

Bologna – ein „vernünftiger Ansatz“?

Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist

Heinz-Helmut Lüger

Die Universitätslandschaft hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Die Installierung von Hochschulräten, die Einführung von Juniorprofessuren, die Herabstufung der Professoren-Besoldung, die Abwertung der Habilitation, die unaufhaltsame Stärkung der Verwaltung, die Fixierung auf Drittmittel-Einwerbungen und schließlich die Bologna-Studienreform – all das führte im Ergebnis zu einem Wandel, der, je nach Standpunkt, als notwendig und überfällig, als unangemessen oder gar als zerstörerisch gesehen wird. Im Folgenden seien einige Anmerkungen zu den Konsequenzen des sog. Bologna-Prozesses ausgeführt; im Vordergrund stehen dabei Beobachtungen, wie sie vor allem das Bundesland Rheinland-Pfalz, die Umsetzung der Reform in den Fremdsprachenphilologien und in der Lehrerbildung betreffen.

Inhalt:

1. Hehre Ziele und verfehlte Umsetzung?
2. Erosion des Fachlichen?
3. Modularisierung und akademische Planerfüllung?
4. Bürokratisierung versus akademische Lehrfreiheit?
Literaturverzeichnis

1. Hehre Ziele und verfehlte Umsetzung?

„Während die Reform des preußischen Bildungswesens vor zweihundert Jahren auf der wohldurchdachten Bildungstheorie Humboldts gründete, werden heute ein einstmals relativ gut funktionierendes Universitätssystem und eine Institution, um die uns die ganze Welt beneidet hat, nämlich die Humboldtsche Forschungsuniversität, in kurzer Zeit ersetzt durch ein nicht selten mit heißer Nadel gestricktes System von Modulen, *credit points* bzw. Leistungspunkten und *workloads*, ohne dass dahinter eine bildungstheoretische Konzeption erkennbar wäre.“ (Nünning 2007: 160)

Niemand wird behaupten wollen, vor Beginn der Bologna-Studienreform habe es bereits eine perfekte, über jede Kritik erhabene Hochschullandschaft gegeben. Im Gegenteil: Viele der Kritikpunkte, die in der gegenwärtigen Diskussion angeführt werden, spielen seit längerem eine wichtige Rolle. Stichwortartig aufgelistet seien hier nur: die Kritik an der Überlast, an der Überfüllung der Universitäten, einschließlich ihrer permanenten Unterfinanzierung, die fortschreitende Ökonomisierung des universitären Handelns, eine Anonymisierung des Lehrbetriebs in bestimmten Fächern, verbunden mit unzureichenden Betreuungsrelationen, die Überfrachtung von Studieninhalten, Zweifel an der Studierfähigkeit eines zunehmenden Teils der Studentenschaft und – je nach Perspektive – die Tendenz, das Studium sei generell zu wenig oder zu stark an Bedingungen der Berufswelt orientiert. Es ist hier nicht der Ort, die-

se Problematisierung weiter zu vertiefen.¹ Dennoch kann festgehalten werden: Die Einsicht in die Reformbedürftigkeit war in den Universitäten durchaus vorhanden, und an konkreten Vorschlägen oder Forderungen hat es nie gefehlt; aber wohl kaum jemand hätte eine Totalabkehr von einer Studienstruktur befürwortet, die auf Wissenschaftlichkeit und Bildung basierte und die – trotz aller Probleme und trotz aller Kritik – immerhin seit den Humboldtschen Reformen wesentliche universitäre Grundideen verkörperte.

Ein solcher Wandel wurde nun mit der Erklärung von Bologna im Jahre 1999 eingeleitet: Die Bildungsminister von 29 europäischen Staaten beschließen, nationale Unterschiede im Studium einzuebnen und einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen.²

Ein so radikaler Einschnitt war nur möglich in einem entsprechenden politischen Kontext und in einem allgemein propagierten Klima des Reformdrucks:

„Diese Erklärung über den ‚europäischen Hochschulraum‘ wurde in kaum einem Parlament ernsthaft diskutiert, geschweige denn ratifiziert. Die Rektoren und Professoren haben sich in einer denkwürdigen Willigkeit nicht etwa einem gesetzlichen Zwang, sondern einem von außen erzeugten ‚Reform‘-Druck gebeugt und eine Studienreform exekutiert, die von einem großen Teil der Lehrenden aus fachlicher und sachlicher Sicht bis heute kaum akzeptiert wird. In Wirklichkeit liegt aber Bologna nicht in Italien, sondern in Brüssel. Dort ist das eigentliche Zentrum eines universitäts- und wissenschaftsfernen Bürokratisierungsprozesses, dem nichts fremder ist als die Freisetzung von Kreativitätspotenzialen an den Hochschulen.“ (Müller 2010: 252)

Die Hauptziele der Reform werden normalerweise mit wohlklingenden Schlagwörtern wie Mobilitätssteigerung, Internationalisierung, Professionalisierung, Polyvalenz und, nicht zu vergessen, Verkürzung der Ausbildungszeit wiedergegeben.³ Bezüglich der Einschätzung des Erfolgs gehen die Meinungen indes weit auseinander. Auf der einen Seite finden sich Stimmen, vor allem aus dem Kreis der Hochschullehrer, die die Reform in Deutschland, gemessen an den verkündeten Zielen, schlicht als gescheitert betrachten (z.B. Eßbach 2009: 25). Auf der anderen Seite gibt es Stellungnahmen, die solcher Kritik eher verständnislos begegnen: „Es ist schwer nachzuvollziehen, wie manche Studierende und Professoren derzeit die eigene Hochschulbildung schlechtreden“, so Margret Wintermantel (DIE TAGESZEITUNG 13.6.2009), die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz von 2006 bis 2012. Positiv und rechtfertigend heißt es in einem späteren Interview: „Es war ein vernünftiger Ansatz, eine Reform zu machen, es war auch ein vernünftiger Ansatz, ein gut organisiertes Studium zu bieten.“⁴ Grundsätzliche Probleme werden nicht eingeräumt, allenfalls leicht zu hebende Übergangsschwierigkeiten. Es überrascht nicht, wenn von seiten politisch Verantwortlicher und von Bildungsfunktionären überwiegend zustimmende und abwiegelnde Kommentare zu hören sind, könnte doch sonst das Dogma von der Unumkehrbarkeit des Bologna-Prozesses leicht ins Wanken geraten.

