche gefragt werden. Es wäre zu untersuchen, welche konkreten, operativen Entscheidungen bei der Umsetzung der Reform mit welchen beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen von den Beschlussgremien auf Universitäts- und Fachbereichsebene jeweils getroffen wurden. Vergleichende Analysen des Reformprozesses an unterschiedlichen Standorten und in unterschiedlichen Fachbereichen fehlen bislang. Vereinzelte Erfahrungsberichte und Beobachtungen zu Teilaspekten der Reform können solche noch ausstehenden „tiefenscharfen“ Untersuchungen nicht ersetzen. Sie geben lediglich erste Hinweise auf standort- und fachspezifische Varianzen des Reformprozesses (vgl. etwa Liesner/Lohmann 2009).

3 Kontingenz und Varianz des Reformprozesses

Zu den Folgen des Bologna-Prozesses gehört zweifellos der Anstieg der Lehrnachfrage und die daraus resultierenden Überfüllungsprobleme in zahlreichen Lehrveranstaltungen, vor allem in den großen Fächern der Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften. Dieses Phänomen ist einerseits „systembedingt“, durch die Prinzipien der Modularisierung und Kreditierung zu erklären, verweist aber (auch) auf Planungsschwächen und Fehlentscheidungen auf Fachbereichsebene, insbesondere auf das Fehlen belastbarer Kapazitätsberechnungen bei der Einführung der neuen Studiengänge. Man hätte wissen können, dass die neuen Studiengänge mit ihrer erhöhten Obligatorik gegenüber den traditionellen Lehramts-, Diplom- und Magisterstudiengängen zu einer Erhöhung der Lehrnachfrage führen würden (vgl. Weegen 2004). Statt die Zahl der Semesterwochenstunden im Vergleich zu den alten Studiengängen zu reduzieren, waren die Fachbereiche vielerorts bestrebt, durch eine niedrige Kreditierung der Einzelveranstaltung möglichst viele Semesterwochenstunden in die neuen Studiengänge „hinüberzuretten“. An der Ruhr-Universität Bochum gab es beispielsweise bei der Einführung des Zwei-Fächer Bachelors nur wenige Fächer, die den universitätsweit vorgegebenen Rahmen von maximal 45 SWS pro Fach (mit der Zahl von 72 CP) nicht voll ausgenutzt haben.

Eine „seriöse“ Kapazitätsberechnung mit realistischen, den neuen Studienbedingungen angepassten Curricularnormwerten hätte allerdings vielerorts weiterreichende Konsequenzen als eine Reduktion der Semesterwochenstunden haben müssen. Ohne Erhöhung der Lehrkapazität hätte es in vielen Studiengängen eine Einführung bzw. Verschärfung der Zulassungsbegrenzungen geben müssen – auch wenn dies hochschulpolitisch unerwünscht war und ist. Eine weitere, vor allem für kleinere Fächer unangenehme Konsequenz einer realistischen Kapazitätsberechnung wäre der Verzicht auf eigenständige, fachbezogene Master-Programme gewesen (vgl. Winter 2009, S. 57). Stattdessen ist es eher zu einer „Inflationierung“ von Master-Studiengängen gekommen. So übersteigt an den Universitäten die Zahl der Master-Studiengänge die für das Bachelor-Studium um etwa 20 Prozent (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2011, S. 9), obwohl selbst bei optimistischen Annahmen kaum mehr als die Hälfte der Bachelor-Studienanfänger das Studium auf der Master-Stufe fortsetzen wird. Die Gründe liegen auf der Hand: Fachbereiche hoffen durch die Einrichtung innovativer Master-Programme ihr wissenschaftliches Profil und ihre Attraktivität auf dem Markt konkurrierender Angebote zu erhöhen – und gleichzeitig den Hochschullehrerinnen und -lehrern des Faches willkommene Rückzugsmöglichkeiten aus dem stärker verschulden und kapazitär überlasteten Bachelor-Studium zu eröffnen. Abgesehen von wenigen attraktiven Hochschulstandorten und Studiengängen wird deshalb künftig nicht das Fehlen, sondern eher eine Überangebot von Studienplätzen im Master-Studium zum Problem werden.

