

Bologna und die Folgen

10 Thesen zum Europäischen Hochschulraum

Beitrag von Robert Erlinghagen, erschienen in Forum Wissenschaft 2/2004

Am 27./28. Februar veranstaltete der Arbeitsbereich Weiterbildung der Universität Oldenburg in Zusammenarbeit mit dem Verbund Norddeutscher Universitäten ein Symposium über „Bologna und die Folgen für die Hochschulen“. Das Motiv für die Durchführung dieser gut vorbereiteten Veranstaltung war die Tatsache, dass der „Bologna-Prozess“ als Schlagwort im deutschsprachigen Raum einerseits immer häufiger zitiert und als Entwicklungsperspektive für die Hochschulen dargestellt wird, andererseits aber eine erhebliche Verwirrung und Verunsicherung darüber herrscht, was es konkret mit diesem europäischen Projekt auf sich hat. Das Symposium bot Gelegenheit, die Chancen und Risiken des Bologna-Prozesses zu diskutieren. Dabei sind einige bemerkenswerte Ergebnisse erarbeitet worden, die im Folgenden skizziert werden, um schließlich darauf aufbauend zehn Thesen für die produktive Nutzung dieses Prozesses für die Entwicklung von Hochschulen zu Lernenden Organisationen zu formulieren.

Grundsätzlich ist der Bologna-Prozess zu differenzieren in eine europapolitische Kampagne und einen Impuls für konkrete Hochschulreformen. Dabei sind die Ziele, die auf diesen beiden Ebenen verfolgt werden, keineswegs immer kongruent. Auf politischer Ebene werden in den verschiedenen Deklarationen von Bologna (1999), Prag (2001) und Berlin (2003) Absichtserklärungen formuliert, die europäische Einigung auch im Bereich der tertiären Ausbildung und insbesondere der Hochschullehre durch die Gestaltung eines europäischen Hochschulraums voranzutreiben. Dabei ist dieser Hochschulraum keineswegs identisch mit der (erweiterten) EU; Russland gehört beispielsweise auch dazu. Ausgangspunkt ist die These, dass Europa sich als Hochschulstandort im Wettbewerb mit anderen, vor allem durch ein angelsächsisches System geprägten Regionen befindet, insbesondere den USA, Australien und Asien.

Unter diesen Vorzeichen wollen die europäischen Bildungsminister

- eine Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse herstellen
- die Mobilität von Studierenden und Hochschulpersonal verbessern
- die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung fördern
- das lebenslange Lernen unterstützen

Wichtigstes und meist diskutiertes Instrument zur Realisierung dieser Ziele ist die Einführung gestufter und modularisierter Studiengänge (Bachelor/Master) sowie eines Leistungspunktsystems zur Bewertung der Studien- und Prüfungsleistungen.

Auf der Ebene der einzelnen Hochschule wird dieser Prozess begleitet durch die Forderung nach Profilbildung, Definition von Kernkompetenzen und - nicht zu vergessen - deutlichen Mittelkürzungen. Die Entwicklung ist geprägt durch eine Ambivalenz aus Spezialisierung und Harmonisierung; eine Situation, in der sich die Hochschulen erst noch zurecht finden müssen. Hierfür ein Beispiel: Das politische Ziel einer Steigerung der Mobilität der Studierenden durch eine bessere Vergleichbarkeit der Abschlüsse wird in der Umsetzung der Ba/Ma-Studiengänge konterkariert. Die Mobilität innerhalb der einzelnen Stufe (z.B. Bachelor) wird tendenziell erschwert, weil gleichzeitig eine Profilbildung hin zu modularisierten und stärker spezifizierten Studiengängen erfolgt. Hinzu kommt eine weitere Ambivalenz aus Konkurrenz und Kooperation zwischen Universitäten, Fachhochschulen und anderen Bildungsanbietern im tertiären Sektor. Die z.T. intensiv gepflegten Differenzen zwischen den Bildungsanbietern werden in einem an credit points gemessenen Studium, in dem Abschlussprüfungen hinfällig werden sollen, formal verwischt, wenn Module verschiedenartigster Anbieter zu einem Studienabschluss zusammen getragen werden können.