1 Verwiesen sei u.a. auf die Ausführungen von Morkel (2000), Dauenhauer (2002), Liessmann (2006), Waldenfels (2009), Lieb (2010) und Eßbach (2010).

2 Zu den einzelnen Etappen der Umsetzung in Deutschland, insbesondere zu den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz und des Wissenschaftsrats, vgl. Dethloff (2008: 177ff.).

3 Konkret zu den Zielen der Lehrerbildung vgl. Saterdag (2003), Heinrich (2004), Dethloff (2008).

4 <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/interview/1075270/> [22.7.2013]. Vorwürfe der Ökonomisierung von Wissenschaft und der Entdemokratisierung der Hochschulen werden in diesem Interview als „barer Unfug“ bezeichnet.

Inzwischen läßt sich abschätzen, wie es um die Realisierung der einzelnen Ziele bestellt ist. Die Förderung innereuropäischer Mobilität hat nicht zu-, sondern abgenommen. Aufgrund der Modulstruktur, die eine enge Verzahnung von Lehrveranstaltungen und klare zeitliche Vorgaben mit sich bringt, ist die Planung von Auslandssemestern außerordentlich erschwert. Dies stellt besonders für fremdsprachenphilologische Fächer eine erhebliche Verschlechterung dar, zumal in den Anfangssemestern die Förderung sprachpraktischer Kompetenzen einen wesentlichen Schwerpunkt bildet. Die Anerkennung von Studienleistungen, die an anderen Universitäten oder im Ausland absolviert wurden, war nie ein ernsthaftes Problem. Insofern hat auch hier die Reform keinen Fortschritt gebracht, lediglich die diesbezüglichen Formulare sind umfangreicher geworden. Außerdem dürfte die Schaffung eines „einheitlichen europäischen Hochschulraums“, sofern man dies überhaupt als erstrebenswertes Ziel ansehen will, so lange schwierig sein, wie unterschiedliche Qualifikationsprofile für bestimmte Berufe fortbestehen. So gibt es z.B. für das Lehramtsstudium in Frankreich das Modell des Ein-Fach-Studiums, wogegen in Deutschland eine Lehrbefähigung in wenigstens zwei Fächern zu erwerben ist.

Die geforderte Studienzeit-Verkürzung läßt sich nur erreichen, wenn ein ausreichend differenziertes Lehrangebot, verbunden mit einem angemessenen Wiederholungsrhythmus, zur Verfügung steht, eine Bedingung, die insbesondere „kleine“ Fächer vor Probleme stellt. Das Bemühen um einen stärkeren Praxisbezug kommt zwar in der Festschreibung verschiedener Praktika zum Ausdruck, jedoch wird dieser Effekt durch die Herauslösung aus der Verantwortlichkeit der Universitäten wieder relativiert. Ebenso bleibt auch die Zweite Phase institutionell vom Studium abgetrennt; eine „Lehrerbildung aus einem Guß“ ist daher ferner denn je.⁵ Von dem Ziel, mit dem BA einen berufsqualifizierenden Abschluß zu etablieren, hat man sich längst verabschiedet, und selbst die Polyvalenz für die ersten beiden BA-Studienjahre wurde zum Teil wieder zurückgenommen.

2. Erosion des Fachlichen?

„Es gibt kein Lernen ohne Inhalte.“ (Liessmann 2006: 35)

„Kompetenzen machen einen weiten Bogen um die konkreten Inhalte und bleiben absichtlich formal.“ (Rekus 2007: 157)

Es wäre ein fataler Irrtum und ohne Frage zu kurz gegriffen, die Bologna-Studienreform einfach als konzeptionslos bezeichnen zu wollen, im Gegenteil. Als Konsequenz aus dem PISA-Desaster hat es in der Bildungs-Diskussion einige einschneidende Veränderungen gegeben. Richtungsweisend erscheinen dabei Begriffe wie ‚Kompetenz‘, ‚Kompetenzstandards‘ und ‚Outputorientierung‘. Zu erwähnen ist in dem Zusammenhang besonders die sog. Klieme-Expertise, 2003 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben, die gleichsam die Grundlage bildet für die Neufestlegung von Anforderungen an das Lehren und Lernen in Schule und Hochschule. Im Mittelpunkt steht nunmehr der Kompetenz-Begriff, und zwar in Form einer jeweils meßbaren und abprüfaren Größe:

5 Zum Problem des „Theorie-Praxis-Grabens“ und zur Kluft zwischen Studienseminaren und Universität ausführlicher: Bodensohn (in ds. Heft). Bezüglich des Praxisbezugs im Studium sei ebenfalls verwiesen auf Rotermund u.a. (2008).

„Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.“ (Klieme u.a. 2003: 19)

Die konkrete Ausprägung von Kompetenzen, der Umfang der erworbenen Fähigkeiten kann weiter nach Niveaustufen differenziert werden, der erwartete Realisierungsgrad wäre somit als Kompetenzstandard bestimmbar. Entscheidend wird also – im Unterschied zu traditionellen Stoff-Lehrplänen – ein operationalisierbarer, als Bedingung angegebener Output. Mit anderen Worten: Nur Meßbares und damit Evaluierbares kommt in Betracht. Hier setzt dann auch die Kritik an: Die Wertschätzung von Literatur etwa, ein Ziel, das immer zu den zentralen Anliegen des Literaturunterrichts gehört habe, sei auf diese Weise gar nicht mehr erfaßbar, da „Einstellungen und Haltungen keine überprüfbareren Kompetenzen darstellen“, so Rekus (2007: 157). Kritisiert wird ebenso der Versuch im Klieme-Gutachten, Kompetenz und Bildung praktisch gleichzusetzen;⁶ dies täusche über einen wesentlichen Gegensatz hinweg:

„Das ist der innere Widerspruch: Bildung, egal welchem historischen oder aktuellen Eingrenzungsversuch dieses schwer fassbaren Begriffes man folgen will, entzieht sich der Operationalisierbarkeit, sie ist das Merkmal einer Persönlichkeit, sie ist ein nie endender Prozess, sie ist das Übernützliche. Bildung lässt sich also nicht messen.“ (Sieburg 2007: 186)

Es ist die suggestive Kraft des Bildungs-Begriffs, die ihn in dieser Diskussion offenbar zu einer unverzichtbaren Größe macht und gleichzeitig – wie Andrea Rössler treffend formuliert – zu dem „Etikettenschwindel“ führt, „Sprachstandards als Bildungsstandards auszugeben“ (2008: 41).

Für den Fremdsprachenbereich ist außerdem der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) zu erwähnen, der 2001 vom Europarat veröffentlicht wurde. Kernelement ist eine verfeinerte Skalierung von Sprachniveaus (von der Stufe A1 bis C2), wobei versucht wird, mit Hilfe sog. *Kann*-Deskriptoren eine möglichst genaue Operationalisierung sprachlicher Leistungsstufen zu erreichen. Ein Beispiel für das Hörverstehen:

- A1: Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.
- C2: Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun. (GER 2001: 71f.)

Die Kategorien des GER haben inzwischen Eingang gefunden in die Beschreibung von Kompetenzstandards in Schule und Hochschule; sie passen mit ihrer starken Betonung von Outputorientierung, Meßbarkeit und Evaluierbarkeit hervorragend in die aktuelle bildungspolitische Landschaft. Ohne Frage haben sie dazu beigetragen, den Erwerb mündlicher Kompetenzen zu fördern und das Instrumentarium der Leistungsmessung zu verbessern. Dennoch ist nicht zu übersehen, daß mit der starken sprachpraktischen Ausrichtung eine deutliche Vernachlässigung inhaltlicher Aspekte einhergeht. Dies betrifft in erster Linie literarische und zielkulturspezifische Themen. Zwar ist im GER noch die Rede von „interkulturellen Fertigkeiten“, von der „Fähigkeit,

⁶ Vgl. beispielsweise die Aussage in Klieme u.a. (2003: 65): „„Kompetenzen“ beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte.“

die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen“ (2001: 106), doch werden diese Hinweise nicht weiter präzisiert oder vertieft. Der Eindruck inhaltlich-thematischer Beliebigkeit bestätigt sich, das vorherrschende pragmatisch-utilitaristische Modell begünstigt, wie bereits verschiedentlich kritisiert, eine Tendenz der „Entkulturalisierung“ und der „Entfachlichung“ – und dies gleichsam europaweit:

„Hier hat die Nützlichkeitswende des europäischen Referenzrahmens ihren Sinn: die geistige Bildung durch Metadiskurse zur Sprache und Kultur des Landes macht dem tatsächlichen Sprechen in Beruf und auf Reisen Platz.“ (Schneider-Mizony 2012: 337f.)

Der GER liefert schließlich die Legitimation dafür, von Zielkulturellem, von sozialen, politischen und historischen Fakten im Unterricht und im Studium mehr oder weniger abzusehen. Kulturunterschiede werden auf Stammtischniveau abgehandelt, es entsteht allenfalls so etwas wie ein „netter Kosmopolitismus“ (Schneider-Mizony 2012: 338f.). Aus dem Blick gerät zudem die Einsicht, daß „beim Fremdsprachenlernen Eigenkulturelles nicht ausgeblendet, sondern als emotionaler und kognitiver Hintergrund angesehen und aufgerufen werden muss, vor dem Zielkulturelles überhaupt erst wahr- und aufgenommen werden kann“ (Rössler 2008: 47). Insgesamt bedeuten diese Feststellungen letztlich, hinter einen Diskussionsstand zurückzufallen, wie er in der Fremdsprachendidaktik – insbesondere hinsichtlich der Einbeziehung landesspezifischer Sachverhalte – bereits in den 1970er und 1980er Jahren erreicht wurde (vgl. etwa Schüle 1983).⁷

In das Bild inhaltlich-thematischer Beliebigkeit passen auch Forderungen, die Bildungs-Technokraten von der Hochschulrektorenkonferenz über die Hochschulleitungen und teilweise bis hin zu den Dekanaten unablässig wiederholt haben: Gemeint ist das mit einer denkwürdigen Ballast-Metaphorik verbundene Verlangen, Studiengänge zu „entschlacken“, „abzuspecken“, zu „entrümpeln“, zu „verschlanken“. So verkündet z.B. der Präsident der Universität Koblenz-Landau: „Dem ‚Menue [sic] à la Bolognese‘ muss und wird nun eine Entschlackungskur folgen.“ (NEULAND 3/2009) Inspiriert ist die zugrundeliegende Situationseinschätzung allerdings nicht durch eine sachliche und mit den jeweiligen Fachvertretern abgestimmte sorgfältige Prüfung der Studienbedingungen, sondern durch allgemeine Proteste von Studenten, die ja bekanntlich nicht ausnahmslos Studierende sein müssen.⁸ Allem Anschein nach gilt es als vertretbar, vorab und pauschal gegebene Studieninhalte und -ziele, die in aller Regel das Ergebnis intensiver Beratungen der fachlich Zuständigen sind, als überflüssig, als unseriös, ja als pathologischen Auswuchs abzuqualifizieren. Moniert sei hier aber nicht allein die sprachliche Armseligkeit der geäußerten Kritik, sondern vor allem der Umstand, daß nicht etwa fachliche Belange den Ausschlag geben, sondern