Bei der Modularisierung der neuen Studiengänge lassen sich zwischen den einzelnen Hochschulen, Studiengängen und beteiligten Fächern ebenfalls erhebliche Differenzen mit unterschiedlichen Effekten beobachten. Ob die Modularisierung als Chance

für eine substanzielle Studienreform, für eine kritische Selbstreflexion der inhaltlichen und formalen Anforderungen des Studiums genutzt wurde oder aber ob unter der glänzenden Oberfläche kompetenzorientierter Modulbeschreibungen eine traditionelle thematische Beliebtheit der Lehrangebote „fröhliche Urständ“ feiert, ist mit der Modularisierung keineswegs entschieden. Auch unter formalen Gesichtspunkten lassen sich erhebliche standort- und fachspezifische Differenzen in der Konstruktion der Module und den Vorgaben für ihr Studium beobachten. Zwischen den Fächern und Studiengängen unterscheiden sich Module zum einen häufig hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer internen Struktur, also der Ausdifferenzierung in Teilbereiche. Zum anderen ist es unterschiedlich geregelt, ob die Module und ihre Teilelemente in einer zwingenden Abfolge, eventuell in einem bestimmten Semester, studiert werden müssen (vgl. Winter 2009, S. 45 ff.).

Solche auf den ersten Blick „unauffälligen“ Festlegungen sind für die Organisation des Lehrangebots und die Studierbarkeit folgenreich: Sind die Module in einem Fach sehr klein zugeschnitten und die Abfolge der Module und eventueller Modulteile rigide festgelegt, wachsen nicht nur die organisatorischen Anforderungen an die Lehrangebotsplanung. In vielen Fällen, vor allem in kleineren Fächern, ist es bei solchen Regelungen nicht möglich, verschiedene Veranstaltungen zu einem Modul bzw. Modulteil zu unterschiedlichen Zeitpunkten anzubieten – mit negativen Konsequenzen für die Studierenden. Die Möglichkeiten, zwischen thematisch unterschiedlichen Veranstaltungen zu wählen, werden faktisch beseitigt, und es kommt vor allem in interdisziplinären Studiengängen zur zeitlichen Überschneidung obligatorischer Vorlesungen und Seminare. Tendenziell führt dies zu einer Verlängerung der Studienzeit, insbesondere bei Studierenden, die zur Finanzierung des Studiums auf eine Nebentätigkeit angewiesen sind.

Probleme der Modularisierung werden zweifellos durch die weitere organisatorische Vorgabe der Kreditierung aller Studienleistungen auf der Grundlage des Work-load-Prinzips verschärft, und deshalb stößt diese „Kunstwährung“ des ECTS auf eine besonders vehemente Kritik (vgl. Kühl 201b). Selbstverständlich täuscht die Kreditierung eine exakte Vergleichbarkeit der Anforderungen bzw. erbrachten Leistungen vor, die weder aufseiten der Lehrenden noch aufseiten der Studierenden gegeben ist. Aber wenn man sich dieser begrenzten Leistungsfähigkeit bewusst ist, spricht nichts gegen einen – im Vergleich zu den SWS-Angaben traditioneller Studiengänge – etwas genaueren Maßstab, mit dem der erforderliche Zeitaufwand für das Studium in unterschiedlichen Veranstaltungsformen, Modulen und Studiengängen immerhin annäherungsweise bestimmt werden kann (vgl. Winter 2009, S. 34 f.). Irritierende Formen der Kreditierung und ihre negative Folgen lassen sich deshalb – ähnlich wie bei der Modularisierung – eher auf Fehlentscheidungen bei der Konzeption von Studiengängen als auf das Prinzip der Kreditierung zurückführen. Sie sind häufig das Resultat von „Verteilungskämpfen“ innerhalb einzelner Fächer oder der fehlenden Abstimmung zwischen den an einem Studiengang beteiligten Fächern. Dazu gehört der vielfach zu beobachtende Befund, dass die Kreditierung von Einzelveranstaltungen, Modulen und Prüfungsleistungen selbst zwischen affinen Fächern derselben Universität

