

Abwärtstrends von akademischen Anforderungs- und Leistungsprofilen (mit besonderer Berücksichtigung philologischer Studienrichtungen)

Gero Fischer

Hochschulausbildung inflationär? Studieren zu viele? Was taugt ein BA- / MA-Abschluss? Beispiele mangelnder Qualifikation insbesondere von BA-Absolventen hinsichtlich der (von der Bologna-Architektur propagierten) „Employability“ häufen sich. Seitens der Wirtschaft wie auch an den Hochschulen sind allorts diesbezügliche Klagen zu vernehmen. Die Erwartungen der Bologna-Reform waren wohl überzogen bzw. Bologna hat die Mängel der „alten“ Studienstrukturen (Diplomstudienarchitektur) keineswegs behoben. Die Qualität der Abschlüsse steht zur Diskussion, die Mängelliste ist lang (vgl. Lembke). Bologna reformieren? Geht das? Und genügt das? Die Sekundarstufe geprägt von Standardisierung, Outputorientierung und Kompetenzvermessung breitet für den tertiären Bereich nur mangelhaft vor, sie realisiert vermehrt eine inhaltsbefreite Zurichtung im Interesse der Wirtschaft. Veränderungen, ein Austritt aus diesen Verhältnissen ist nicht mehr mit kleineren Reparaturen und Anpassungen möglich, sondern es muss das gesamte Bildungswesen in Betracht gezogen werden.

Vorbemerkungen

Beginnen wir mit Überlegungen, was wir von Absolventen eines Studiums der Philologie erwarten können (bzw. sollen), dass sie zumindest

- über eine entsprechende Sprachkompetenz verfügen (so um C1 herum), durch Auslandsaufenthalte gefestigt
- die Literatur (der Zielsprache) im Überblick beherrschen, sich insbesondere in der zeitgenössischen Literatur auskennen
- über kulturgeschichtliches Grundwissen verfügen und über die zeitgenössische Kultur Bescheid wissen
- einen Überblick über die groben Entwicklungslinien Geschichte und der Politik des Landes und über
- metalinguistisches Wissen (Sprachstruktur diachron und synchron, soziolinguistische und sprachpolitische Entwicklungslinien) verfügen.

Diese Wunsch- bzw. Erwartungsliste ließe sich fortsetzen, wir müssen aber davon ausgehen, dass selbst diese Basisanforderungen nicht von allen Absolventen erfüllt werden. Dies ist aber nicht (ausschließlich) die Schuld der Studierenden. Man kann verschiedene Gründe dafür anführen, warum viele Ziele nicht erreicht werden. Einer ist folgender: Für die Sprachen, die in der Sekundarstufe nicht unterrichtet werden, ist der Aufwand sehr hoch, die Zielsprache ohne Vorkenntnisse auf einem Niveau von z.B. B2 innerhalb der standardisierten Studienzeit von 6 Semestern (BA) zu erlernen (hinsichtlich der nach Bologna postulierten employability ist B2 zu gering). In den Curricula bleibt neben dem Spracherwerb kaum Raum für andere Bildungsinhalte. Der Effekt ist dann, dass die normierte Studiendauer (BA 6 Semester, MA 8 Semester) in verschiedenen philologischen Studienrichtungen unterschiedliche Resultate bzw. Leistungsniveaus produziert. Daher ist allein von der Sprachbeherrschung ein BA aus Russisch (nicht zu reden von außereuropäischen Sprachen) nicht mit einem BA aus Englisch oder Französisch zu vergleichen. Ein BA-Absolvent beherrscht (mit Ausnahme des Englischen oder Französischen) – wenn es gut geht, die Zielsprache auf Niveau B2, hat aber sonst eher bescheidene Kenntnisse der betreffenden Philologie. Gehen wir von den Sprachfertigungszielen aus, so wäre eine einheitliche Studiendauer für alle philologische Studienrichtungen ohne Rücksicht auf die gegebenen Voraussetzungen problematisch und zu überdenken. MaW sollte (einheitliches) höheres Fertigungsniveau erreicht werden, so müsste die Dauer des Studiums der betreffenden Sprachen verlängert werden oder im Curriculum ein (inhaltlich koordiniertes) Pflichtsemester (oder zwei) im Ausland verankert werden, dessen Finanzierung über

entsprechende Austauschprogramme geregelt werden müsste. Ohne entsprechende Investitionen sind für alle Philologien vergleichbare und zufriedenstellende Abschlussqualifikationen nicht zu erreichen. Entsprechende Sprachkenntnisse sind die Grundvoraussetzung für eine intensivere Beschäftigung mit den Bereichen, die den Gegenstand einer Philologie ausmachen – wie Literatur- und Kulturgeschichte, Linguistik (inklusive soziolinguistische und sprachpolitische Entwicklungen, Reflexion über Theorien und Methoden), geschichtliche, politische, ökonomische, soziale Verhältnisse des Landes / der Länder der Zielsprache(n) udgl.

Bei Abschlussprüfungen (MA, Diplom) erlebt man immer wieder verblüffende Mängel in Allgemeinbildung (Geschichte, Kunst-/Kulturgeschichte, Musik, Geographie, Philosophie usw.). So kann es beispielsweise fatal sein, Prüflingen in kritischen Situationen beispringen zu wollen, indem man (als Prüfer oder Vorsitzender) auf allgemeinere Fragestellungen bzw. Analogien ausweichen und so Brücken bauen möchte. Da wird klar ersichtlich, auf welch fachlich dünnem Eis sich die (wohl meisten) Prüflinge bewegen.

Negative Ausreißer, (respektable) Hasardeure, Multiple Choice-Jongleure, Hochstapler sind Teil der studentischen Vielfalt (und hat Teil der Geschichte der akademischen Lehre). Ein eher neues aber vielfach zu beobachtendes Phänomen ist die persönliche Unreife vieler Studierender. Tränen bei Prüfungen (meist aus Stress, Angst vor Versagen, vor schlechten Noten) zeigen Mängel persönlicher Reife. Fälle verblüffender Unselbständigkeit, fehlenden bzw. unterentwickelten eigenständigen Denkens, schwache Eigeninitiative, kaum entwickelte Eigenverantwortung und Selbsteinschätzung, dürftige Begeisterung für das Fach, u.ä. werfen die Frage nach den Gründen auf, warum diese Personen überhaupt studieren wollen bzw. warum dann ein Fach, für das sie sich nicht sonderlich engagieren oder interessieren oder die nötige Energie aufbringen wollen oder können. Hier zeigt sich, dass die formelle Hochschulreife (Maturazeugnis) mit der realen Hochschulreife d.h. mit den Voraussetzungen für ein Studium eklatant nicht übereinstimmt.¹

Wenn jemand vor hat ein philologisches Studium aufzunehmen (Analoges gilt auch für andere Studien), so sollte erwartet werden können, dass sich die künftigen Studierenden sich schon als Maturant ein wenig mit ihrem Studienfach kundig machen, indem sie z.B. Literatur (in Übersetzung) lesen, ehe die ersten LV beginnen. Da Literaturen in engem internationalen / sprachübergreifenden Kontext stehen, wäre eine gute bzw. ausreichende Kenntnis zumindest der deutschen wie der englischen, auch der französischen Literatur eine starke Empfehlung (eigentlich mehr – eine Voraussetzung), die vom größten Teil der Studierenden ignoriert wird. Es sollte erwartet werden können, dass künftige Philologen im Stande wären in kurzen Worten z.B. zu erklären, wann z.B. die Epoche der Romantik in der Literatur anzusetzen wäre, wer ihre bedeutendsten Repräsentanten waren etc. Oder es sollte angenommen werden können, dass sich künftig Studierende einer Philologie einmal den Kopf zerbrochen hätten, wodurch sich Sprachen von einander unterscheiden, sich dafür interessieren, welche Rolle das Lateinische bis heute spielt, was linguistische und was historische Phänomene in der Sprachgeschichte sind, usw.