7 Natürlich gibt es auch gegenläufige Beispiele: Die 2005 erarbeitete rheinland-pfälzische Reform der Romanistik-Studiengänge belegt, daß sich inhaltliche Ziele und Kompetenzen nicht ausschließen müssen, das vor allem dann nicht, wenn Kompetenzstandards ausreichend weit gefaßt werden, um ein differenziertes Themen-Spektrum zu gewährleisten. Im konkreten Fall konnten die Schwerpunkte Sprachpraxis und Fachdidaktik so mit den Subdisziplinen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft verknüpft werden, daß ein ausgewogenes, flexibles und wissenschaftlich fundiertes Studienangebot entstand (vgl. Dethloff u.a. 2005). Einzuräumen ist allerdings, daß im Zuge der Umsetzung die Hochschul-Administration für zahlreiche bürokratische Hürden und zusätzliche Regulierungen gesorgt hat.

8 Dies ist kein Urteil über die Berechtigung oder Nichtberechtigung studentischer Proteste; nur wäre eine vorherige Prüfung angemessen, bevor ihnen vorbehaltlos und undifferenziert zu Lasten fachlicher Standards nachgegeben wird.

in erster Linie das schnelle Befrieden eines öffentlichkeitswirksamen Protests und der Wunsch nach positiven Schlagzeilen. Die Vorgehensweise macht deutlich, welche Bedeutung den viel beschworenen Kompetenzstandards von den Bildungsfunktionären tatsächlich zugemessen wird; im Konfliktfall fungieren sie nurmehr als Manövriermasse, um einen schnelleren (und billigeren) Studiendurchlauf nicht zu gefährden.

In die gleiche Richtung inhaltlicher Beliebigkeit geht in Rheinland-Pfalz ein Unternehmen, das unter dem Kürzel IFA (Integrierte Fremdsprachenarbeit) bzw. später IFB (Integrierte Fremdsprachenbildung) Berühmtheit erlangte. 2002 hatte das Mainzer Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur eine Ausbildungskomponente IFA für alle Studenten des Lehramts an Grund- und Hauptschulen eingeführt – wegen des extrem reduzierten Studienumfangs gegen den erklärten Widerstand der betroffenen Fachwissenschaftler.⁹ Das genannte Studienelement lief darauf hinaus, daß für die Lehramtsstudenten lediglich der Erwerb eines einzigen fachwissenschaftlichen Leistungsnachweises in den Fächern Englisch oder Französisch (neben einem didaktischen und einem sprachpraktischen Nachweis) notwendig war. Mit dieser Maßnahme sollten Lehrkräfte befähigt werden, an der Grundschule Englisch bzw. Französisch zu unterrichten. Proteste gegen diese Form der Minimalausbildung, Hinweise auf das Fehlen einer ausreichenden sprachwissenschaftlichen Basis sowie der erforderlichen literatur- und kulturwissenschaftlichen Grundlagen blieben ohne jede Resonanz; das Reduktionsmodell wurde kurzerhand unter Androhung von Dienstaufsichtsverfahren gegen alle Bedenken der fachlich Zuständigen durchgesetzt. Mit der Bologna-Reform kommt es zu zwei Modifikationen: a) IFA wandelt sich zu IFB: „Integrierte Fremdsprachenbildung“, b) die besagte Ausbildungskomponente wird auf zwei Module aufgeteilt, in die BA-Komponente „Fremdsprachliche Praxis“ und die MA-Komponente „Primarstufenbezogene Fremdsprachendidaktik“. An der fehlenden fachwissenschaftlichen Fundierung hat sich also nichts geändert. Die Modulbeschreibungen stellen lediglich ein unstrukturiertes Sammelsurium dar, die auf diese Weise konzipierten Ausbildungselemente sind nicht geeignet, die unerlässlichen Kompetenzstandards einer Fremdsprachenlehrkraft zu vermitteln. Dieser Mangel wird auch durch jüngste Korrekturen nicht behoben, die fachwissenschaftliche Basis ist und bleibt unzureichend. Es bestätigt sich: Die Diskussion um vermeintlich unabdingbare Kompetenzstandards ist eine Scheindiskussion; die Ministerialbürokratie trifft ihre Entscheidungen nun einmal nicht nach fachlichen Kriterien, politische Opportunität ist in jedem Fall wichtiger.

3. Modularisierung und akademische Planerfüllung?

„*De facto* wird durch die B.A./M.A.-Reform das Studium bis zum B.A.-Abschluss auf eine *Ausbildung*, die Lehre auf *Schulunterricht* reduziert. Es fehlt die Zeit, die es bräuchte, um *aus den an die Universität kommenden Schülern Studierende zu machen*, ihnen über jeden konkreten Stoff hinaus zunächst einmal das Lernen, oder, emphatischer gesprochen: das Studium zu vermitteln.“ (Müller-Schöll 2009: 143)

Ein Hauptvorwurf gegen die Bologna-Studienreform ist die starke Verschulungs-Tendenz, verbunden mit einer unverkennbaren Niveau-Absenkung. Ist dies nun eine

⁹ Da hier nicht auf die näheren Umstände und die politischen Beweggründe dieses Oktroys eingegangen werden kann, sei verwiesen auf die ausführlicheren Darstellungen in Lüger (2007, 2008).