stark variiert – trotz vergleichbarer Anforderungen an die Studierenden. Hochproblematisch werden solche schwer nachvollziehbaren Kreditierungsvarianzen dann, wenn dieselbe Lehrveranstaltung für Module unterschiedlicher Fachbereiche oder Studiengänge, etwa in interdisziplinären Studiengängen oder für unterschiedliche Lehramtssstudiengänge, angeboten und die Leistungen der Studierenden nach den unterschiedlichen Vorgaben ihrer jeweiligen Fächer bzw. Studiengänge kreditiert werden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer solchen Veranstaltung erhalten eine unterschiedliche Zahl von CP auf der Grundlage unterschiedlicher Studien- und Prüfungsordnungen – eine vermeidbare organisatorische Komplexitätssteigerung, die tendenziell die Studierenden und vor allem die Veranstalter überfordert (vgl. Kühl 2011a, S. 8 ff.).

Die heftigste Kritik an den Folgen des Bologna-Prozesses richtet sich allerdings gegen das neue System studienbegleitender Prüfungen – bei Studierenden wie bei Lehrenden. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass diese Klagen über eine zunehmende Prüfungsbelastung zu den „klassischen“ Topoi der Universitätsgeschichte bzw. Universitätskritik der letzten 200 Jahre gehört, lässt sich kaum bestreiten, dass die neuen Prüfungsformen vor allem in den großen Studienfächern zu zusätzlichen zeitlichen und organisatorischen Belastungen von Lehrenden und Studierenden geführt haben. Aber es gibt deutliche Hinweise dafür, dass die Prüfungsbelastung zwischen Hochschulen, Fachbereichen und einzelnen Fächern differiert und von organisatorischen Entscheidungen bei der Einrichtung der neuen Studiengänge beeinflusst wird. Sie ist zum einen von der Zahl der Module abhängig, die für ein Fach bzw. einen Studiengang zu absolvieren sind: Eine kleinteilige Modulstruktur erhöht selbstverständlich die Zahl der „Modulprüfungen“. Zum anderen variiert die Belastung mit dem Formalisierungsgrad der jeweiligen Prüfungen: An vielen Hochschulen oder Fachbereichen werden alle Module mit formalisierten punktuellen Prüfungen nach den Vorgaben traditioneller Hochschulprüfungen abgeschlossen. Diese Vorgaben erfordern feste Prüfungszeiträume, Wiederholungstermine, An- und Abmeldefristen, das Recht auf Akteneinsicht und Widerspruch gegen das Prüfungsergebnis. Vor allem aber verlangen sie die Bewertung der Prüfungsleistungen durch zwei Prüferinnen bzw. Prüfer. Damit ist die organisatorische Überlastung von Lehrenden, Studierenden und Prüfungsämtern vorprogrammiert – vor allem dann, wenn es an einem funktionierenden EDV-System zur Erfassung und Verwaltung der Studien- und Prüfungsleistungen fehlt (vgl. Winter 2009, S. 51 ff.; 76 ff.).

Solche aufwendigen Prüfungsformen sind allerdings nicht zwingend erforderlich. Es gibt Fachbereiche, beispielsweise an der Ruhr-Universität Bochum, die „Ressourcen schonende“ Lösungen entwickelt haben: Sie verzichten darauf, alle Module mit punktuellen, formalisierten Prüfungen abzuschließen und bilden stattdessen zumindest einen Teil der Modulnoten aus den akkumulierten individuellen Leistungen, die die Studierenden in den zugehörigen Veranstaltungen erbracht haben und die lediglich von den jeweiligen Veranstaltern bewertet wurden. Trotz der Abweichung von der „reinen Lehre“ der Modulprüfungen haben auch diese Studiengänge das Akkreditierungsverfahren – bisher – erfolgreich durchlaufen.