Die Ambivalenzen des Bologna-Prozesses werden auch durch dem Umstand hervorgerufen, dass alle denkbaren hochschulpolitischen Ziele allein dadurch befördert werden sollen, indem „die Agenda um einen weiteren Spiegelstrich

ergänzt wird“ - so der Kasseler Hochschulforscher Ulrich Teichler in Oldenburg. Es handelt sich also inzwischen eher um eine Wunschliste als um ein konsistentes, praxisnahes Programm. Diese Einschätzung ist ausgesprochen zielführend, da sie die Hochschulen vor einer völligen Überforderung bewahrt und ihnen gleichzeitig aber die Verantwortung für die sinnvolle Auseinandersetzung mit den einzelnen Zielen aufträgt. In der praktischen Umsetzung der Bologna-Empfehlungen bedeutet dies, dass die Hochschulen zunächst ihre eigene Strategie klären muss, um sich nicht in den widersprüchlichen Zielen zu verfangen.

Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Symposium herrschte allerdings in einem Punkt klare Übereinstimmung: Auf der Ebene der Hochschulentwicklung steht der Übergang von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung im Mittelpunkt der Reformen im Bereich der Lehre. Dabei handelt es sich um einen echten Paradigmenwechsel - jenseits aller Auseinandersetzungen um Formalia. Künftig sollen die Studierenden stärker im Zentrum der Curriculumentwicklung stehen, und weniger die individuellen Interessen der Lehrenden. Den Studierenden sollen vor allem handlungsorientierte und berufsbefähigende Kompetenzen vermittelt werden und nicht isoliertes Wissen. Zu diesem Zweck werden derzeit international und national sogenannte Qualifizierungsrahmen entwickelt, in denen zu erwerbende Kompetenzen definiert werden. Das bekannteste Beispiel sind derzeit die Dublin Descriptors der Joint Quality Initiative, in der u.a. der deutsche Akkreditierungsrat und Vertreter der Akkreditierungsagenturen mitwirken. Ein (noch) etwas weniger bekanntes Beispiel ist das von zahlreichen Hochschulen und Hochschulvertretern unterstützte Tuning-Projekt. In Deutschland wird derzeit eine Initiative von Hochschulrektorenkonferenz und Bund-Länder-Kommission gestartet, einen solchen Qualifizierungsrahmen für den Hochschulbereich zu entwickeln, so HRK-Vertreter Christian Tauch auf dem Symposium.

Zwischenfazit: Der Bologna-Prozess stellt eine Herausforderung und eine Chance für einen Paradigmenwechsel im deutschen Hochschulsystem dar. Es besteht aber die Gefahr dass die Diskussion sich in Formalia wie Leistungspunkten, Durchlässigkeitsquoten zwischen Bachelor und Master, statusbedingten Differenzierungen von Universitäts-, Fachhochschul und sonstigen Modulen verliert. Deshalb sollen im folgenden Perspektiven für eine durch Bologna initiierte, aber von Bologna unabhängige Hochschulreform skizziert werden. Die Entwicklung der Hochschulen vom „organisierten Chaos“ auf der Basis von Unverbindlichkeiten zu lernenden Organisationen mit strategischen Zielen wird zu einem zunehmend realistischen Projekt. Wie aber kann der Bologna-Prozess nun zu dieser Entwicklung beitragen? Vielleicht lässt sich die Dynamik durch eine umgekehrte Fragestellung besser veranschaulichen: Können Hochschulen die von Bologna ausgehenden Impulse überhaupt nutzen, ohne sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln?

