

Für eine kritische Soziologie des Bologna-Prozesses

Berthold Oelze

Zehn Jahre Bologna und die Diskussion nimmt kein Ende. Das liegt daran, dass die Reformen voranschreiten und ihre Konsequenzen deutlicher werden. Die Positionen pro und contra sind bekannt: »Bolognesern« stehen »Humboldtianer« gegenüber. Erstere rekrutieren sich vorwiegend aus Politikern und Bürokraten, letztere eher aus dem universitären Lehrkörper. Erstere feiern ihre Erfolge in selbstgesteuerten Publikationen (zum Beispiel unter www.hrk.de). Letztere artikulieren ihren Protest in der überregionalen Presse, unterstützt von Journalisten wie zum Beispiel Jürgen Kaube (FAZ).

Soziologen engagieren sich, wie es scheint, meist auf Seiten der Reformgegner. Jenseits davon sind sie aber auch als Wissenschaftler gefordert. Bologna steht für bedeutende soziale Veränderungen in einem Teilsystem der Gesellschaft. Daher arbeiten einige bereits an einer »Soziologie des Bologna-Prozesses«. Diese könnte sich als empirische Erforschung von Veränderungen der Bildungsinstitutionen und des Hochschulalltags bewähren (Serrano-Velarde 2009). Bevor man jedoch zur empirisch-analytischen Routine übergeht, sollten die soziologisch-kritischen »Hausaufgaben« erledigt werden: Es geht darum, den Bologna-Prozess in größeren Zusammenhängen zu reflektieren – als Symptom eines umfassenden Strukturwandels der Gesellschaft. Dazu bietet eine unlängst erschienene Sammlung von »Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur« eine gute Gelegenheit, zumal darin neben Soziologen auch Erziehungswissenschaftler ihre vorläufigen Bilanzen ziehen (Liesner, Lohmann 2009). Davon ausgehend möchte ich nach einer Skizze der Situation der Hochschulpolitik in Deutschland die Perspektive auf Veränderungen des gesamten Erziehungssystems erweitern, diese Veränderungen auf wachsende Einflüsse ökonomischer Rationalität zurückführen und daraus Herausforderungen für die soziologische Reflexion ableiten.

Eine kurze Geschichte von Bologna aus deutscher Sicht

Im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre war das Hochschulsystem der Bundesrepublik erheblich ausgebaut worden (Baumgart 2009: 83). Danach hatte lange Zeit relative Ruhe geherrscht, bis 1999 die Hochschulpolitik als Feld politischer Profilierung wiederentdeckt wurde. Das Projekt eines einheitlichen »europäischen Hochschulraums« kam nationalen und persönlichen Interessen entgegen. Politiker witterten Chancen, ihre Gestaltungskraft zu demonstrieren. Neue berufliche Aufgaben und Ämter winkten. Für deutsche Bildungspolitikern kam ein weiteres Motiv hinzu: Endlich schienen Reformen möglich, die durch vielfache Zuständigkeiten der Bundesländer lange Zeit verhindert worden waren. Universitätsleitungen eilten mit der Einführung neuer Studiengänge und Strukturen, um im Wettbewerb um knappe finanzielle Ressourcen zu punkten. Auch für sie bedeuteten die Reformen eine Chance, ihr Können zu beweisen und ihren Einfluss zu stärken (Stein 2009: 27). So gewann die von Bologna ausgehende Bewegung eine enorme Eigendynamik und Durchsetzungskraft (Liessmann 2009: 7; Liesner, Lohmann 2009: 11). Um die vereinbarten Ziele zu erreichen, hätten bereits geringe Anpassungen des bestehenden Systems genügt (Stein 2009: 24). Die Veränderungen an deutschen Universitäten gingen aber weit darüber hinaus. Am Ende der Reformen steht, was bereits 1968 gefordert worden war: Die Abschaffung der Universität in ihrer traditionellen, bürgerlich-liberalen Form. Ihre Leitideen der Bildung und der Freiheit der Wissenschaft waren zuvor bereits dekonstruiert worden. In die Hochburgen der Wissenschaft ist der Geist modernen Managements eingezogen. Entsprechend zwiespältig fällt die politische Bewertung des Bologna-Prozesses aus: Ihr modernistischer, antibürgerlicher Impetus kommt politisch Progressiven entgegen; die Orientierung an Wirtschaftsinteressen wird dagegen häufig als »neoliberal« wahrgenommen und kritisiert (Lieb 2009).