Diese inhaltliche Vorbereitung auf ein Studium könnte / müsste auch institutionell gefördert und unterstützt werden, einerseits schon in der Sekundarstufe selbst (die Zentralmatura mit der neuen VWA / Vorwissenschaftliche Arbeit² ist besten Falls eine Sackgasse) und insbesondere an den Hochschulen z.B. durch Bewerbungsschreiben, persönliche Interviews, oder – wenn das alles nicht ausreicht – schließlich auch durch Brückenkurse, Propädeutika udgl. Aus Personalmangel muss aber die Interview-Variante entfallen, denn wer sollte vor allem in den Massenfächern Hunderte Studienanfänger adäquat beraten, betreuen, etc.? Formalisierte Aufnahme-tests, Studieneingangsphasen udgl. sind unter den Bedingungen der Massenuniversität

¹ Gero Fischer: Hochschulzugang – Wird die Matura obsolet? (2018)

<https://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

² Gero Fischer: „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) – Anspruch und Realität (2017)

<https://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

praktizierte Notlösungen, die aber nur bedingt zur Steuerung bzw. Verteilung der Studierendenströme taugen.

Nicht zuletzt muss auf einen wichtigen Faktor hingewiesen werden: Akademische Lehre gilt eher als Klotz am Karrierebein bzw. als lästige Pflicht, die von Wichtigerem (Drittmittel, Projekte, Publikationen ...) abhält. Von Universitätsleitungen verordnete Qualitätssicherungsmaßnahmen sind oft Patchwork und oberflächlich, sie umgehen meist das zentrale Problem der Verbesserung der Betreuungsverhältnisse und zeitigen kaum Nachhaltigkeit.

Ursachen und Folgen

Die derzeitige Praxis der Vorbereitung auf der Sekundarstufe für das Hochschulstudium ist keineswegs ausreichend. Es sind sprachliche³ und Wissensmängel gerade in den Fachgegenständen gravierend, die insbesondere in der Oberstufe z.T. schulautonom radikal gekürzt worden sind, wie Geschichte, Geographie, Kunsterziehung, Musik (d.h. die Stundenkontingente für diese Gegenstände werden um 50 % reduziert werden oder sie vollends z.B. für ein Jahr oder auch länger ausgesetzt zu Gunsten anderer Unterrichtsfächer oder diverser Projekte udgl.). Für philologische Studien fatal ist der Wegfall der Beschäftigung mit Weltliteratur, die drastische Reduktion deutschsprachiger Literatur, die minimalisierte Auseinandersetzung mit Grammatik – weder synchron noch diachron, Syntax, Stilistik. Statt dessen stehen Gebrauchstextsorten, Textsortentransfertechniken udgl. hoch im Kurs. Ähnlich ist die Situation in den Fremdsprachen, Maturanten sind Strukturen des Englischen weitgehend fremd, diesbezüglich ist auch das Niveau in den sog. zweiten lebenden Fremdsprachen unbefriedigend, ...

Die letzte Lehrplanreform mit ihrer Hinwendung zu Standardisierung, Kompetenz- und Outputorientierung mit einer klaren Tendenz zur Abkehr von humanistischen Unterrichtsinhalten ist nicht zuletzt der Durchökonomisierung der Gesellschaft geschuldet, wonach Kinder (bzw. deren Ausbildung) als Investment gelten, das (in kalkulierbarer Zukunft) Rendite abwerfen soll. In einem solchen Denkschema geht es dann nicht um die Frage von Selbstentfaltung, Persönlichkeitsbildung oder um „Bildung“ o.ä. sondern um effiziente Humankapitalverwertung (vgl. das Schlagwort vom homo oeconomicus). Nach der letzten Bildungsreform orientieren sich die aktuellen Bildungsziele tendenziell an den Parametern der industriellen Produktion (Standardisierung, Messbarkeit, Vergleichbarkeit, Rankings udgl.). Die im Bildungswesen über Jahrzehnte entstandenen Mängel sind hingegen nie wirklich grundsätzlich aufgearbeitet und behoben worden. Eine konzeptlose und kritikresistente Bildungspolitik und inhaltsfreier Aktionismus in Form einer chronischen Reformitis (von der insbesondere Organisationsformen, formale Abläufe etc. betroffen sind) ver-/behindern eine kontinuierliche und nachhaltige bildungspolitische Entwicklung. Externe Unterstützung findet diese neue pädagogische Wendung – d.h. Abrichtung bzw. wirtschaftsaffine Zurichtung statt Ausbildung – insbesondere durch eine weitgehend unhinterfragte Übernahme der Vorgaben bzw. Empfehlungen der OECD. Diese (Wirtschafts-)Organisation spricht sich für die wesentliche Erhöhung der Akademisierungsquote aus und leitet daraus aus ihrer Sicht positive Effekte für die Erhaltung / Verteidigung des Wirtschaftsstandortes, der Vermeidung / Verringerung der Arbeitslosigkeit, Steigerung von Wirtschaftswachstum und Wohlstand ab, spricht sich für Studienzeitverkürzungen, damit für größere Durchgängigkeit und schließlich für eine straffe Bologna-Architektur u.ä. aus. Von letzterer erwartete die OECD größere Effizienz und eine bessere Input- Outputrelation (d.h. sinkende Dropoutquoten), höhere „employability“ und eine Steigerung der Qualität der Abschlüsse.⁴ Nach Ansicht der OECD verhindere höhere Akademisie-

³ Gero Fischer: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“. Zur Problematik mangelnder Sprachfähigkeit Studierender deutscher Muttersprache (2017)

<https://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

⁴ Vgl.: U. Heublein / J. Ebert / Ch. Hutzsch / S. Isleib / R. König / J. Richter / A. Woisch: Zwischen Studierwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbreche-

rung Arbeitslosigkeit, garantiere wirtschaftlichen Wohlstand und stelle somit einen Indikator für erfolgreiche Bildungspolitik dar⁵. Es sei nur erwähnt, dass diese Position keineswegs unumstritten⁶ ist. Diese OECD-Empfehlung impliziert eine ausreichende materielle und personelle Ausstattung des tertiären Sektors. Angesichts der Realität der Massenuniversitäten (die ja kein Widerspruch zur OECD-Empfehlung sind, eher das Gegenteil) ist der tertiäre Sektor den wachsenden Studentenzahlen finanziell, materiell, personell nicht gewachsen. In Wirklichkeit hat die Bologna-Architektur die meisten ihrer Ziele nicht erreicht, sie wirkt nicht problemlösend sondern vielmehr als Brandbeschleuniger, wie Lembke⁷ ausführt: „Bologna hat das Studium zur bildungsfreien Massenveranstaltung umgekrempelt. Die effiziente Nutzung der Studienzeit steht an erster Stelle. Persönlichkeitsentwicklung spielt keine Rolle. Das führt dazu, dass die Absolventen zwar auf dem Zertifikatspapier schlau sind, aber nicht im Kopf und schon gar nicht in ihrer Persönlichkeit. Bologna ist das Gegenteil von ‚mehr Bildung‘. Das geht in vielerlei Hinsicht nicht spurlos an den Studierenden vorbei.“