Konsequenz der Modularisierung, der Aufteilung des Studiums in vorgegebene kleinere Ausbildungssequenzen? Für Konrad Paul Liessmann stellt die Modalisierung den Gipfel einer allgemeinen Normierungstendenz dar; das „Prinzip funktional differenzierter Fertigungshallen“ werde auf den Wissenserwerb übertragen, man sei dabei, die letzten Freiräume zu beseitigen und eine „Industrialisierung des Wissens“ herbeizuführen (2006: 42). Auch wenn aus der Sicht der Geisteswissenschaften die Modularisierung von Studiengängen als wichtiger und restriktiver Einschnitt gesehen wird, sollte ein negatives Urteil jedoch nicht vorschnell erfolgen. Einen Studiengang zu gliedern, ihm eine gewisse Struktur zu geben, muß nicht vornherein bedeuten, ihn komplett zu verschulen. Vorausgesetzt werden nämlich u.a.:

- eine Auswahl der fachlich relevanten Komponenten,
- eine Bestimmung ihres relativen Stellenwerts,
- eine Festlegung ihrer Abfolge, ihrer Progression,
- eine Entscheidung über die gebotenen Vermittlungsmethoden.

Solche Vorgehensweisen müssen der Optimierung eines Studiengangs nicht entgegenstehen. So erscheint es beispielsweise nicht unwesentlich, wenn für ein fremdsprachenphilologisches Studium die Sprachpraxis und/oder die Kulturwissenschaft als wichtige Komponenten eingestuft werden und man ihnen ein entsprechendes Gewicht zuerkennt, wenn eine Progression von einführenden über vertiefende zu angewandten Lehrveranstaltungen vorgesehen ist, wenn darüber nachgedacht wird, wie die betreffenden Inhalte und Ziele jeweils zu vermitteln sind. Überlegungen dieser Art reduzieren die Beliebigkeit des Lehrangebots und eröffnen die Chance, überregional eine fachliche Systematik verbindlich festzuschreiben. Zumindest für die Phase des BA-Studiums dürfte es kein Nachteil sein, wenn die entscheidenden Grundlagen des Faches so zum Tragen kommen und die elementaren Arbeitsgebiete und -methoden als verbindliche Konstituenten vermittelt werden.

Bedenklich ist es dagegen, wenn in den Lehrveranstaltungen die jeweils vorgesehene Thematik wie ein abgeschlossenes Wissensgebiet, wie ein von Semester zu Semester wiederholbarer Unterrichtsstoff behandelt wird. Obwohl sich dieser Effekt nicht zwangsläufig einstellen muß, ist die Eigendynamik des Lehrbetriebs nicht zu unterschätzen. Hinzu kommen diverse administrative Regelungen, die in die gleiche Richtung gehen. Genannt seien nur die engen zeitlichen Vorgaben, die Kriterien zur Vergabe von Leistungspunkten sowie die Modalitäten bezüglich der einzelnen Teilprüfungen. Geradezu symptomatisch muten in dem Zusammenhang oft auch Hinweise zur Prüfungsvorbereitung an, wenn z.B. mit der Angabe kleiner, auf wenige Seiten begrenzter Lektürehäppchen das Prüfungsrisiko minimiert werden soll – in solchen Fällen ist die Verschulung kaum noch zu überbieten. Und schließlich sei eine weitere Konsequenz nicht übersehen: Module sind abgeschlossene Einheiten. Die vertiefte Beschäftigung mit einem Gegenstand, die über die obligatorischen Lehrveranstaltungen hinausgeht, kommt gar nicht mehr in Betracht, weder von seiten der Dozenten noch von seiten der Studenten: „Wer bei einer Sache Feuer gefangen hat, hat keine Chance, bei ihr zu bleiben. Jedes Modul ist eine selbstreferentielle, in sich abgeschlossene Lehreinheit.“ (Eßbach 2009: 21)

Ein Studium, das als Ziel auch die Heranführung an wissenschaftliches Arbeiten verfolgt, benötigt Freiräume, eine prinzipielle Offenheit in inhaltlicher und methodischer Hinsicht; gefordert ist eine Lehre, die nicht nur fertige und abprüfbare Wissensbestände präsentiert, sondern der eigenständigen Erarbeitung von Erkenntnissen ausreichend Raum läßt. Dies wäre – und das ganz im Sinne Wilhelm von Humboldts – das genaue Gegenteil von Verschulung:

„Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher.“ (1810/2002: 256)¹⁰

Eine derartige Verbindung von Forschung und Lehre mutet aus heutiger Sicht geradezu nostalgisch an. Die Zeiten – und mit ihnen die Studienbedingungen – haben sich in der Tat grundlegend geändert. Die freie Wahl des Studienangebots ist nur noch bedingt möglich, die politisch gewollte Überreglementierung hat die akademische Lehr- und Lernfreiheit weitgehend ausgehöhlt und, wie Erich Dauenhauer pointiert anmerkt, einem Klima „schulischer Wissensbetriebsamkeit“ Platz gemacht:

„Politiker und Wirtschaftsfunktionäre erklären die Universitäten permanent zu Bringschuldern und zwingen ihr eine schulische Wissensbetriebsamkeit auf. Das ist Wissenschaftsverachtung pur, mag sie auch noch so durch Gesetze und Verordnungen gedeckt sein.“ (2002: 91)

Vor allem aufgrund der engen Verzahnung von Studienbereichen und Abprüfbarkeit, von Modulen und enger Ablaufregulierung bleiben inhaltliche Interessen und die Ausbildung von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit leicht auf der Strecke. Die minutiös ausgearbeiteten Prüfungs- und Studienordnungen¹¹ lassen kaum eine Möglichkeit der Reglementierung aus:

„Damit erzeugen oder verstärken sie aber eine Mentalität, die zum Studium unfähig macht. Anstatt Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu fördern, erziehen sie zum passiven Pauken. Aus dem freien Studium wird ein eingegengtes Lerntraining, bei dem nur noch prüfungsrelevantes Wissen erworben wird. An die Stelle des Selbststudiums tritt der Unterricht, der Studienplan wird zum Stundenplan.“ (Morkel 2000: 28)

An Warnungen vor einer solchen *teaching-to-the-test*-Ausrichtung hat es nicht gefehlt (vgl. Dethloff 2008: 186), die massiven Verschulungs-Tendenzen konnten sie jedoch nicht verhindern oder abmildern. Ist dies nun der Modularisierung des Studiums anzulasten? Oder gar der Hereinnahme fachdidaktischer Komponenten, oft kritisiert als „Überdidaktisierung“ oder „Übermethodisierung“? Sicher ist einzuräumen, daß Studienmodule durch ihre Abgeschlossenheit und die zeitlichen Vorgaben einladen zur Portionierung fachlicher Inhalte, zur Vermittlung prüfungsrelevanten Wissens und damit zur schleichenden Niveauverflachung. Aber desungeachtet sei nochmals betont: Module sind nicht von vornherein nur Zwangskorsett, sie können durchaus Spielräume enthalten, die sich nutzen lassen. Als Beleg sei wiederum die Reform der romanistischen Studiengänge in Rheinland-Pfalz angeführt; das folgende Beispiel gibt die Inhalte und die Ziele eines BA-Moduls zur französischen Kulturwissenschaft wieder:¹²

10 Ganz ähnlich äußert sich, aus französischer Sicht und mit bewunderndem Blick in Richtung deutsche Universität, Michel Bréal (1872: 345): « Il faut que le professeur, dans son cours, recommence les recherches et refasse le travail de l'inventeur, pour mettre ses élèves en état de comprendre les méthodes scientifiques et pour les rendre capables de continuer les découvertes faites par leurs aînés dans la vie. »

11 Vgl. zum Beispiel: <http://www.uni-koblenz-landau.de/verwaltung/abt-3/rechtsgrundlagen/rechtstv/poen/po-lehramt/ba-ma-lehramt/verteiler-ba-ma-lehramt> [15.6.2013].

12 Erarbeitet von Dethloff u.a. (2005); einsehbar unter: <http://www.mbwwk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/reform-der-lehrerinnen-und-lehrerausbildung/curriculare-standards/> > Studieninhalte und Qualifikationsziele der einzelnen Studienmodule > S. 65-72; hier S. 68 [21.6.2013].

Modul 5: Französische Kulturwissenschaft 1: Grundlagen

Inhalte:

Einführung in die Kulturwissenschaft: Aktuelle Aspekte und Entwicklungen Frankreichs und der frankophonen Länder im Überblick (unter Einschluss des relevanten Wortschatzes); Einführung in den Ländervergleich; Analyse von Stereotypen

Strukturen Frankreichs und der frankophonen Länder, historische Entwicklungen: Politisches System, Parteienkonstellation, Wirtschafts- und Sozialstrukturen, Migrationsthematik, zentrale/regionale Strukturen, Bildungswesen, Massenmedien, Kunst usw., geschichtlicher Überblick, Verbindung zur Sprach- und Literaturgeschichte; Beziehungen Deutschlands zu Frankreich und frankophonen Ländern

Qualifikationen, erwartete Kompetenzen:

Die Studierenden haben einen Überblick über die wichtigsten kulturwissenschaftlichen Gegenstände, Fragestellungen und Methoden sowie über Verfahren der Datengewinnung; kennen die Fachterminologie; können mit Stereotypen reflektiert umgehen; verfügen über eine vertiefte Kompetenz zur Analyse und Darstellung von Aspekten Frankreichs und der frankophonen Länder.

Die Angaben sind jeweils so offen gehalten, daß sie die konkrete Umsetzung nicht vorwegnehmen. Die propagierte Outputorientierung wird hier vermieden, Inhalte und Qualifikationsziele bleiben unterschieden; wie die einzelnen Ziele zu erreichen sind, ist Sache zielgruppenspezifischer methodischer Überlegungen und in das Belieben der jeweiligen Lehrkräfte gestellt. Erst mit den bildungspolitisch motivierten Vorgaben (Verkürzung und Verbilligung des Studiums) und den juristisch verbindlichen Reglementierungen der Prüfungsordnung erfahren die Bedingungen ihre Verschärfung in Richtung „schulische Wissensbetriebsamkeit“. Nicht übersehen werden sollte außerdem, daß als Folge der allgemeinen Entwertung des Abiturs ein beträchtlicher Teil der Studentenschaft nicht mehr studierfähig ist, geschweige denn für wissenschaftliches Arbeiten in Frage kommt. Böse Zungen behaupten daher, die Regelungsdichte sei eine notwendige Maßnahme zur Begrenzung der Studienabbrecher-Quote.

