

Peer Pasternack

---

## Hochschulbildung: zweckfrei oder nützlich? Über eine falsch gestellte Frage

Seit geraumer Zeit verschärft sich ein Konflikt zwischen Konservativen und Marktliberalen über Sinn und Funktion von Hochschulausbildung. Vertreten die einen idealistische Zweckfreiheitsvorstellungen, so möchten die anderen die Hochschulen für die Standortsicherung mobilisieren. Die einen halten die Frage nach dem Nutzen akademischer Bildung für den Tod der Universität. Die anderen dagegen sehen nur dann eine Zukunft der Hochschulen, wenn diese gesellschaftliche Nützlichkeitsvorstellungen kompromisslos bedienen. Kontrastierend dazu soll hier die These vertreten werden, dass es einer Integration von Zweckfreiheit und Nützlichkeitsvorstellungen hochschulischer (Aus-)Bildung bedarf, wenn ein sozial- und naturverträglicher Modus von Hochschulbildung gefunden werden soll.

### 1. Hochschule: Freiraum vs. Standortfaktor

Werden aus der gängigen hochschulpolitischen Kampfrhetorik die bestimmenden Positionen herausgearbeitet, dann lassen sich zwei gegensätzliche Grundthesen formulieren:

Hochschule, heißt es bei den Vertretern der ersten These, müsse einen *Freiraum* bieten. Dort müsse jede und jeder die Möglichkeit haben, entlastet von individuellem Verwertungsdruck Wissen zu erwerben wie auch die Fähigkeit, dieses Wissen selbstständig zu bewerten. Ebenso müsse dort der Freiraum sein, entlastet von unmittelbaren Zwecken zu forschen.

Dagegen heißt es bei den Protagonisten der zweiten These, Hochschulen hätten sich als innovative *Standortfaktoren* zu begreifen. Sie müssten daher Forschung und Ausbildung strikt verwertungsorientiert gestalten. Die traditionelle Universitätsidee sei allenfalls etwas für einige, im Zuge wettbewerblicher Profilierung sich herausbildende Elitehochschulen.

Die linke Debatte – also die Debatte derjenigen, die der Idee individueller Emanzipation verpflichtet sind – verteidigt traditionell und so auch heute die Hochschule als Freiraum. Dennoch gab es in der linken hochschulpolitischen Diskussion der letzten Jahrzehnte eine wichtige Kurskorrektur: In den 60er Jahren war der elitäre Charakter der Hochschulen kritisiert worden. Diese seien weltentrückt und verharren jenseits gesellschaftlicher Problemlagen. Statt

dessen werde eine „Hochschule in der Demokratie“ benötigt, die Bezug zu gesellschaftlichen Problemlagen aufweise. Ausbildungsreformerisch umformuliert hieß das dann „Praxisrelevanz des Studiums“. Damit war zugleich die Schnittstelle hergestellt, an der ein Bündnis von Demokraten und Technokraten zusammenfinden und die Hochschulexpansion ins Werk setzen konnte:

„Das Bündnis der Aufklärer mit den Modernisierern bahnte der Reform den Weg, der zugleich mehr Leistung *und* mehr Demokratie versprach. ‚Modernität *und* Chancengleichheit‘ hieß die Parole. Die mit dem Bildungssystem verknüpften sozialen Interessengegensätze traten zeitweise zurück.“ (von Friedeburg 1994: 24).

Seit den 90er Jahren wird auf der Linken nun zunehmend der ökonomisierte Charakter der Hochschulen kritisiert. Was statt dessen nötig sei, so heißt es, ist die Verteidigung der Hochschule als ein Raum jenseits gesellschaftlicher Verzweckung qua ökonomisierender Zurichtung.

Es scheint so, als seien die Positionen der 60er und die der 80er Jahre extrem widersprüchlich. Doch ist der Hintergrund dafür lediglich, dass es zwei unterschiedliche Hauptkontrahenten gab bzw. gibt: In den 60er Jahren waren die Konservativen der Hauptgegner, seit den späten 80er Jahren sind es die Neoliberalen. Gleichwohl sind die Konservativen seit den 80er Jahren keineswegs als Kontrahenten ausgefallen – auch wenn es mitunter so scheint, als würden linke und konservative Positionen gar nicht so weit auseinander liegen, sobald es gegen den marktliberalen Mainstream geht. Beide argumentieren gegen die Verkürzung der Hochschule auf eine Ausbildungsanstalt, gegen ihre marktformige Organisation und gegen ihre Ausrichtung auf Verwertungsinteressen. Doch verhält es sich durchaus komplizierter.