Sicherlich hätte eine ausreichende Finanzierung der Bologna-Reform nicht zu solch desillusionierenden Ergebnissen führen müssen, aber die Bildungspolitik und z.T. auch Universitätsleitungen verweigerten sich zu lange (nicht „kostenneutralen“) Argumenten wie Verbesserung der Betreuungsverhältnisse und diesbezüglichen Vergleichen mit führenden Universitäten (wie z.B. ETH Zürich). Die Bologna-Architektur setzt de facto den Schulunterricht auf akademischem Boden fort, indem die Studiengänge standardisiert und kontrollierbar(er) gemacht und auch die Wahl individueller Studienpfade eingengt wurden. Trotz dieser Maßnahmen ist für die Studierenden nicht garantiert, dass sie auch die entsprechenden Lehrveranstaltungen besuchen können, wenn nicht genug Kapazitäten zur Verfügung stehen. Die Universitätsleitungen (wie z.B. in Wien) haben sich für diesen Fall ein wohl einzigartiges System ausgedacht: Die Studierenden müssen um die begehrten Plätze pokern, d.h. sie setzen von ihrem Guthaben (z.B. 2000 Punkte) eine bestimmte Zahl, von der sie denken, sie wird hoch genug sein, dass sie „sticht“ und dass sie sich mit den übrigen Punkten den Zutritt für noch weitere Lehrveranstaltungen erspielen können. Dieser Zynismus ist kaum zu überbieten, aber er ist Realität. Es ist schon vorgekommen, dass Studierende trotz des Einsatzes der höchsten Punktezahl es nicht in eine meiner Lehrveranstaltungen geschafft haben (es handelte sich um die letzte, die noch für den Studienabschluss gefehlt hat). Also wozu diese Reglementierungen, Kontrollmechanismen und Formalismen, wenn trotzdem ein regulärer Studienablauf nicht gewährleistet werden kann.

Für philologische Fächer bedeutet die Bologna-Architektur mit ihren strikten Studienplänen u.a., dass die Studierenden (unbedingt erforderliche) Auslandsaufenthalte nicht verlustfrei (in Bezug auf die Studiendauer) realisieren können – trotz großzügigem Ausbau der Austausch- und Stipendienprogramme. Das Gros der Absolventen gibt sich mit dem BA zufrieden (dies ist ein beabsichtigter Nebeneffekt der Bologna-Architektur), nur ein kleinerer Teil der Studierenden möchte im MA-Studium die Fachkenntnisse vertiefen bzw. erweitern, wobei häufig mehrere MA-Programme zur Auswahl stehen. Dabei stellt sich heraus, dass vielfach BA- und MA-Studien zueinander nicht kompatibel sind bzw. es auch gar nicht sein müssen. Dafür zeichnet der Auftrag zur Diversifizierung der MA-Studienangebote seitens der Universitätsleitungen verantwortlich. In Einzelfällen muss diese Diversifizierung kein Nachteil sein, es gibt aber zahlreiche nicht wünschenswerte Effekte. Wenn z.B. für ein MA-Studium A be-

rinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016 (2017)

In: Forum Hochschule 1/2017, www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf

⁵ B. Alesi / U. Teichler: Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. https://www.agbf.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbf_13_2.pdf (2013, Zugriff Dez. 2019)

⁶ Vgl.: Marie Duru-Bellat: L'inflation scolaire: Les désillusions de la méritocratie. Paris, 2006

⁷ Gerald Lembke: Verzockte Zukunft. Wie wir das Potenzial der jungen Generation verspielen. Weinheim – Basel, 2019, S. 130

stimmte Kenntnisse (wie Sprachen, Statistik, udgl.) erworben werden müssen, die für BA-Absolventen der Studienrichtung B nicht gegeben sind (und die trotzdem für das MA-Studium A zugelassen werden) und auch nicht erbracht werden müssen bzw. können, so wird häufig auf diese Voraussetzungen verzichtet, um das Zustandekommen solcher MA-Studiengänge nicht zu gefährden. Im Zweifelsfalle werden Abstriche bei den Voraussetzungen und Ansprüchen stillschweigend akzeptiert.

Somit wird fraglich, was dann ein konkretes MA-Studium noch darstellt und was es wert ist. Vieles deutet darauf hin, dass die Bologna-Reform (dabei insbesondere die BA-Abschlüsse) den Wert akademischen Studiums gemindert hat, was sich auch in der Berufswelt niederschlägt⁸. Den Zugang zu Universitäten breiteren Bevölkerungsschichten zu ermöglichen, ist ein hehres Ziel, die Frage ist aber, ob die Gesellschaft / Politik den Preis zu zahlen, d.h. die dafür notwendigen aufzubringen bereit ist. Problematisch ist, was die Bologna-Architektur liefert, nämlich steigende Studienabschlusszahlen und sich ständig verbessernde Notendurchschnitte bei tendenziell sinkender Qualität.⁹ Die Gefahr des Absenkens von Anforderungen bei der Matura, wie z.B. von H. P. Klein eindrücklich dargelegt¹⁰, setzt sich bei BA / MA fort. Die in jeder Hinsicht billigste Art die Zahl der Studierenden zu erhöhen (OECD-Empfehlung) und den tertiären Sektor für sog. bildungsferne Schichten zu öffnen und gleichzeitig die Dropoutquoten zu verringern ist die, die Anforderungen abzusenken. Dann braucht auch nichts an den Betreuungsverhältnissen, der personellen Ausstattung des Lehrkörpers udgl. geändert zu werden. Aber was haben tatsächlich die Studierenden davon, wenn sie inflationär entwertete Bildungsabschlüsse erwerben, die auch in der Wirtschaft wegen grundlegender Qualitätsmängel nicht nachgefragt werden? Wenn die Qualität der Ausbildung wirklich, d.h. nicht nur rhetorisch – Ziel der Bildungspolitik ist, dann muss in die personelle und materielle Ausstattung der Lehre entsprechend investiert werden. Und es kann gar keinen Zweifel geben, hier gibt es massiven Nachholbedarf.

Gegen einen stärkeren Zuzug zum tertiären Sektor regt sich periodisch Widerstand mit dem Gegendiskurs¹¹ der Besitzstandsverteidigung, des „Akademisierungswahns“, der „Überfüllung“, der Akademisierung auf Kosten der Facharbeiterausbildung, der drohenden akademischen Arbeitslosigkeit u.a.¹² Heisler¹³ sieht einen Grund für die Skepsis gegenüber einer Hochschulexpansion in der „Tatsache, dass sich die deutsche [und auch österreichische, G.F.] Bildungspolitik lange Zeit dadurch auszeichnete, die einzelnen Bildungsbereiche voneinander abzugrenzen. Dafür wurden Zugangskontrollen und Auslesemechanismen aufgebaut und implementiert. Als diese ab der zweiten Hälfte des 19. Jh. (macht-)politisch nicht mehr legitimierbar waren, wurde die Notwendigkeit dieser Differenzierung und Selektion im Bildungswesen sogar wissenschaftliche fundiert, auf der Grundlage von Theorien und dem empirischen Nachweis individueller Eignung und unterschiedlicher Leistungsfähigkeit ... Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entwicklung des Einzelnen und seine Bildungsaspiration wurde dabei lange Zeit vernachlässigt. Dies erschwert nun die Entwicklung durchlässiger Strukturen und vor allem ihre gesellschaftliche und politische Akzeptanz.“

⁸ Vgl. D. Graeber: *Bullshit Jobs: Vom wahren Sinn der Arbeit*. Stuttgart, 2018

⁹ Gerald Lembke: *Verzockte Zukunft. Wie wir das Potenzial der jungen Generation verspielen*. Weinheim – Basel, 2019, S. 138 ff.

¹⁰ Vgl. H.P. Klein: *Abitur und Bachelor für alle – wie ein Land seine Zukunft verspielt*. Hermannshof Völkens, 2019

¹¹ Siehe insbes. G. Kutscha: *Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes*. <https://www.bwpat.de/ausgabe/29/kutscha> (2015)

¹² J. Nida-Rümelin: *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg 2014

¹³ Dietmar Heisler: *Bildungsinflation, Bildungsexpansion und Fachkräftemangel: Historische Entwicklungslinien der Akademisierungsdebatte im Kontext von Schulreformen und Berufsbildung*. www.bwpat.de/ausgabe34/heisler_bwpat34.pdf (2018, S. 3)

Wurden die Bretter dünner, die gebohrt werden müssen?