4. Bürokratisierung versus akademische Lehrfreiheit?

„Nach dem Prinzip ‚fordern und fördern‘ [...] ist das Universitätsstudium zur Rennstrecke mit idiotensicheren Marschbefehlen geworden.“
(Eßbach 2009: 20)

Der allenthalben beobachtbare Trend, den Ausbildungscharakter des Studiums zu forcieren, um „fugendichtes Berufsandocken und raschen Durchlauf“ (Dauenhauer 2002: 43) zu gewährleisten, wird begleitet von einer zunehmenden Bürokratisierung des universitären Alltags. Bereits die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen unterliegt einem komplizierten Prozedere und macht, unter Beachtung vorgegebener Belegphasen, eine umfangreiche Registrierung über eine Online-Plattform erforderlich. Während vor der Systemumstellung die Eintragung in Listen gleichsam *en passant* erledigt wurde, vor allem in „kleineren“ Fächern, ist nun schon das Anmelden ein aufwendiger bürokratischer Akt. Diese Art der zentralen Datenerfassung durchzieht

das gesamte Studium. Eine weitere Bewährungsprobe ergibt sich mit den zahlreichen studienbegleitenden Prüfungen, wiederum mit Online-Anmeldung und anschließender Überprüfung und Zulassung durch die Dozenten; insgesamt hat sich die Zahl der Prüfungen je nach Fach etwa verzehnfach bis verfunfzefnigfacht. Die Eintragung der Prüfungsergebnisse, ebenfalls über das Online-Portal, stellt eine äußerst zeitintensive Aufgabe dar, besonders dann, wenn die Verwaltung keine erprobte, zuverlässige Software bereitstellt. Dennoch hat ein Großteil der Universitätsprofessoren sich nicht davon abhalten lassen, diese zusätzliche Arbeit bereitwillig und erfüllungsbeflissen zu übernehmen.

Eine Kernidee der Bologna-Reform besteht darin, den benötigten Zeitaufwand für alle im Studium anfallenden Aufgaben möglichst genau festzulegen. Das magische Stichwort lautet *workload*. Nach diesem vermeintlichen Zeitaufwand werden Leistungspunkte vergeben, wofür man länderübergreifend ein „System“ mit dem wohlklingenden Namen *European Credit Transfer System* (ECTS) erfand. Für jede Lehrveranstaltung soll genau differenziert werden nach Kontaktzeit, Selbststudium und Prüfungsvorbereitung. Die Planwirtschaft läßt grüßen! Der Quantifizierungswahn geht sogar so weit, für den Auslandsaufenthalt eine *workload*-Angabe zu fordern. Vor diesem Hintergrund mag man der zynischen Feststellung Liessmanns kaum widersprechen:

„Fast scheint es so, als kennten die modernen Universitätsreformer nur einen wirklichen Feind: den unabhängig forschenden Geist, der sich ihren Vorstellungen von strukturierter und kontrollierter Wissenschaft entzieht.“ (2006: 109)

Und es widerspricht der verordneten Quantifizierungsidee keineswegs, wenn die Zuweisung von Leistungspunkten (LP) nun bürokratisch, nämlich von den Hochschulprüfungsämtern, vorgenommen wird. Unabhängig davon, ob ein betreffender Arbeitsaufwand tatsächlich erbracht wurde oder nicht, teilt man die LP gleichsam „blind“ zu, zur Not auch gegen das erklärte Votum eines Dozenten. Damit werden die LP faktisch zu Lotteriepunkten. Der Einfluß der Bürokratie macht offenbar auch vor der Notegebung nicht Halt: Es sind Fälle bekannt, wo die von Dozenten erteilte Note „mangelhaft“ vom Prüfungsamt kurzerhand mit fadenscheinigen juristischen Argumenten in ein „sehr gut“ umgewandelt wurde.¹³

Das skizzierte Bild wird komplettiert durch Verschiebungen in der inneruniversitären Macht- und Personalstruktur. Zum einen wurde die Position der Universitätsspitze radikal gestärkt, zum anderen fand eine ständige Ausweitung des Verwaltungspersonals statt. Nicht selten sind Fälle, wo man für die Umsetzung der Studienreform Stellen Wissenschaftlicher Mitarbeiter in Verwaltungsstellen umwandelte. Die Folgerung von Barbara Wehr: „Sieger dieser sogenannten Reform ist die Bürokratie“¹⁴ erscheint mehr als berechtigt. Mit der personellen Verstärkung der Verwaltung steigt natürlich auch ihr Einfluß und, als Teil des Hofstaates, ihr Selbstbewußtsein. Nur so ist die Art und Weise erklärbar, mit der in Rheinland-Pfalz eine von der Universitätsbürokratie verfaßte Prüfungsordnung oktroyiert werden konnte. Mit den rigiden Bestimmungen wurde ein Großteil der von der Arbeitsgruppe FIS (Französisch, Italienisch, Spanisch) erarbeiteten Konzepte (Dethloff u.a. 2005) wirkungslos gemacht. Einwände gegen die Prüfungsbestimmungen prallten an der Bürokratie ebenso ab wie ausführliche Gegenvorschläge; mit Billigung der Hochschulleitung hatte die Auseinanderset-

13 Ein diesbezüglicher Schriftwechsel liegt dem Verf. vor.

14 Abschiedsvorlesung von Barbara Wehr (Mainz) am 17.2.2011.

zung nur die Form einer unergiebigem Einwegkommunikation, zahlreiche elementare Fehler wurden erst nach Jahren korrigiert, manche gar nicht.