Das deutsche Erziehungssystem im Umbruch

Fünf Jahre nach der Bologna-Erklärung begann auch im Bereich der Schulpolitik ein Umbruch. Mit der Veröffentlichung der PISA-Studie erlebte Deutschland 2004 eine Art »Sputnik-Schock«. Seitdem reißen Diskussionen um die (mangelnde) Gleichheit der Bildungschancen, um eine zu früh ein-

setzende Selektion und um das dreigliederige Schulsystem nicht mehr ab. Auf die Herausforderungen einer kulturell und sozial extrem heterogenen Schülerschaft reagiert man mit einer homogenisierenden, auf Integration gerichteten Schulpolitik. Differenzierende Beurteilungen und Selektionen sollen tendenziell vermieden oder hinausgeschoben werden. Dabei gibt es keine gesicherten Erkenntnisse, dass solche Maßnahmen geeignet sind, die von PISA aufgezeigten relativen Leistungsschwächen zu beheben. PISA diente also genau wie Bologna als Vorwand für Maßnahmen, die das traditionelle Bildungssystem tiefgreifend verändern. Es scheint, als hätte man nur auf geeignete Anlässe gewartet. Als diese dann vorlagen, kam es zu bildungspolitischen Dambrüchen und Wellen von Reformen. Daran wirkten Erziehungswissenschaftler maßgeblich mit. Sie monierten, dass dem quantitativen Ausbau des Hochschulwesens lange keine »curriculare und didaktische Reform« gefolgt war. Deshalb hätten die Universitäten schon vor Bologna in einer Krise gesteckt (Baumgart 2009: 82). An solchen Diagnosen von Befürwortern radikaler Reformen sind jedoch Zweifel angebracht. Wenn zuvor eine Krise bestanden hatte, so war es hauptsächlich eine Finanzierungskrise gewesen. Der Ausbau zur Massenuniversität führt nun einmal zu Problemen, wenn kaum zusätzliche Mittel bereitgestellt werden.

Die Rede von einer »curricularen und didaktischen Reform« verrät, dass Muster der Schulpolitik auf die Hochschulpolitik übertragen werden: Professoren sollen wie Schullehrer auf Curricula verpflichtet und didaktisch geschult werden. Tendenzen in dieser Richtung sind nicht zu übersehen. Man könnte das als Professionalisierung begrüßen: Endlich wird die universitäre Praxis mit erziehungswissenschaftlicher Expertise verbessert. Doch die Realität sieht meistens anders aus. Das zeigt ein Blick in Klassenräume, wo »curriculare und didaktische Reformen« umgesetzt wurden. In den seltensten Fällen führten sie zu nachweislich besseren Leistungen. Niklas Luhmann hatte der Pädagogik bereits in den 1960er Jahren eine Reihe unerfüllbarer, weil widersprüchlicher Zielsetzungen nachgewiesen. Diese Paradoxien bestehen nach wie vor und werden nun in die Hochschulen hineingetragen (Knobloch 2009: 108). Man sollte von »curricularen und didaktischen Reformen« also nicht allzu viel erwarten. Oft schaffen sie mehr Probleme als sie lösen. Und vielleicht haben unsere Universitäten auch deshalb ein achtbares Niveau gehalten, weil sie von solchen Reformen bislang verschont blieben.

Das ändert sich jetzt. An den Universitäten kommen immer häufiger Instrumente der Schulverwaltung zum Einsatz: Datenerhebungen, Unterrichtsbesuche, Evaluationen, Bündel von Maßnahmen zur Qualitätssiche-

rung und Fortbildung (Link-Heer 2009). Wissenschaftler werden von Bürokraten beurteilt und wie Schullehrer und Dienstleister behandelt. Verwaltungsleute geben den Ton an, unterstützt von Professoren, die sich in Fragen der Studienplanung engagieren. Dagegen wäre nichts einzuwenden, wenn die Lehrstühle per saldo entlastet würden und sich auf ihre Kernkompetenzen konzentrieren könnten. Doch das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Die Lehrstühle werden mit Aufgaben überhäuft, die mit Forschung und Lehre nichts zu tun haben. Der Druck steigt und die Unzufriedenheit wächst.

Auch durch die steigende Studentenquote rücken die vormals klar geschiedenen Bildungsinstitutionen näher zusammen. Die allgemeine Schulbildung wird an den Universitäten fortgesetzt. Hochschulen übernehmen Funktionen, die vormals die gymnasiale Oberstufe erfüllt hatte (Nida-Rümelin 2008). Daraus resultiert fast zwangsläufig eine fortschreitende Verschulung des Studiums.

Wissenschaft im Geist des neuen Kapitalismus

In den letzten Jahrzehnten hat die Ökonomie erheblich an Dynamik gewonnen. Rationalisierung und innere Differenzierung von Unternehmen sind fortgeschritten. Der Wettbewerb ist im Zuge der Globalisierung härter geworden. Ausgefeilte Systeme unternehmensinterner Kontrolle engen Handlungsspielräume ein und setzen die Mitarbeiter unter Druck. Das prägt ihr Verhalten. An die Stelle markanter Führungspersönlichkeiten treten angepasste Manager. Typen mit Buchhalterseelen haben das Sagen, die in Meetings mit Business-Englisch und Powerpoint-Präsentationen glänzen.

Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch im Hochschulbereich. Auch hier haben Kameralisten das Ruder übernommen. Auch hier wird nun verstärkt kontrolliert und Druck ausgeübt. Angesehene Ordinarien werden tendenziell durch »Lehrsklaven« ersetzt (Kaube 2007). Verhaltensmuster und die Sprache des Managements werden nachgeahmt. Universitäten werden zunehmend wie Profitcenter geführt.

Für die Wirtschaft zählen Qualifikationen, die sich in Unternehmen anwenden lassen und konkreten Nutzen versprechen. Welche Art der Kompetenz künftige Führungskräfte anstreben, kann man in Studiengängen wirtschaftsnaher Akademien und in Büchern für Manager erfahren. Das dort verbreitete Wissen kann als »sophistisch« bezeichnet werden. Es bleibt

eklektisch. Es schürft nicht tief. Ihm fehlt das Wahrheitsethos, welches echte Forschung ausmacht. Diese Art oberflächlicher Wissenschaft hält über neue integrierte Kurzstudiengänge, die auf die Vermittlung berufsqualifizierender Kenntnisse (employability) setzen, nun verstärkt Einzug in die Seminare. Auch Tendenzen zum Edutainment und Einflüsse der elektronischen Massenmedien tragen zu einer geistigen Verflachung bei, der sich die Universitäten nicht entziehen können. Diese Veränderungen an unseren Hochschulen haben mit den in Bologna vereinbarten Zielen nichts zu tun, prägen aber den Gesamteindruck dessen, was im Bologna-Prozess passiert.

Lange Zeit hatten unsere Universitäten wissenschaftsfremden Einflüssen aus Wirtschaft und Politik widerstehen können. Sie bildeten Schutzräume für eine freie Entfaltung intellektuellen Lebens und kritischen Denkens. Diese Biotope mit ihrem Mikroklima geistfördernder Muße (otium) wirken in der von rastloser Betriebsamkeit geprägten modernen Geschäftswelt (negotium) wie Relikte aus der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft. Von diesen ist nach den jüngsten Reformen nicht mehr viel übrig geblieben.

Auf dem Weg zu einer kritischen Soziologie des Bologna-Prozesses

Das oben Gesagte erhellt, dass der Bologna-Prozess nur im Zusammenhang mit dem Wandel des Erziehungssystems und der Gesellschaft im Ganzen verstanden werden kann. »Kritisch« kann eine Soziologie des Bologna-Prozesses genannt werden,

- die sich nicht von vordergründiger politischer Rhetorik blenden lässt, sondern nach den zugrunde liegenden Interessen und Machtverhältnissen fragt,
- die Veränderungen nicht als wert- und aufkommensneutral betrachtet, sondern die mit ihnen verbundenen Verluste und Gewinne thematisiert, und
- die Denkmuster, Werte, das Menschenbild und das Gesellschaftsverständnis hinterfragt, die der neueren Hochschulpolitik zugrunde liegen.

Eine solche Reflexion des Bologna-Prozesses folgt der Intuition, dass die jüngsten Reformen nicht der Verbreitung von wissenschaftlicher Aufklärung und Mündigkeit dienen. Die Wissenschaften, die zu Aufklärung und Mündigkeit beitragen könnten, darunter die Soziologie, stehen schon seit langem

unter dem Druck personellen und finanziellen Mangels. Jetzt werden sie in integrierte modulare Studiengänge gezwungen, wo sie in verschulden Strukturen curricular vorgegebene Inhalte vermitteln sollen, die berufspraktischen Nutzen verheißen. Systemkonforme Disziplinen wie die Rechtswissenschaft und die Wirtschaftswissenschaften sind von den jüngsten Reformen weit weniger betroffen. Opfer des Bologna-Prozesses sind also gerade diejenigen Fächer, die eine gründliche Reflexion und Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse fördern.

Die wissenschaftliche Herausforderung liegt darin, den Bologna-Prozess in seinem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verstehen und ursächlich zu erklären. Dazu sind – vor aller empirischen Forschung – Theorien nötig. Viele haben bereits eine Theorie des Bologna-Prozesses. Sie drückt sich z.B. darin aus, dass der gemeinsame Nenner der Reformen als »neoliberal« bezeichnet wird. Doch was heißt »neoliberal« in diesem Zusammenhang? Weshalb kam es nicht schon früher zu solchen Hochschul-reformen? Wie war es möglich, dass ein Teilsystem der Gesellschaft derart unter Druck geriet? Wie konnte eine traditionsreiche Institution wie die Universität humboldtscher Prägung ihren Charakter so schnell verändern? Warum blieb der Widerstand in den Universitäten zunächst relativ schwach und weitgehend wirkungslos?