Nehmen die Anforderungen im Studium wirklich ab? War es früher anspruchsvoller? Pauschale bzw. einfache Antworten sind problematisch. Vieles ist nicht vergleichbar, so z.B. die Dauer des Studiums, (Diplomstudium 4,5 bis 5 Jahre, real inklusive Auslandsaufenthalt 5 bis 6 Jahre, BA heute 3 Jahre, MA 2 Jahre), Struktur und inhaltliche Ausrichtung der neuen Curricula, udgl. Der philologische Kern der Ausbildung (Spracherwerb, Literatur- und Sprachwissenschaft) ist aber vergleichbar geblieben. Die Krux ist aber die Schnittstelle zwischen Matura und Hochschulstudium die Studierfähigkeit betreffend: Wenn bestimmte Voraussetzungen (Wissen, Fertigkeiten, ...) für ein Studium, die früher die Matura vermittelte, gestrichen werden, die Universitäten aber nicht nachholen wollen oder können (z.B. über Vorbereitungskurse, Propädeutika, Brückenkurse udgl.), dann geht das zu Lasten des Niveaus hinsichtlich der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem gegebenen Studienfach. Das gilt in den philologischen Studienrichtungen insbesondere für die Lateinvorkenntnisse und Kenntnisse anderer Sprachen (z.B. Französisch). Lateinkenntnisse sind eine unumgängliche Voraussetzung für die meisten philologischen Studienrichtungen (aber auch für Studien wie Geschichte, Kunstgeschichte, Rechtswissenschaften etc.). Das „Latinum“ wird als Ergänzungsfach einheitlich für alle fraglichen Studien angeboten (was betriebswirtschaftlich logisch, sachlich aber ein Nachteil ist): Für Philologien sind Lateinkenntnisse vor allem hinsichtlich Sprachstrukturen, Grammatik, Sprachvergleich, Sprachgeschichte, Namensforschung von Belang, für historische und juristische Disziplinen sind es Textinterpretationen, Begriffsgeschichte, Quellenstudium udgl. Früher spielten in der Slawistik mediävistische Schwerpunkte auch in der Lehre eine größere Rolle als heute, in den 1960-er Jahren war daher auch das Graecum eine Studienvoraussetzung, wurde aber später als Ergänzungsfach fallen gelassen. Pfeiler der sprachwissenschaftlichen Ausbildung bildeten insbesondere Methoden der historisch-vergleichenden (slawischen) Sprachwissenschaft, Grundkenntnisse anderer slawischer Sprachen, slawische Sprachgeschichte (Altkirchenslawisch, Altrussisch etc.). Ein Großteil dieser Lehrinhalte wurde über die Jahre zwischen dem ersten und zweiten Studienabschnitt hin- und hergeschoben und landete schließlich (in abgespeckter Form) im MA-Studium. Eine Folge inkonsequenter Curriculumsplanung ist die derzeit gültige (weitgehend sinnbefreite) Regelung, das Latinum bis zum Ende des BA-Studiums nachholen zu können, es darf bloß nicht als letzte Prüfung abgelegt werden – wozu denn das? Entweder ist Latein Voraussetzung für das Studium, dann gehört es an den Studienbeginn oder es ist keine, dann kann es getrost entfallen.

Die Bologna-Architektur hat zahlreiche Veränderungen in den Curricula und auch in den Leistungsanforderungen gebracht. Im Sinne der besseren Durchlässigkeit wurden die Diplomstudienordnungen inhaltlich bereinigt, diverse Hürden (d.h. schwierige Prüfungen) beseitigt, gleichzeitig aber ein striktes Regime von Voraussetzungsketten geschaffen, das die Flexibilität und individuelle Planbarkeit von Studienpfaden erheblich einschränkt aber dafür die Durchlaufgeschwindigkeit erhöhen soll. Die neuen Curricula haben aber nicht eindeutig dazu geführt, dass die Studierenden die Grundlagen des Studienfaches besser beherrschen und z.B. für das MA-Studium adäquat vorbereitet sind. Im „alten“ Diplomstudium bildete die Seminar-aufnahmsprüfung (bzw. analoge Prüfungen) die entscheidende Hürde für das weitere Studium. Diese Prüfung – üblicherweise ab dem 5. Semester – umfasste als Mindestanforderung (in den philologischen Studienrichtungen) eine Leseliste (Belletristik zumindest teilweise in Originalsprache), Überblick der Literaturgeschichte, sowie bestimmte Auflagen aus Sprachwissenschaft. Erst dann hatte man Zugang zu Seminaren. Es war dies eine aufwändige Prüfung, eine für viele oft schwer überwindbare Hürde, die zweifelsohne selektiven Charakter hatte und alsbald abgeschafft wurde. Auch die Lehrveranstaltung Vergleichende Literaturen der (d.h. aller!) slawischen Sprachen war ein ganz schwerer Brocken, der zu schaffen viel Selbstaneignung und Anstrengung erforderte. Der Sinn dieser Lehrveranstaltung war einen Gesamtüberblick über die slawischen Literaturen in den wichtigsten Epochen zu verschaffen.

Darin spiegelte sich das damalige generalisierende Konzept der Slawistik gegenüber dem aktuell dominierenden der slawischen Einzeldisziplinen. Diese Lehrveranstaltung wurde aus zwei Gründen aus dem Studienplan gestrichen: Da war einmal der wachsende Druck und Widerstand der Studierenden, die sich stärker auf ihre Zielsprache konzentrieren und Druck wegnehmen wollten, und auf der anderen Seite die Tatsache, dass immer weniger Lehrende in der Lage waren / sind, eine solche Lehrveranstaltung zu halten: Spezialisten verdrängen Generalisten, der Trend zur Hinwendung ausschließlich zu den slawischen Einzelphilologien war und ist unaufhaltbar. Auf der sprachwissenschaftlichen Seite gab es gewissermaßen ein Pendant zu den vergleichenden slawischen Literaturen insbesondere im Prüfungsfach Altkirchenslawisch, ein Gegenstand, der in der Regel mehr umfasste als der Titel suggeriert bzw. in verschiedenen sprachvergleichenden Lehrveranstaltungen. Im Zuge der Reformen (auch schon des Diplomstudiums) wurde letztendlich der Stellenwert der historisch-philologischen Ausrichtung des Studiums verringert – sicherlich auch als Tribut an mögliche Berufsfelder (Lehramt udgl.). Rückblickend mögen diese Entwicklungen auch als „Entrümpelung“ des Curriculums durchgehen, aber was ist an diese Stelle an Innovationen und Modernisierung getreten? Das ist die Frage, auf die man am besten beim Vergleich der Abschlussprüfungen Antworten finden kann.