Als Fortsetzung der Bürokratisierung des Studiums kann man das Akkreditierungs-Geschehen betrachten. Gedacht als eine Art TÜV für die Durchführung von Studiengängen sollen private Akkreditierungs-Agenturen die Einhaltung der Bologna-Kriterien überwachen und gegebenenfalls ihr Gütesiegel verleihen. Das entscheidende Stichwort lautet nun Qualitätssicherung, ein Begriff, den verschiedene Agenturen auch in ihrem Namen führen (z.B. AQAS: Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen). Nach einer bestimmten Zeit, meist nach fünf Jahren, ist eine Reakkreditierung fällig. Geprüft werden nicht nur Studienziele und -inhalte, personelle und materielle Ressourcen, gefordert sind, neben einem Modulhandbuch, ebenso detaillierte Angaben zu fachspezifischen Strategien für die Umsetzung der curricularen Standards, zur Vorgehensweise bei der inhaltlichen Gestaltung, zu den didaktischen Methoden, differenziert nach Lehrämtern, zur Regelung von Beratung und Qualitätssicherung usw. Die Kontrolle betrifft in der Tat kleinste Details des Lehrbetriebs, und so verwundert nicht, wenn sogar „exemplarische Studienverlaufspläne“ vorzulegen sind. Autonomie der Lehre und Autonomie im Studium sehen anders aus; hier wird zudem deutlich, was mit den „planwirtschaftlichen Studienverlaufsstrecken mit idiotensicheren Marschbefehlen“ (W. Eßbach) konkret gemeint ist. Wegen des enormen zeitlichen Aufwands, die Akkreditierung und Reakkreditierung zwangsläufig mit sich bringen, spricht Ursula Link-Heer von einer „Chronophagie-Maschine“ (2009: 63f.). Und in einer Pressemitteilung des Deutschen Hochschulverbands vom 31.3.2009 heißt es unmißverständlich: „Es reicht – diesem Unsinn muss ein Ende gemacht werden!“

*

Schon jetzt ist absehbar: Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde ein tiefgreifender Wandel vollzogen, bei dem die Universitäten viel von ihrer Substanz verloren haben. Bildungsziele sind in einem Korsett von *workload* und ECTS nur schwer realisierbar, die starke Verschulung des Studiums geht zu Lasten der Förderung von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit, ein engmaschiges Verpunktungssystem stärkt auf seiten der Studenten das buchhalterische Denken, Prüfungen werden zum Sinn des Studiums, der allgemeine Niveauverlust ist unübersehbar, die Trennung von Forschung und Lehre scheint vollzogen. Und auch die selbstgesteckten Ziele konnte die Reform nicht erreichen – sie ist, um noch einmal Wolfgang Eßbach zu zitieren, „ein Schuss nach hinten“.

Literaturverzeichnis

- Bréal, M. (1872): Quelques mots sur l'instruction publique en France. Paris.
- Dauenhauer, E. (2002): Die Universität als Lebensform und Reformopfer. Münchweiler.
- Dethloff, U. (2008): Bildungsstandards und Bologna-Prozess. Die Reform des Lehramtsstudiums Französisch, Italienisch und Spanisch in Rheinland-Pfalz und im Saarland. In: Lüger / Rössler (Hrsg.), 177-192.
- Dethloff, U. (Koord.) u.a. (2005): Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Französisch, Italienisch, Spanisch beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Eßbach, W. (2009): Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In: Kaube, J. (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik. Berlin, 14-25.

- Eßbach, W. (2010): Die Rolle der Professorenschaft beim Scheitern deutscher Hochschulreformen. In: Bartoldus, B. / John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung. Ein Widerspruch in sich. Berlin, 30-40.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, erteilen. Berlin.
- Hass, U. / Müller-Schöll, N. (Hrsg.) (2009): Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. Bielefeld.
- Heinrich, F.J. (2004): Konzept zur Neuordnung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. In: Döbrich, P. / Frommelt, B. (Hrsg.): Materialien zur Bildungsforschung 9: Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Frankfurt/M., 61-67.
- Humboldt, W.v. (1810/⁶2002): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Humboldt, W.v.: Werke in fünf Bänden, Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt, 255-266.
- Klieme, E. (Koord.) u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- Lieb, W. (2010): Die Auslieferung der Universitäten an die Wirtschaft. In: Müller, A.: Meinungsmache. Wie Wirtschaft, Politik und Medien uns das Denken abgewöhnen wollen. München, 221-250.
- Liessmann, K.P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Link-Heer, U. (2009): Die Universität im Würgegriff von CHE-Consult: Ein Regimewechsel von noch nicht begriffener Gewalt. In: Hass / Müller-Schöll (Hrsg.), 55-68.
- Lüger, H.H. (2007): Fremdsprachenfrüherwerb – mehr als eine sympathische Form des Selbstbetrugs? In: Baum, M. / Gohrbandt, D. (Hrsg.): Wissenschaft der Fachdidaktik. Landau, 161-182.
- Lüger, H.H. (2008): ‚Integrierte Fremdsprachenarbeit‘ und Standards in der Lehrerbildung. Widersprüchlichkeiten und Defizite. In: Lüger / Rössler (Hrsg.), 193-214.
- Lüger, H.H. / Rössler, A. (Hrsg.) (2008): Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. Landau.
- Morkel, A. (2000): Die Universität muß sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt.
- Müller, A. (2010): Meinungsmache. Wie Wirtschaft, Politik und Medien uns das Denken abgewöhnen wollen. München.
- Müller-Schöll, N. (2009): Die Zukunft der Universität. In: Hass / Müller-Schöll (Hrsg.), 125-149.
- Nünning, A. (2007): Bildung durch Sprache(n) und Literatur. Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 18, 143-164.
- Rekus, J. (2007): Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3, 155-160.
- Rössler, A. (2008): Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht. In: Lüger / Rössler (Hrsg.), 35-58.
- Rotermund, M. / Dörr, G. / Bodensohn, R. (Hrsg.) (2008): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig.
- Saterdag, H. (2003): Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Studien- und Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Merkens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen, 57-74.
- Schneider-Mizony, O. (2012): Zum Verhältnis von Sprachen und Kulturen in französischer Fremdsprachenpolitik. In: Pawłowski, G. / Olpińska-Szkiełko, M. / Bonacchi, S. (Hrsg.): Mensch – Sprachen – Kulturen. Warschau, 330-341.
- Schüle, K. (1983): Politische Landeskunde und kritische Fremdsprachendidaktik. Paderborn.
- Sieburg, M. (2007): Kompetent oder gebildet? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3, 184-194.
- Waldenfels, B. (2009): Universität als Grenzort. In: Hass / Müller-Schöll (Hrsg.), 11-25.