So ist ein wichtiger Unterschied zwischen emanzipationsgeneigten Linken und traditionsbewussten Konservativen, dass die Konservativen nicht die *Hochschule* verteidigen, sondern nur die *Universität*. Diese müsse einen bildungsbürgerlichen Schutzraum bieten – und sei dafür im übrigen viel zu voll: „Die Universitäten sollen und wollen in ihrer Ausbildung nicht die schmalen Intelligenzen erzeugen, die sich in der berufsmäßigen Umsetzung erlernter Techniken erschöpfen“, so der Vorsitzende des universitätsprofessoralen Hochschulverbandes (Schiedermaier 1999: 235).

Nichtkonservative Kritiker einer marktliberalen Hochschule dagegen beziehen alle Hochschulen, also auch Fachhochschulen, in ihre Überlegungen ein und sehen in Hochschulen weniger einen Schutzraum gegenüber der sonstigen hässlichen Marktwelt, sondern eher einen Entfaltungsraum für Möglichkeiten, die durchaus auch außerhalb der Hochschulen Wirklichkeiten werden könnten und sollten. Kurz: Die Emanzipationsneigung der linken Hochschuldebatte drückt sich darin aus, dass die Hochschule als Freiraum für zweckentlastete Bildungserlebnisse verteidigt wird. Heißt das nun aber, dass Hochschule tatsächlich frei von Zwecken, Zweckbestimmungen und Nutzenserwartungen existieren *kann*? Und wäre dies, wenn sie es könnte, wünschbar?

## 2. Nützlichkeit von Hochschule – ein Sakrileg?

Hochschulleistungen können und sollen paradoxerweise zwar frei von Nutzen und Zwecken gedacht werden, doch ist diese Freiheit immer funktional: Jede Zweckfreiheit dient einem bestimmten Zweck und legitimiert sich über diesen. Oder noch deutlicher: Jede Zweckfreiheit ist zweckdienlich. Es kommt lediglich auf den inhaltlichen und zeitlichen Horizont an, um die Zweckbindung und Nützlichkeit auch von Hochschulleistungen zu erkennen. Hochschulleistungen benötigen, um entstehen zu können, eine Situation der Freiheit von unmittelbaren Zwecken und Nützlichkeitsbindungen. Doch zugleich entstehen sie nur deshalb, weil sich mit ihnen bestimmte Zwecke und Nutzenserwartungen verbinden.

Dabei sind Hochschulen nicht reduzierbar auf eindimensionalen Nutzen, sondern zahlreiche Nützlichkeiten. Sie sollen beitragen zu: Erkenntnisgewinn; Wissensvermittlung und Qualifikation; Bildung als individueller Selbstentfaltung; sozialem Chancenausgleich, indem Bildungserwerb Chancen neu verteilt und zudem neue Chancen produziert; Orientierung, indem Hochschule ein Ort ist, „an dem die Gesellschaft sich denkt“ (Michael Daxner); ökonomischer Verwertung qua Wissenstransfer und Regionalentwicklung; Milieubildungseffekten, da kreative Milieus zu positiver kultureller Umfeldprägung beitragen und innovative Milieus positive ökonomische Umfeldprägungen bewirken können. Die wichtigste Funktion von Hochschulbildung aber resultiert aus zwei Umständen, deren Bedeutung sich künftig noch rasant vergrößern wird: Zum einen wird die Aussicht auf Teilhabe an der Wohlfahrt einer Gesellschaft mit wissensbasierter Ökonomie künftig vorrangig durch Bildung entstehen – einschließlich der zu erwerbenden Fähigkeit, kurvenreiche Berufsbiographien zu meistern. Hochschulen haben dies für diejenigen Segmente des Beschäftigungssystems zu gewährleisten, in denen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit benötigt wird, um komplexe Handlungslagen zu bewältigen. Hochschulen haben also die Voraussetzungen bereitzustellen, dass ihre Studierenden Berufsfeldfähigkeit herstellen können und auf diese Weise ihre AbsolventInnen gesellschaftliche Teilhabechancen bekommen.