Im Diplomstudium mussten bei der Abschlussprüfung die Studierenden über ein solides Fachwissen verfügen, das auch stichprobenartig abgefragt wurde. Der Nachweis des Fachwissens ist in der aktuellen Version des BA-Studiums (im Vergleich zu älteren Studienordnungen) explizit nicht mehr vorgesehen, d.h. das BA-Studium endet ohne Abschlussprüfung. In den meisten Studienrichtungen kennen die BA-Arbeiten (= etwas umfangreichere SE-Arbeiten, die im Rahmen einer eigenen LV geschrieben werden müssen) keine Defensio, Im MA und PhD werden nur eng(st)e Teilbereiche (oft um die schriftliche MA- oder Doktorarbeit herum) als Prüfungsstoff verlangt (wehe man weicht als Prüfer nur eine Hand breit ab, da kann man dann nicht selten seine Wunder erleben!). Resümierend kann man sagen, die Bologna-Reform hat den Trend zur Oberflächlichkeit verstärkt und den Stress der Knappheit forciert. Stress und Druck kommt auf die Studierenden auch noch von anderer Seite, wie z.B. vom medialen Hype um die Turbostudienzeiten. Wir müssen außerdem noch die Tatsache in Betracht ziehen, dass ca 60% der Studierenden (entweder teilweise oder ganz) berufstätig sind. Berufstätigkeit (aber auch Auslandsaufenthalte, Praktika udgl.) und Studium sind im Bologna-Regime mit seinen strikten Studienpfaden und Voraussetzungsketten schwerer vereinbar als im „alten“ Diplomstudium. Viele berufstätige Studierende verlieren im Laufe der Semester ihren ursprünglichen Elan und schließen dann das Studium dann so ab, dass es irgendwie noch für das Abgangszeugnis (den BA-Titel) reicht und mehr nicht (was sich in der Qualität der unter diesen Voraussetzungen verfassten Abschlussarbeiten niederschlägt). Diese BA-Absolventen setzen in der Regel das Studium auch nicht mit dem MA fort. Diesen Umständen ist es auch zuzuschreiben, dass eine wachsende Zahl von Studierenden diesen Bedingungen psychisch nicht gewachsen sind.¹⁴

Berufsfähigkeit

Schließlich müssen wir uns der Frage widmen: Was können, Arbeitgeber, die Gesellschaft von den Hochschulabgängern erwarten? Das Gros der Absolventen ist mit dem BA-Abschluss 21-22 Jahre alt, in den meisten Philologien in der Zielsprache mit (höchstens) B2 nur mäßig sprachkompetent, mit der Literatur bloß rudimentär vertraut, die sprachwissenschaftlichen Kenntnisse ähnlich anzusetzen. Mangelnde Sprachpraxis auf Grund fehlender (d.h. nicht in das Studium integrierbarer) Auslandsaufenthalte mindern die employability. Im MA-Studium, mit dem nur ein kleiner Teil der Studierenden ihr Fach fortsetzt und vertieft, bessert sich die

¹⁴ Zu psychischen Problemen Studierender vgl. u.a.: Gerald Lembke: Verzockte Zukunft. Wie wir das Potenzial der jungen Generation verspielen. Weinheim – Basel, 2019, S. 130 ff.
M. Spitzer: Einsamkeit – die unbekannte Krankheit. München, 2019

Gesamtbilanz (allerdings kaum beim Spracherwerb). Die aktuelle Version des Doktoratsstudiums (Dauer 3 Jahre, neue Reform ist geplant) ist im Gegensatz zu früher stärker abhängig von individuellen Komponenten wie den finanziellen / beruflichen / familiären Verhältnissen sowie der Betreuung udgl. Der optimale Fall ist gegeben, wenn das Doktoratsstudium in eine akademische Karriere eingebettet ist und Studium und Beruf einfach vereinbar sind. Insgesamt hält sich der Zulauf zum Doktoratsstudium derzeit in sehr überschaubaren Grenzen.

Im Zuge der Betreuung von MA-Arbeiten habe ich bei vielen (nicht bei allen!) Studierenden einen schwer vorstellbaren Mangel an Reflexion und Verarbeitung des Gelernten festgestellt und eine schwach ausgebildete Fähigkeit eigenständig zu denken und zumindest auf intelligente Weise zu versuchen Sachverhalte, Überlegungen, Gedanken zu miteinander zu verbinden, Analogien herzustellen, Vergleiche, Hypothesen zu entwickeln, inhaltlich wie methodologisch logisch und konsequent zu argumentieren, ... Ich führe das in erster Linie darauf zurück, dass im Bildungswesen den jungen Menschen kaum Raum gegeben wird, etwas selbstständig auszuprobieren, sich an etwas abzuarbeiten, sondern dass sie gehalten sind auf Fragen klare, eindeutige (nicht zu hinterfragende, messbare) Antworten zu liefern (siehe die entsprechenden Prüfungsformaten wie z.B. MC, Lückentexten udgl.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Erwartungshaltungen an junge BA-Absolventen in der Berufswelt heute unter diesen Voraussetzungen nur zu ihrer Überforderung führen, u.zw. bei allen Tätigkeiten, die über die bloße Abarbeitung genauer Anweisungen oder Aufgaben, bei denen keine eigenen Entscheidungen gefordert werden, hinausgehen. Das hängt wiederum damit zusammen, dass die Absolventen mit ca 21 Jahren (nach Abschluss des BA-Regelstudiums) in der Regel zu jung sind, um leitende bzw. verantwortungsvolle Posten zu übernehmen und damit überfordert sind.

Es handelt sich dabei gewissermaßen um ein „Erbe“ des Primar- und Sekundarschulwesens: Die Fokussierung auf Standardisierung, Kompetenz- und Outputorientierung lässt der Schulung des Intellektes, der kritischen Reflexion, der Förderung / Hebung des persönlichen kreativen, intellektuellen Potenzials, der Persönlichkeitsentwicklung, der „soft skills“ etc. nicht den notwendigen Raum. Das „bolognisierte“ Hochschulstudium korrigiert diese Linie nicht sondern setzt sie fort.

Arbeitgeber monieren daher vielfach insbesondere die schwach ausgeprägten persönlichen Kompetenzen, wie mangelnde Selbständigkeit und Kreativität, nur mäßiges Interesse und Engagement, schwach ausgeprägte Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, etc. Personaler stehen auf dem Standpunkt, dass fachliches Können eher nachgeholt werden kann als persönliche Kompetenzen¹⁵. Dass letztere trotz Kompetenzorientierung im Bildungssystem mangelhaft entwickelt sind, müsste zu denken geben. Wenn aber die Persönlichkeitsentwicklung für die Wirtschaft eine so große Rolle spielt, warum haben sich ihre maßgeblichen Vertretungen sich gerade für Standardisierung, Normierung, Kompetenz- und Outputorientierung, Messbarkeit etc. im Bildungswesen (also sozusagen für das Gegenteil) so stark gemacht? Die OECD selbst hat die „Bolognisierung“ der Studien massiv betrieben (und dabei offensichtlich auf das falsche Pferd gesetzt). Allmählich wird auch in Wirtschaftskreisen zur Gewissheit: Konformes, normiertes und standardisiertes Verhalten ist so ziemlich das genaue Gegenteil von Kreativität und Innovationsfreude. In diesem Sinne wären die herrschenden Konzepte im Bildungswesen gründlich zu überdenken.

Akademische Arbeitslosigkeit

¹⁵ Karl Heinz Hausner / Doris Söhnlein / Brigitte Weber / Enzo Weber: Qualifikation und Arbeitsmarkt. Bessere Chancen mit mehr Bildung. IAB-Kurzbericht 11/2015 Nürnberg 2015

<http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1115.pdf> (2015)

G Kutscha.: Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes.

<https://www.bwpat.de/ausgabe/29/kutscha>

Das Schlagwort von der akademischen Arbeitslosigkeit ist nicht leichtfertig von der Hand zu weisen, trifft es doch nicht zuletzt ein Herzstück der Bologna-Reform, nämlich das der sog. employability. Dieses Ziel der Verwertbarkeit von theoretisch erworbenem Wissen für Beruf und Erwerbsarbeit im Interesse der Ökonomie wurde durch Bologna bisher keineswegs für alle Studienrichtungen erreicht. Die neuen Studienpläne schufen – selbst nach einigen Adaptierungen und Novellen – eher mehr Probleme als Lösungen.