Angesichts der bemerkenswerten standort- und fachspezifischen Varianzen bei der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse drängt sich die Frage auf, ob das Instrument der Akkreditierung eigentlich das hält, was sich seine Initiatoren von ihm versprochen haben, nämlich die Sicherstellung gemeinsamer Standards für das neue Studium. Ohne Zweifel nötigen die neuen Akkreditierungsverfahren die einzelnen Hochschulen und Fachbereiche zu aufwendigen Formen der Dokumentation von programmatischen Absichten und organisatorischen Regelungen. Man kann darüber hinaus annehmen, dass viele Fachbereiche bei der Planung der neuen Studiengänge gewissermaßen in voreuseilendem Gehorsam Organisationsentscheidungen treffen, die sie selbst für problematisch, im Blick auf die erhoffte Akkreditierung aber für unvermeidlich halten. Wenn die eigenen Erfahrungen aus zahlreichen Akkreditierungsverfahren an der eignen und an fremden Hochschulen nicht täuschen, dann gibt es allerdings Anlass, an der wirksamen Steuerung des Reformprozesses zu zweifeln oder sie zumindest zu relativieren (vgl. Baumgart/Wittpoth 2007). Sollte dieser Eindruck richtig sein, interessieren sich die am Verfahren beteiligten Gutachterinnen und Gutachter nämlich vorrangig und in der Regel für die programmatischen „Selbstbeschreibungen“ der Fächer und ihrer Studiengänge. Die „guten Absichten“, das inhaltliche Profil des Studiengangs und seiner Module, die Einhaltung fachlicher Standards und die Beschreibung zu vermittelnder Kompetenzen, pflegen im Mittelpunkt der Diskussionen mit den Fachvertretern zu stehen. Fragen zu den strukturellen Voraussetzungen und zur Organisation des Studiums, die für die „Studierbarkeit“ eines Studiengangs von zentraler Bedeutung sind, werden zwar in den Akkreditierungsunterlagen gestellt. Aber erfahrungsgemäß werden die entsprechenden Selbstauskünfte der Fächer selten intensiv diskutiert oder gar bezweifelt. Zugespielt formuliert: Der Blick hinter die Kulissen eindrucksvoller Selbstbeschreibungen gelingt selten. Deshalb enden die meisten Akkreditierungsverfahren für die betroffenen Fächer zumeist „glimpflich“. Die Akkreditierungsagenturen, so scheint es, sind lediglich neue „Mitspieler“ in der Organisation der Hochschulen als „loosely coupled system“.

4 Widersprüchliche Effekte

Anders als die zahlreichen dezidierten Urteile über den Bologna-Prozess vermuten lassen, wissen wir bislang wenig über die Effekte der Reform, sofern mit „Wissen“ ein durch empirische Forschung gewonnenes Wissen gemeint ist. Die wenigen bisher vorliegenden Forschungsergebnisse zu relativ leicht zu operationalisierenden Teilaspekten der Reform, etwa zu Abschlussquoten, zur Studiendauer, zum Auslandsstudium oder zur zeitlichen Belastung der Studierenden in den alten und neuen Studiengängen, vermitteln ein diffuses, teilweise widersprüchliches Bild. Fasst man diese punktuellen Befunde zusammen, lässt sich eine erste Feststellung treffen: Die Auswirkungen der neuen Studienorganisation sind geringer, als von den Befürwortern erhofft und von den Kritikern befürchtet. Diese erste lässt sich durch eine zweite Feststellung ergänzen: Die vorliegenden Befunde enthalten deutliche Hinweise auf diffe-

renzielle Effekte der Reform in Abhängigkeit von Hochschultypen und Fächergruppen. An neueren Erhebungen zu Abschlussquoten und Studienzeiten in den alten und neuen Studiengängen lässt sich beides gut belegen (vgl. Heublein 2008; Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2011).

Der generelle Vergleich der alten und neuen Abschlussquoten ist – gemessen an den Reformerwartungen – zweifellos ernüchternd. Die Studierenden in den neuen Bachelor-Studiengängen überschreiten nicht nur die Regelstudienzeit um etwa zwei Semester sehr deutlich, sondern weisen eine Studienabbruchquote von insgesamt 30 Prozent gegenüber 21 Prozent in den alten Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen auf. Diese Verschlechterung ist allerdings auf die Entwicklung an den Fachhochschulen zurückzuführen. So weisen die Zahlen aus, dass es in den universitären BA-Studiengängen im Bereich der Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften zu einer deutlichen Reduktion, in den immer schon stärker strukturierten, „verschulten“ natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – vor allem der Fachhochschulen – dagegen zu einer Erhöhung der Abbruchquoten gekommen ist (vgl. Heublein 2008, S. 36 ff.). Gleiche Organisationsprinzipien des Studiums haben bei ungleichen Ausgangsbedingungen also ungleiche Effekte. Anders als die verbreiteten Klagen von Lehrenden und Studierenden aus dem Bereich der kultur-, sprach- und sozialwissenschaftlichen Fächer über die Zumutungen der neuen Studienstrukturen vermuten lassen, sind es gerade die Studiengänge in diesen Bereichen, die von der stärkeren Strukturierung der Studienanforderungen profitieren – sofern man Abschlussquoten für einen wichtigen Indikator des Studienerfolgs bzw. der Leistungsfähigkeit der Organisation hält.