Vorab eine kurze Begriffsklärung: Eine Lernende Organisation zeichnet sich v.a. dadurch aus, dass in ihr

- Lernen nicht nur personengebunden, sondern institutionell erfolgt,
- Lernen in verschiedenen Intensitätsstufen eingesetzt wird (Anpassungslernen im Rahmen von vorhandenen Theorien und Verhaltensmustern, Veränderungslernen zur Überwindung überkommener Theorien und Verhaltensmuster sowie Meta-Lernen zur Reflexion der Lernprozesse)
- Veränderungen als normal akzeptiert werden,
- eine entsprechende Organisationskultur herrscht, inkl. kontinuierlicher Lernimpulse, Anreizsysteme sowie proaktiv ausgerichteter Entscheidungsstrukturen und -prozesse.

Einige Merkmale dieser Entwicklungsperspektiven für Hochschulen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Symposiums beschrieben, einige werden im Folgenden aus externer Sicht ergänzt. Insgesamt ergeben sich daraus vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses zehn Thesen für die Transformation der Hochschulen in Lernende Organisationen.

1. Um überhaupt sinnvoll auf die Impulse des Bologna-Prozesses im Hinblick auf eine outcome-orientierte Studienreform reagieren zu können, ist ein commitment für einen Systemwechsel auf Hochschulebene erforderlich (Christian Tauch, HRK). Ohne die Formulierung eines gemeinsamen und verbindlichen strategischen Ziels ist ein abgestimmtes Vorgehen auf operativer Ebene unmöglich. Der Anspruch der Outcome-Orientierung

greift tief in das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in die bestehenden (Silo-)Strukturen ein. Dies erfordert zwingend eine stabile Basis für die Umsetzung der Reformmaßnahmen.

2. Die Orientierung an den Kompetenzen der Studierenden kann eine Abkehr von der „Freiheit der Lehre“ zur Folge haben und für manchen Hochschullehrer eine Herausforderung in bezug auf das durch eine hohes Maß an Autonomie geprägte Selbstverständnis bedeuten. Insofern ist hier eindeutig „Veränderungslernen“ erforderlich, was erhebliche Widerstände hervorrufen kann.
3. Um den outcome sinnvoll definieren zu können ist eine Öffnung der Systemgrenzen erforderlich. Ausgehend vom Ziel der handlungsorientierten und berufsbefähigenden Kompetenzvermittlung müssen sich Universitäten und Fachhochschulen überlegen, inwieweit sie sich als „Full-Service-Anbieter“ verstehen oder ob nicht grundsätzlich Kooperationen zwischen Hochschulen und mit der beruflichen Weiterbildung einbezogen werden sollen. Es zeichnet lernende Organisationen aus, dass sie ihre Systemgrenzen stetig in Frage stellen.
4. Ständige Veränderungsprozesse mit z.T. widersprüchlichen Anforderungen aus den politischen, administrativen, wirtschaftlichen oder anderen gesellschaftlichen Teilsystemen an das Wissenschaftssystem erfordern ein Hochschulmanagement, das sich der Instrumente einer fuzzy logic bedient: Der fuzzy logic genügen unpräzise Trendaussagen (nach dem Muster „warm“/„kalt“), um zu brauchbaren Steuerungsverfahren zu kommen. Grundprinzip ist die Herstellung von Handlungsfähigkeit im Zustand der Unsicherheit - ein Vorgang, der übrigens im Alltag der Individuen das normalste der Welt ist. Die Problematik liegt gerade darin, dass nun Organisationen, die dem Individuum Sicherheit und Stabilität zu gewährleisten scheinen, von dieser Normalität eingeholt werden.
5. Die interne Kommunikation wird deutlich intensiviert, und zwar über die bis dato bestehenden Informationskanäle hinaus (Marion Rieken, Universität Oldenburg). Zwar sind - wie in anderen Organisationen auch - diese Kommunikationsprozesse von dem persönlichen Engagement von Individuen abhängig. Dennoch werden in den Hochschulen zunehmend Strukturen geschaffen, die, zum Teil befristet, zum Teil dauerhaft quer zu den Fachbereichs- und Fakultätsgrenzen verlaufen und eine Basis für eine weitere Öffnung bieten.
6. Bei dieser internen Kommunikation sollten neben den formellen auch die informellen Kommunikationsstrukturen berücksichtigt werden. Wichtig für das organisationale Lernen ist die Identifikation von solchen Akteuren, die als Knotenpunkte in den Informationsnetzen fungieren und insofern unabhängig von ihrer Funktion offenbar eine erhebliche Autorität in bezug auf Verbreitung und Qualität der Information darstellen. Wenn es gelingt, diese Akteure zu Multiplikatoren zu machen, können strategische Ziele wesentlich leichter erreicht und Reformen besser durchgesetzt werden.
7. Einige der Hochschulen, die bereits umfassende Erfahrungen mit der Einführung gestufter Studiengänge, der Modularisierung und der Outcome-Orientierung gesammelt haben (z.B. die Ruhr-Universität Bochum) haben neue Strukturen für den vertikalen und horizontalen Informationsfluss geschaffen. Darüber hinaus müssen auch innerhalb der Hochschulen die Systemgrenzen offener gestaltet werden. Die an vielen Hochschulen begonnene Schaffung größerer Einheiten (Zusammenführung von Fachbereichen zu größeren Fakultäten) allein reicht dabei nicht aus, solange innerhalb der Organisationseinheiten keine Veränderungen erreicht werden. Ein möglicher Schritt ist die Einführung einer Matrixorganisation, bei denen quer zu den bestehenden Disziplinen studiengangs- oder modulbezogen die Zusammenarbeit organisiert wird.
8. Jede gute Reform löst einige Probleme – und schafft gleichzeitig neuen Reformbedarf (Jürgen Lüthje, Universität Hamburg). Die Entwicklung der Hochschule muss demzufolge als Prozess mit einer rollenden Ziel- und „Meilensteinplanung“ betrachtet werden. Auch für Hochschulen als Organisationen gilt das Konzept des lebenslangen Lernens.