Solche Fragen muss die Soziologie von einem Gesamtverständnis der gesellschaftlichen Entwicklung her zu beantworten suchen. Dabei kann sie auf Ansätze zurückgreifen, die die Gesellschaft in Begriffen von sozialen Systemen, Institutionen, Feldern, Diskursen, Netzwerken, Interessengruppen, Machtverhältnissen, sozialen Klassen und sozialen Kämpfen erklären.

Zur Erklärung institutionellen Wandels bieten sich weiterhin theorieübergreifende Begriffe wie »soziale Differenzierung«, »Rationalisierung« oder »Bürokratisierung« an, die zu einer historischen Perspektive überleiten. Eine soziologisch informierte Ideengeschichte könnte zeigen, wie Leitbegriffe der humboldtschen Universität – »Bildung«, »Mündigkeit« durch Wissen, »Wahrheit«, »Freiheit der Forschung und Lehre« – der Kritik anheim fielen. Mit der Dekonstruktion dieser Begriffe verlor die Universität ihren einstmaligen konstitutiven Sinn. Ohne diesen Sinn wird sie auf ihre nüchterne Funktion reduziert. Sie gilt dann nicht länger als Freiraum gemeinsamen Strebens nach Wahrheit und Wissen, sondern nur noch als Mittel zu wirtschaftlichen Zwecken. An die Stelle von Bildung treten Berufsqualifikation und Information. An die Stelle wissenschaftlicher Wahrheit tritt praktischer Nutzen. Diese Tendenz zeichnete sich schon seit langem ab. Jetzt aber setzt sie sich auf breiter Front durch.

Eine historische Soziologie der Wissenschaft könnte diese Veränderungen durch Vergleiche erhellen. Das wäre nicht nur ein Anliegen musealer Gelehrsamkeit, denn aus der Geschichte können Lehren gezogen werden. Auf der Suche nach den Anfängen stößt man wieder auf Bologna. Dort hatte sich im 11. und 12. Jahrhundert die Universität als relativ autonome Institution gebildet. Dies gelang durch zunftähnliche Vereinigungen von Studenten und Lehrern, die sich gegenseitig förderten und schützten – gegen die Macht der weltlichen Herrscher und des Klerus. Aus der lebendigen pädagogischen Beziehung, die die Studenten maßgeblich mitgestalteten (*modus bononiensis*), wuchsen der Wille und die Kraft, die Autonomie der gemeinsamen Sache (*universitas scholarum et magistrorum*) gegen Widerstände durchzusetzen und zu verteidigen. Daran könnte man im Interesse einer konstruktiven Korrektur des Bologna-Prozesses heute wieder anknüpfen.

Literatur

- Barth, T. 2009: Professoren-Protest gegen 10 Jahre Bologna-Prozess. In: Telepolis, 16.6.2009, <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/30/30534/1.html>.
- Baumgart, F. 2009: »Keine Rose ohne Dornen!« – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der neuen BA-MA-Studienstrukturen. In Liesner, Lohmann 2009, 81–94.
- Kaube, J. 2007: Die Lehrsklaven kommen. In FAZ.NET mobil, 29.01.2007, Nr. 24, S. 35
- Knobloch, C. 2009: Berufsfassaden – der BA als »berufsqualifizierender Abschluss«. In Liesner, Lohmann 2009, 95–110.
- Liessmann, K.P. 2009: Vorwort. In Liesner, Lohmann 2009, 7–10.
- Lieb, W. 2009: Humboldts Begräbnis. In Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 6/2009, 89–96.
- Liesner, A.; Lohmann, I. (Hrsg.) 2009: Bachelor Bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Link-Heer, U. 2009: Die Dualisierung von Lehre und Forschung: Durchsetzungsstrategie und Konsequenzen. In Liesner, Lohmann 2009, 35–46.
- Nida-Rümelin, J. 2008: Salto rückwärts in eine gigantische gymnasiale Oberstufe. Interview mit Ines Kappert. In Die Tageszeitung, 28.03.2009, S. 13.
- Scholz, Ch.; Stein, V. (Hrsg.) 2009: Das Bologna-Schwarzbuch. Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- Serrano-Velarde, K. 2009: Mythos Bologna? 10 Jahre Forschung zum Bologna-prozess. In Soziologie, 38. Jg., H. 2, 193–203.
- Stein, V. 2009: Wie motivier' ich meinen Bachelor? In Liesner, Lohmann 2009, 23–34.