Man kann davon ausgehen, dass sich hinter den differenziellen Abschlussquoten für Hochschultypen und Fachrichtungen weitere standort- und fachspezifische Differenzen verbergen. Eine interne Erhebung der RUB über die Abschlussquoten aller an der Reform beteiligten B.A.-Fächer belegt nicht nur die generelle Steigerung der Abschlussquoten über alle beteiligten Fächer hinweg, sondern auch erhebliche Differenzen innerhalb der Fächergruppe und selbst zwischen affinen Fächern (vgl. Baumgart 2009b, S. 88 ff.). Für diese Differenzen dürften einerseits wieder fachspezifisch differierende Ausgangsbedingungen der Reform, vor allem die vorhandene Lehrkapazität in Relation zur Zahl der Studierenden, verantwortlich sein. Aber andererseits verweisen die unterschiedlichen Abschlussquoten auf die Kontingenz und die Bedeutung fachspezifischer Organisationsentscheidungen.

Hinweise auf begrenzte Wirkungen und differenzielle Effekte des Reformprozesses enthält auch eine weitere Untersuchung, in der die Studiensituation von BA-Studierenden des 1.–6. Semesters mit einer nach Fächern und Semesterzahl vergleichbaren Kontrollgruppe in auslaufenden Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengängen erhoben wurde. Studierende in den alten und neuen Studiengängen unterscheiden sich demnach hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale, der Zahl der Fach- und Hochschulwechsler, der auslandsbezogenen Studienaufenthalte sowie der Nebenerwerbsquoten nur geringfügig (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009). Dies gilt –

trotz der neuen Studienvorgaben – auch für die wöchentlichen Zeitinvestitionen, die für Lehrveranstaltungen und Selbststudium aufgewendet werden. Sie hat sich bei den B.A.-Studierenden während der Vorlesungszeit (!) im Durchschnitt um kaum mehr als eine Stunde auf wöchentlich 37,4 Stunden erhöht (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009, S. 21).

Allerdings verbirgt sich hinter diesem Mittelwert eine erhebliche Streuung der Zeitinvestitionen nach Hochschultyp und Fächergruppen. So wenden Studierende der Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten durchschnittlich 41,4 Stunden auf, während es für die Fächergruppen Sozialwissenschaften, Psychologie und Pädagogik 35 und für die Sprach- und Kulturwissenschaften nur 32 Stunden sind. Wenig überraschend weisen die Zeitinvestitionen für Nebenerwerbstätigkeiten die umgekehrte Tendenz auf. Unter den Studierenden der zuletzt genannten Fächergruppe gibt es deshalb eine große Gruppe von 23 bzw. 25 Prozent der Studierenden, die wöchentlich mehr als zehn Stunden arbeiten und deshalb de facto als Teilzeitstudierende zu betrachten sind (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009, S. 23, 25). Das ist keine neue Erscheinung, aber mit der Fiktion des Vollzeitstudierenden, die der neuen Studienorganisation zugrunde liegt, nicht oder nur schwer zu vereinbaren.

Deutlichere Differenzen zwischen den Studierenden der alten und neuen Studiengänge zeigen sich dagegen bei der subjektiven Einschätzung der zeitlichen Belastung durch das jeweilige Studium. Obwohl die Zeitinvestitionen in den neuen Studiengängen – wie dargestellt – nur geringfügig gestiegen sind, fühlen sich 63 Prozent der B.A.-Studierenden an den Universitäten – während der Vorlesungszeit – „stark“ oder „sehr stark“ belastet. In den alten Studiengängen sind es dagegen „nur“ 52 Prozent (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009, S. 52). Man kann vermuten, dass diese „gefühlte“ höhere Belastung aus den strengeren organisatorischen Vorgaben der neuen Studiengänge und der damit implizierten Einschränkung der Wahlfreiheit von Lehrveranstaltungen resultiert. Denkbar wäre es aber auch, dass die subjektiven Wahrnehmungen einer starken und sehr starken Studienbelastung (auch) Reflexe des öffentlichen Diskurses, der Kritik an einem angeblich gewachsenen Leistungsdruck und an der Abschaffung akademischer Freiheiten sind.