9. Die mit den Reformprojekten befassten Hochschullehrer sind zunehmend bereit, Vorgaben zu akzeptieren und sogar nach Vorgaben zu verlangen (Anke Hanft, Universität Oldenburg). Diese „Rufe nach Vorgaben“ sind zwar ein höchst ambivalenter Ausdruck von Orientierungslosigkeit, Überforderung, Bedürfnis nach Klarheit und Entlastung einerseits und der Bereitschaft, von anderen zu lernen und vorhandene Lösungen zu übernehmen andererseits. Als lernende Organisation müssen Hochschulen die Verantwortung für ihr Handeln natürlich selbst übernehmen. Die Bereitschaft, sich pragmatisch an vorhandenen best practice zu orientieren, läuft aber auf ein effektiveres Wissensmanagement hinaus.
10. Wichtigste Voraussetzung für eine Lernende Organisation ist die Herausbildung einer Vertrauenskultur, bei der zum einen Wissen weitergegeben und zum anderen weitergegebenes Wissen auch als brauchbar akzeptiert wird. Dies gilt sowohl in Fragen der Organisation des Studiums wie in Fragen der Anerkennung von Prüfungsleistungen bzw. Kompetenznachweisen. Hier muss sowohl gegenüber systemexternen Partnern wie Anbietern aus der beruflichen Weiterbildung sowie zwischen Fachhochschulen und Universitäten, aber auch systemintern ein auf gemeinsamen Qualitätskriterien basierendes Vertrauen entwickelt werden.

Die meisten dieser Elemente einer tiefgreifenden Hochschulreform werden natürlich nicht erst seit der Bologna-Erklärung diskutiert. Durch den Bologna-Prozess haben diese Reformen jedoch eine große Dynamik entwickelt, die es nun zu nutzen gilt.