Es ist die Bildungspolitik gefordert, die den sich in der Gesellschaft vollziehenden Veränderungen, dem Wandel der Arbeitswelt (steigende Anforderungen an die Ausbildung), der Notwendigkeit einer Bildungsexpansion, den Anforderungen infolge des verstärkten Trends zur Tertialisierung gerecht zu werden. Die Orientierungslosigkeit der herrschenden Bildungspolitik hat uns hingegen ein Bildungssystem und damit auch Ergebnisse nach den Vorstellungen neoliberalen Wirtschaftens beschert: Auf Effizienz getrimmte Institutionen und „Produktionsverhältnisse.“ Dies hat nach R. D. Precht Folgen, wenn wir im pädagogischen Prozess angesichts einer immer komplexeren Welt statt Neugier, Kreativität, Originalität, Orientierung und Teamgeist zu fördern und zu entwickeln, Anpassungsdressur betreiben.¹⁶ Es wird (eher in Wirtschaftskreisen als in der Bildungspolitik) allmählich bewusst, dass die Resultate des bestehenden Bildungssystems kontradiktorisch zu den ursprünglichen Forderungen der Wirtschaft an das Bildungswesen sind und dass eben die bestehenden Denkansätze zu revidieren sind.

Wenn auch die Akademikerarbeitslosigkeit (hier zu Lande) noch keine beängstigenden Größen erreicht hat, so betrifft sie doch tendenziell immer mehr Personen. Sie ist häufig vorübergehend, wer flexibel ist und zusätzliche Qualifikationen erwirbt, dem eröffnen sich oft unerwartete Wege, wie ein Quereinsteigen in andere Berufe, wer das Studium zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, der Entfaltung der eigenen Potenziale genutzt hat, hat durchaus Voraussetzungen in der Berufswelt dauerhaft Fuß zu fassen. Trotzdem sind Wege über bzw. sogar in das akademische Prekariat jedoch nicht ausgeschlossen.

Die chronische Unterfinanzierung im tertiären Sektor hat auch an den Universitäten selbst akademisches Prekariat zur Folge, zudem ermöglicht das neue Dienstrecht kaum mehr planbare Karrierepfade, Postensplitting (z.B. bei Assistenten- und Lektorenjobs) hat Einkommen zur Folge, die nur ein Leben am Rande des Prekariats erlauben. Eine weitere Folge der Sparpolitik und des Rückzuges des Staates von seinen Verpflichtungen: Die Jagd nach Drittmitteln. Forschende und Lehrende sollen die notwendigen Mittel für ihre Forschungsvorhaben selbst aufreiben (irgendwo auf dem Markt, bei Gönnern udgl.), womit Forschung als Privatvergnügen dargestellt wird. Die zeitraubende und energiefressende Einwerbung von Drittmitteln führt zur nicht selten zur Vernachlässigung der Lehre und zur Reduktion der Betreuung von Studierenden. Oft hängen von Drittmitteln Akademikerexistenzen ab, so ist es verständlich, dass sich Forschende möglichst wenige Lehrverpflichtungen „antun“ wollen und die Betreuungsarbeit (Seminar-, BA-, MA- und Diplomarbeiten) nach Möglichkeit minimalisieren. Neben der Lehre sollen Professoren publizieren (möglichst viel), sich in den periodischen Tätigkeitsberichten engagieren, Publikationen produzieren, an Kongressen, Tagungen teilnehmen, in AG u.a. Verpflichtungen wahrnehmen, in universitären Gremien mitarbeiten etc. Angesichts dieser Gemengelage stellt sich schon die Frage nach der Möglichkeit überall qualitativ hochwertige Arbeit zu liefern.

Suche nach Auswegen

In den letzten Jahrzehnten durchlief das Bildungswesen (Schulen wie Universitäten) quasi chronisch eine Kette von Schul- und Studienreformen, die in Richtung Formalisierung der Abläufe (mit der unausweichlichen Folge der Zunahme der Bürokratie) und inhaltliche Ent-

¹⁶ R.D. Precht: Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München, 2014

leerung tendierten. Diese Entwicklungen sind u.a. Folgen des Einsickerns ökonomistischer und neoliberaler Leitideen in das Bildungswesen. Nach dieser Denkart werden der Mensch als Rohstoff, Bildung als wirtschaftliche Investition bzw. als Wertschöpfung, Bildungsinstitutionen wie Aktiengesellschaften, Schüler/Studenten als „Kunden“, Lehrer als Dienstleister betrachtet (und behandelt), udgl. Das Management des Lehr-/ Lernprozesses geschieht über Kontroll- bzw. Steuerungsinstrumente, über Standardisierung bzw. Normierung der Abläufe wie in einem industriellen Produktionsprozess. Von den Ergebnissen der Messinstrumente (z.B. Qualitätsüberprüfung durch regelmäßige Tests) wird eine einheitliche standardisierte Outputqualität erwartet, sodass der quantitative Output (z.B. Zahl der Abschlüsse, Zahl der Publikationen udgl.) zur wichtigsten und entscheidenden Maßzahl wird. Inhalte kommen dadurch unter die Räder, bildungspolitisch geht es dann vorwiegend um die Position im jeweiligen (PISA-, Uni-) Ranking zu halten bzw. zu verbessern. Ökonomismus bestimmt auch bei vielen Schülern die Entscheidung für ein Studium: Wenn das Studium eine Investition in die Zukunft sein und sich auch einmal rentieren soll, wählen viele Maturanten Studienfächer, die sie in Wirklichkeit nicht (sonderlich) interessieren, aber einen entsprechenden Lifestyle versprechen. Diese Haltung fördert Opportunismus und Anpassertum, Haltungen, mit denen Arbeitgeber auch keine reine Freude haben (können).

Das Bildungswesen hat viele Mängel offenbart, die durch die häufigen Reformen der letzten Jahrzehnte nicht behoben und sogar noch verschlimmert wurden. Ich greife Bereiche heraus, die mir als besonders wichtig erscheinen.

- Vorbereitung auf die Hochschule

Die jungen Menschen müssen mehr noch mit der Vielfalt weiterführender Bildungswege, verschiedenen Perspektiven und Alternativen konfrontiert werden. Mit dem Maturazeugnis erhalten die Schulabgänger zwar die formale Berechtigung zu einem Hochschulstudium (mit abnehmendem Geltungsbereich, denn es werden immer mehr Aufnahmeprüfungen verlangt), aber nur wenige sind tatsächlich „hochschulreif“ und „studierfähig“. Diesbezüglich muss vom Sekundarschulwesen eine wesentlich bessere Vorbereitung auf den tertiären Sektor verlangt und erzielt werden¹⁷. Von den wenigsten Maturanten ist Souveränität von Entscheidungen und verantwortungsbewusstem Handeln einforderbar, daher sind hinsichtlich der Reife und der Persönlichkeitsentwicklung Überlegungen angebracht, ein Studium später zu beginnen zu lassen, beispielsweise die Sekundarschulzeit um ein Jahr zu verlängern. Das könnte u.a. auch bedeuten, dass die Matura nach 8 Jahren (ohne Vorwissenschaftliche Arbeit / VWA) die Übertrittsberechtigung in diverse Berufsausbildungslehrgänge beinhalten würde und ein neuntes Jahr (mit VWA) sich der Vorbereitung auf ein konkretes Studium widmen könnte. Eine andere Variante statt eines 9. Schuljahres könnte noch besser ein Vorstudium, eine Art Probe-studium, Propädeutikum (schon an der Universität) sein, das eine echte Orientierung ermöglicht, in Methoden, Ziele der Studien(richtungen) einführt und so solide Entscheidungsgrundlagen für ein Studium bringt. Vorteilhaft wäre in dieser Phase auch eine professionelle individuelle Beratung und Betreuung. Natürlich ist dies alles nicht kostenneutral zu haben. Die billige Variante in Form formaler Auslese- und Aufnahmeverfahren ist in ihrer Treffsicherheit reichlich unzuverlässig und vor allem – die Studierenden werden mit ihren Problemen allein gelassen. Auf jeden Fall könnte eine so angedeutete Verlängerung der Schulzeit unter dem Aspekt der Vorbereitung auf tertiäre Ausbildungsperspektiven der Orientierungslosigkeit der Maturanten und der Fluktuation (zwischen verschiedenen Studien) in den ersten Semestern vorbeugen.