Die verbreitete Klage über den angeblichen Niveauverlust des Studiums und die zunehmende Ausbreitung einer wissenschaftlichen „Halbbildung“ der Studierenden bleibt von solchen relativierenden Befunden der Hochschulforschung selbstverständlich unberührt. Für diese pessimistische Einschätzung gibt es bislang keinerlei empirisch haltbare Befunde – genauso wenig wie für die gegenteiligen Hoffnungen. Es sei denn, man würde die Prüfungs- und Examensergebnisse der Studierenden für valide Indikatoren eines erfolgreichen, qualitativ anspruchsvollen Studiums halten. Dann bestünde nämlich kein Anlass zur Sorge. Die Inflationierung guter und sehr guter Prüfungsergebnisse (vgl. Wissenschaftsrat 2007) steht jedenfalls in einem auffälligen Kontrast zu der verbreiteten Klage vieler Prüferinnen und Prüfer über einen Niveauverlust des Studiums. Im übrigen ist diese Behauptung nicht wirklich neu. Sie begleitet die Entwicklung der Hochschulen seit 200 Jahren.

5 Ausblick

Reformen in komplexen sozialen Systemen erreichen wohl nie das, was sich die Initiatoren von ihnen versprechen. Intendierte Folgen werden von unvorhersehbaren Effekten überlagert und eventuell konterkariert. Dies gilt insbesondere für das Hochschulsystem, dessen Teilsysteme über eine relativ große Gestaltungsfreiheit im Reformprozess verfügen. Die ersten empirischen Ergebnisse zu den Effekten des Bologna-Prozesses an den deutschen Hochschulen, die auf eher begrenzte Wirkungen und auf hochschul- und fachspezifische Varianzen verweisen, stützen diese Annahmen.

An diese Feststellung lässt sich eine Anmerkung zum mutmaßlichen Verlauf des weiteren Reformprozesses anschließen. Weil Reformen ihre selbst gesetzten Ziele zu verfehlen pflegen, produzieren sie den Bedarf an weiteren Reformen. Das gilt für das Gesundheits- oder Rentensystem nicht anders als für das Hochschulsystem. Auch der Bologna-Prozess wird deshalb weitergehen. Die zentralen Institutionen der Bildungsverwaltung werden in Kooperation mit den Akkreditierungsagenturen auf die vermeintlichen oder tatsächlichen Schwachstellen und die aus ihrer Sicht unbefriedigenden Ergebnisse der bisherigen Reform mit neuen Regelungen reagieren – zur Genehmigung von Studiengängen, zum Übergang in das Master-Studium, zum Zchnitt von Modulen und zur Präsenzpflcht in Lehrveranstaltungen, zur Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen und fachspezifischen Standards, zur Vereinheitlichung von Kreditierung und Prüfungsformen und nicht zuletzt zur „Evaluation“ der neuen Studiengänge. Die Leitungen der einzelnen Hochschulen, ihre Stabsstellen und zentralen Kommissionen werden sich „eigensinnig“ mit diesen neuen Regelungen auseinandersetzen und standortspezifische Vorgaben zur Realisierung auf Fachbereichsebene entwickeln. Und wie gehabt werden auf dieser unteren Ebene die neuen Aufgaben in der Regel als praxisferne bürokratische Zumutung empfunden, fachspezifisch modifiziert – und in vielen Fällen unterlaufen werden. Die voraussehbaren Reformen der Reform werden, so lässt sich annehmen, zu einem immer dichten Netz bürokratischer Regelungen (und entsprechender Gegenstrategien) führen (vgl. Kühl 2011a, S.19 ff.), ohne dass deren unterschiedliche Effekte genau voraussehbar wären.

Man kann diese mutmaßliche Entwicklung resignierend oder aber mit einer gewissen Gelassenheit antizipieren. Auch die Reform der Reform wird das Hochschulsystem nicht grundlegend verändern, sondern nur zu neuen „Irritationen“ führen. Über deren Effekte könnte man allerdings mehr wissen. Auch wenn Organisationen und ihre Akteure niemals eine hinreichende Transparenz der Bedingungen und Folgen ihres Handelns erreichen können, ließe sich das „Organisationswissen“ durchaus verbessern. Dazu wäre eine anspruchsvolle Hochschulforschung erforderlich, die diesen Namen verdient und nicht mit den üblichen, inflationären „Evaluationen“ von Hochschulen und Fachbereichen verwechselt werden sollte. Wenn es zutrifft, dass über Erfolge und Misserfolge von Studierenden primär auf der unteren Ebene des Hochschulsystems entschieden wird, dann müsste die Hochschulforschung diese kontin-

genten Bedingungen und Folgen der Reform in den Blick nehmen. Vor allem aber wäre es erforderlich, dass die Akteure in Fakultäten und Fachbereichen ihre Kompetenz zu einer systematischen und empirisch fundierten „Selbstbeobachtung“ verbessern würden. Sie wissen zu wenig über das, was sie tun, obwohl sie mehr wissen könnten. Aber wollen sie das?

Literatur

- Baumgart, Franzjörg/Wittpoth, Jürgen (2007):** Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2007/35, S. 108–115
- Baumgart, Franzjörg (2009a):** Humboldts Traum. Institutionelle Erfolgsgeschichte und pessimistische Selbstbeschreibungen der deutschen Universität. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): Umlernen. Paderborn, S. 263–277
- Baumgart, Franzjörg (2009b):** „Keine Rosen ohne Dornen“ – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der neuen B.A.-/M.A.-Studienstrukturen. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Bachelor bolognese, S. 81–94
- Bologna-Erklärung (1999):** Der Europäische Hochschulraum. Bologna: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19.6.1999
- Cohen, Michael/March, James/Olsen, Johan (1972):** A Garbage Can Model of Organisational Choice. In: Administrative Science Quarterly, S. 1–25
- Heublein, Ulrich, u. a. (2008):** Die Entwicklung der Schwund- und Abbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover: HIS-Projektbericht
- Kühl, Stefan (2011a):** Der Sudoku-Effekt der Bologna-Reform. Working Paper 1/2011 (www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/workingpapers.html, 17.11.2011)
- Kühl, Stefan (2011b):** Wie es zur „Erfindung“ einer Kunstwährung à la Bologna kam. Erklärungen jenseits der Vorstellungen von einem hochschulpolitischen Masterplan. Working Paper 9/2011 (www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/workingpapers.html, 17.11.2011)
- Lieb, Wolfgang (2009):** Humboldts Begräbnis. Zehn Jahre Bologna-Prozess. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2009/6, S. 89–96
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.) (2009):** Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen
- Liessmann, Konrad Paul (2008):** Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München
- Middendorf, Elke/Isserstedt, Wolfgang/Kandulla, Maren (2011):** Studierende im Bachelor-Studium 2009. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hannover.

- Orton, J. Douglas/Weick, Karl. E. (1990):** Loosley Coupled Systems. A Reconceptualization. In: *The Academy of Management Review*, S. 203–223
- Schimank, Uwe (2010):** Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In: *Hochschul-Informationssystem (Hg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung*. Bielefeld, S. 44–61
- Schultheis, Franz/Cousin, Paul-Frantz/Roac i Escoda, Marta (Hg.) (2008):** Humboldts Alptraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz
- Steinert, Heinz (2008):** Die nächste Universitätenreform kommt bestimmt. In: *Soziologie*, S. 155–168
- Weegen, Michael (2004):** Bachelor und Master. Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken. In: *Das Hochschulwesen* 2004/6, S. 206–208
- Weick, Karl E. (1976):** Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly*, S. 1–19
- Winter, Martin (2009):** Das neue Studieren. Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der Studienstrukturreform. Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg
- Wissenschaftsrat (2007):** Prüfungsnoten im Prüfungsjahr 2005. Köln. (<http://wissenschaftsrat.de/download/archiv/7769-07-Berichtsteil.pdf>, 17.11.2011)