¹⁷ Matthias Burchardt / Jochen Krautz (Hrsg.): Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. Time for Change? Teil II (2019)
https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/11/Druckfahne_Time_for_Change_II_2019.pdf

Viele Maturanten ziehen gar nicht Alternativen zu einem Studium in Erwägung, obwohl sie eigene Interessen oft nicht klar ausgebildet haben, sie kommen mit der Vielfalt des Studienangebotes auch nicht zurecht, die offiziellen Studienberatungen, Studieninformationsmessen udgl. können da oft auch nicht viel ausrichten, schlimmsten Falls potenzieren sie das Problem noch. Vielfach wird aus Opportunismus (s.o.) und weniger aus Interesse, Begeisterung oder aus Neugier für ein Fach inskribiert. Ein BA-Abschluss erscheint als ein realistisch erreichbares (durchaus auch prestigeträchtiges) Ziel, mit dem Motto: Erst einmal einen BA, dann werden wir weiter sehen. Sechs Semester könne man durchstehen, so denken viele. So kommt es, dass wie viele Schüler in der falschen Schule, im falschen Schultyp sitzen, viele Studierende das falsche Studium gewählt (bzw. sich auf das Abenteuer Studium eingelassen haben, obwohl sie gar nicht die Voraussetzungen dazu mitbringen) – eine doppelte Qual für sie selbst und die Lehrenden. Dies schlägt sich dann auch in den Dropoutquoten nieder.

- Studienreform

Mit dem stark wachsenden Zustrom von Studierenden hat die Ausstattung der Hochschulen nicht Schritt gehalten. Über Jahrzehnte wurden die Institutsleitungen angehalten insbesondere im Lehrbetrieb einzusparen, wohl nach dem (nicht öffentlich ausposaunten) Prinzip, dass sich betriebswirtschaftlich eine Vorlesung im vollen Auditorium Maximum eher rechnet als ein von maximal 25 Personen besuchtes Seminar ... (Sollten diese Teilungszahlen nicht eingehalten werden können, so schlagen Universitätsleitungen durchaus einmal vor, statt Seminaren einfach Vorlesungen zu halten, für die diese quantitativen Beschränkungen nicht gelten ...). Der ökonomistische Geist ist im Bologna-Regime die regierende Hand im Hintergrund im akademischen Lehrgeschehen geworden: So finden sich im Lehrangebot nur noch LV, die im Curriculum gelistet sind, d.h. ein minimales Pflichtangebot wird realisiert, frei wählbare LV sind quantitativ stark reduziert. Das kostenminimierende Durchschleusen der Studierenden als Geschäftsmodell kommt jedoch bei ihnen nicht gut an, individuelle Studierpfade oder Schwerpunktsetzungen kaum möglich. Dass derartige Bedingungen nicht motivationsfördernd sind, ist einleuchtend (mehr Frust als Lust – eine implizite aber gewollte Studierendenabwehr?). Die Bologna-Architektur steht also auf dem Prüfstand und wenn sie mehr Probleme beschert als sie gelöst hat, dann ist sie zu verwerfen. Künftighin sind die stromlinienförmigen, unflexiblen Studienpläne aufzubrechen, Alternativen zu entwickeln, Studiendauer und Studienfach in vernünftige Relation zu bringen (s.o.), variable Wahlfachmodule auszubauen, die mehr individuelle Studienwege zulassen, Auslandsaufenthalte, Praktika etc. ermöglichen usw., den Studierenden die Autonomie zurückgeben, dass sie das Studium so organisieren können, dass es mit Berufstätigkeit einfacher vereinbar wird udgl. Lembke¹⁸ fordert eine Reform von „Bologna“ – da meine ich, da würde vom ursprünglichen Konzept wohl nicht mehr viel übrig bleiben. Seiner Forderung nach Aufwertung der universitären Lehre (auch im Rahmen der akademischen Karriere) ist absolut zuzustimmen, ob allerdings die von ihm favorisierte Beendigung der Einheit von Forschung und Lehre (im Sinne von separaten Forschungsprofessuren und Lehrprofessuren) der Weisheit letzter Schluss sein kann, ist meines Erachtens mehr als fraglich. In einigen Studienrichtungen gibt es de facto diese Trennung und die Ergebnisse rechtfertigen diesen Weg eher nicht. Vor allem bleibt das Problem der didaktischen Qualifizierung derjenigen ungelöst, die vorwiegend in der Lehre tätig sein sollen – dafür gibt es derzeit nur freiwillige Fortbildungsveranstaltungen aber keine institutionalisierten Lehrgänge oder auch Karrierepfade für künftige Hochschulpädagogen o.ä. Auch Lembkes weitere Forderung¹⁹, dass Professoren als „Mastermind“ Studium und Fachbereich sinnvoll organisieren, managen, Studienpläne aktualisieren, Kontakte zu Unternehmen pflegen, um Praktika

¹⁸ Gerald Lembke: Verzockte Zukunft. Wie wir das Potenzial der jungen Generation verspielen. Weinheim – Basel, 2019., S. 196

¹⁹ Ebdda, S. 199

und Stellen für die Absolventen klar zu machen, würde die Professorenschaft stark überfordern. Für diese Aufgaben müssten eigene Strukturen und Dienstposten geschaffen werden, die diese Aufgaben professionell übernehmen. Die Aufwertung der Lehre müsste mit ihrem Stellenwert in der Karriereplanung konform gehen. Bisher zählen Publikationen, Drittmittelwerbung (Habilitationen, Berufungen) weitaus mehr als die akademische Lehre. Daher wird sie von vielen, die eine akademische Karriere anstreben eher als ein Klotz am Bein betrachtet. Für den tertiären Sektor müssen Studienmodelle entwickelt werden, die nicht vom Geist der Humanverwertung und Zurichtung der Menschen für ökonomische Interessen getragen werden, d.h. die Studierenden und nicht die „Produktionsstrukturen“ sind in das Zentrum zu rücken. Die Alternative zum Dauerlauf durch das Curriculum wäre dann ein Studium, das individuelle Studienpfade ermöglicht, Querverbindungen und Umstiegsmöglichkeiten zwischen Studienfächern aber auch Durchlässigkeiten zwischen Akademisierung und Facharbeiterausbildung denkbar und realisierbar macht.

- Vorrang der Qualität

An der Qualität der Ausbildung darf es keine (weiteren) Abstriche (mehr) geben. Kommerzielle Interessen und diverse PR-Modelle sind im Begriff akademische Ansprüche zu unterlaufen. So sind z.B. im MA-Angebot neuerdings auch Studien um 60, 90 (statt der üblichen 120) ETCS zu haben (was sind diese MA dann noch wert?) – dies explizit mit dem Zweck Studierende (international) anzulocken, um den Studienstandort (aus vorgeblichen Wettbewerbsgründen) zu verteidigen. Wenn Bildung zur Ware wird, Scheinqualifikationen und akademische Titel ausgesprochen billig erwerbbar werden, wird jeglicher Anspruch auf Seriosität unterlaufen. Somit ist klar, eine konsequente Absage an Kommerzialisierung und Ökonomisierung des tertiären Ausbildungssektors ist ein ausgesprochenes Muss. Der Trend zur Billigkeit ist auch anderswo zu beobachten, etwa bei Habilitationen und Berufungen. Wenn hier sich beispielsweise die Meinung als Mainstream durchsetzen sollte, dass in den Philologien sprachliche Kompetenz (insbesondere der Zielsprache) nicht so wichtig sei, dann gute Nacht. Kann es angehen, dass von Studierenden / Absolventen mehr an sprachlicher Kompetenz abverlangt wird als von Lehrenden (Dozenten, Professoren)? Der Verzicht auf hohes Niveau an sprachlicher Kompetenz lässt auch Rückschlüsse auf die Qualität und Art wissenschaftlicher Arbeit zu, wenn z.B. Originalquellen, Originaltexte nicht adäquat, nur über Übersetzungen studiert werden können, wissenschaftliche Diskurse nur über die Lingua franca Englisch möglich sind (weil die entsprechende Zielsprache nicht adäquat beherrscht wird), usw.

- Neue Lern-/Lehrkultur

Es ist das Studium so zu organisieren und entsprechend materiell wie personell auszustatten, dass sich eine Lernkultur entwickeln kann, in der der Wissenserwerb und nicht das Sammeln von Anrechnungspunkten im Vordergrund steht, also dass diejenigen, die etwas lernen wollen, um es dann auch zu können, auch die entsprechenden Bedingungen vorfinden. Es braucht dazu eine Lehrkultur, die Studierenden dabei hilft ihr Potenzial zu entwickeln. Dazu müssen wir weg von der Praxis des Auswendiglernens (z.B. für MC-Tests), weg von quantifizierbarem Lernstoff zu verständisorientiertem, reflektiertem Lernen. Die Curricula müssen Zeit für die Ausbildung von Sozialkompetenzen, der Entfaltung des individuellen Potenzials einräumen. Nicht die Geschwindigkeit, in der ein Studium buchstäblich durchlaufen wird, soll entscheidend sein sondern die Qualität der geleisteten Arbeit.

Erwartungen hinsichtlich einer neuen Lehr-/Lernkultur sind in der Theorie leicht formulierbar. In der Realität ist ein wachsender Teil der Studierenden selbst gegen Studienende extrem unselbständig und flieht aus der Eigenverantwortung, wünscht sich Gängelung und Richtlinien (durch das Curriculum, die Betreuer), dort, wo es keine gibt / geben kann. Nicht selten kommen Studierende im Stadium der Diplom- bzw. MA-Arbeiten in die Sprechstunde, um für ein Thema zur Abschlussarbeit vorzusprechen. Es stellt sich dabei oft heraus, dass sie im Lau-

fe des Studiums noch immer keine Interessensschwerpunkte (aus denen sich ein Thema entwickeln könnte) gefunden haben. Sie zeigen sich zwar willig (aber nicht unbedingt auch fähig), „irgendwas“ zu schreiben (Motto: „Bitte geben Sie mir ein Thema, egal, was ...“), jedenfalls ein Thema, für das sie nicht selbst die Verantwortung tragen muss(t)en. Sie sind dann bass erstaunt, wenn sie hören bekommen, dass sie selbst einmal nachdenken und sie ein Thema aus Eigeninteressen entwickeln sollen. Vielen Studierenden ist nicht bewusst, worum es in der Wissenschaft eigentlich geht, sie fragen allen Ernstes primär, wie viele Seiten das Inhaltsverzeichnis, die Zusammenfassung, die Literaturliste („Wie viele Arbeiten muss man zitieren?“) haben soll – zusätzlich zur stereotypen Frage nach der Gesamtseitenzahl der Abschlussarbeit. Dass es bei wissenschaftlichen Arbeiten vorrangig um inhaltlich relevante (und nicht um formale) Fragen gehen soll, scheint ihnen ziemlich fremd und geradezu unangenehm zu sein. Dass bei solchen Prädispositionen die Betreuung einer Abschlussarbeit u.U. sich abenteuerlich und mühsam gestalten kann, versteht sich von selbst. Diese Mischung aus Unselbstständigkeit, mangelnder Eigenverantwortung, Eigeninitiative und Kreativität schlägt sich buchstäblich in jedem geschriebenen Satz der Abschlussarbeit nieder. Die Kandidaten verlassen sich vollständig auf die Betreuung und hegen die Hoffnung, so letztlich durch das Ziel getragen zu werden. Betreuung erfordert aber anderes. Nicht wenige Studierende halten Kritik an ihrer Arbeit nicht aus (sie fassen diese als persönliche Beleidigung auf), bei Abschlussprüfungen habe ich schon Tränenausbrüche erlebt, wenn in der Prüfungskommission gefragt wurde, was nicht ganz exakt in der Vorbesprechung ausgemacht war (es handelte sich in der Regel um Basiswissen der ersten Semester). Es ist mir wichtig zu betonen, dass es diesem Lamento zum Trotz wundervolle Beispiele gibt, Studierende mit klaren Vorstellungen, die mit Engagement und Kreativität zu Werke gehen, Anregungen und Kritik positiv annehmen und umsetzen, die schließlich hervorragende Ergebnisse abliefern. Diese Fälle kommen zwar nicht allzu oft vor, sie sind es aber, die Arbeit als Hochschullehrer belohnen.

Es gibt da noch ein anderes Problem bei den Lehrenden: die Diskrepanz Spezialisten vs. Generalisten. Der Qualifizierungsdruck beim Aufbau einer akademischen Karriere zwingt (jüngere) Kollegen in immer schmälere Nischen auszuweichen, wo sie zielsicher und einigermaßen planbar Expertentum erlangen können. Daher breitet sich eine immer stärkere Zersplitterung innerhalb der Fächer aus. In der Praxis bei Berufungen sieht das dann so aus, dass es bei Bewerbungen immer weniger Kandidaten gibt, die über ihren eigenen schmalen Tellerrand hinaussehen können, d.h. nicht einmal in der Lehre ein breiteres Spektrum innerhalb des betreffenden Faches abdecken können. Generalisten – eine aussterbende Spezies – sind eher in der älteren Generation zu finden.

Schlussbemerkungen

Die Noten werden besser und gleichzeitig Leistungen und Anforderungen schwächer – dieser Trend lässt im Sekundarschulbereich wie an den Universitäten ausmachen. Die letzten Generationen von Studienanfängern zeigen auffällig häufig Orientierungslosigkeit und Motivationsprobleme, Mangel an kritischer Selbsteinschätzung und Eigenverantwortung, viele bringen von der Sekundarstufe nicht (mehr) die für ein Studium erforderlichen persönlichen, sozialen und auch fachlichen Kompetenzen mit. Die Praxis des Lernens ohne Verstehen bzw. ohne Reflexion und von klar formatierten Prüfungsregimen setzt sich in den strukturierten Bologna-Curricula fort, was eine stark auseinander klaffende Schere begünstigt: Es produziert eine große Mehrheit (besten Falls) im biederem Durchschnitt sowie gewiefte opportunistische Minder- und Mindestleister, Durchwurstler, MC-Spekulanten etc. und auf der anderen Seite eine einsame Spitze von ganz wenigen engagierten, kreativen Studierenden – für die es dann meist leider auch kaum nennenswerte weitere Förderung oder einen entsprechenden Berufseinstieg gibt, etwa im Sinne des akademischen Nachwuchses. Ähnliche Verhältnisse hat es früher auch gegeben und standen auch immer wieder in der Kritik. Dies zu ändern traten Reformen mit vorgeblich neuen Ansätzen (Standardisierung, Kompetenzorientierung, Zentral-

matura, Bologna) an, aber wozu sind sie gut, wenn sie diese Probleme sogar noch verschärfen?

Wirkliche Neuansätze im Bildungswesen sind in zwei Richtungen anzugehen: im Ausbrechen aus dem Kreislauf von inhaltlicher Entleerung, Konformitätsdrill und Anpassungstraining im Sinne ökonomisch effizienter Verwertung von Humankapital und im Suchen nach Antworten auf die zentrale Sinnfrage, in welcher Zukunft die nächsten Generationen leben wollen.

Wien, Oktober 2019 – Jänner 2020