Zum anderen ist das, was schlagwortartig verkürzt ‘Wissensgesellschaft’ genannt wird, also die Durchformung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse, in grandioser Weise chancen- und in extremer Weise risikobehaftet: Erzeugtes Wissen legt nicht allein Möglichkeiten frei, die in der Welt ohnehin schon angelegt sind, sondern es ändert selbst die Welt (Baecker 1999: 67). Aus der Riskiertheit des erzeugten und dann an Hochschulen vermittelten Wissens folgt: Risikoerkundung und das Training im verantwortungsvollen Umgang mit Risiken kann nicht länger in nachgeschaltete ‘Ethiken’ oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert werden, sondern ist in die Kerne der traditionellen Disziplinen zu integrieren (vgl. von Wissel 1998: 48-50).

### 3. Gewünschte Anforderungsprofile der Hochschulbildung

Was ergibt sich daraus im Hinblick auf Anforderungen an Hochschulbildung? Es gibt zwei Diskussionsstränge in der hochschulpolitischen Debatte, die das thematisieren. Zum einen ist die Argumentation der linken bzw. linksliberalen Bildungsreformbewegung zu nennen – ein exemplarisches Zitat: „Statt einer eindimensionalen Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen muß ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen“ (Gützkow et al. 1998: 3). Zum anderen findet sich die Argumentation, welche die Verbandsfunktionäre der Beschäftigten der Hochschulen gern als handlungsleitend nahelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden, Analytiker, die souverän Wissensmodule und entscheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können, kurz: keine Schmalspurenexperten.

Eine weithin konsensfähige, sehr allgemeine Aussage, die daran anschließt, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen – oder auch ‘soft skills’ ‘soziale Kompetenzen’ oder ‘Chaosqualifikationen’. Gerade in der laufenden Bachelor-Reform, also der Einführung von dreijährigen Kurzstudiengängen, ist hier eine ungewöhnliche Koalition der Begeisterung zu beobachten. Wenn von den Schlüsselqualifikationen, die neben vielerlei Spezialwissen zu vermitteln sind, die Rede ist, dann leuchten die Augen aller Beteiligten. Ob Lehrende oder Studierende, Unternehmer, deren Verbandsfunktionäre oder Gewerkschafter, ob konservative, neoliberale oder linke PolitikerInnen oder auch welche von der SPD: Alle sind sich einig, dass die Schlüsselqualifikationen die Einzelnen oder das Unternehmen oder den Standort voranbringen. Was ist es, worüber man sich so schön einig ist?

Auf Nachfrage ergibt sich ein kunterbunter Strauß. Dessen Blüten lassen sich in vier Gruppen sortieren:

*grundlegende Kulturtechniken:* neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen, der Umgang mit modernen Informationstechnologien sowie individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten;

*Befähigungen zur individuellen Flexibilität:* Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung;

*kognitive Fertigkeiten:* kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen;

*soziale Kompetenzen:* Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität.

Neben all diesen überfachlichen sollen dann selbstredend auch *fachliche Kompetenzen* erworben werden, wobei es zwei konkurrierende Aussagen gibt. Sagen die einen, heute und künftig bräuchte es nach wie vor den Spezialisten, so betonen die anderen, nötig sei der Generalist. Die naheliegende Entlastungsformel lautet, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde, ohne dass bereits hinreichend deutlich wäre, wie man diesen Typus flächendeckend erzeugt. Ulrich Teichler schlussfolgert, man wünsche als neue Spezies augenscheinlich den „Maximalisten“ (Haerdle 2000: 18).

Eine allgemeine Profilverwirrung scheint hier offenkundig. Die Beschreibungen wirken eher metaphorisch, um etwas auszudrücken, für das bislang die Worte fehlen. Gewiss: Kaum eine der gewünschten Eigenschaften künftiger HochschulabsolventInnen lässt sich, je für sich genommen, ablehnen. Ebenso ist aber kaum anzunehmen, dass die AkademikerInnen in größerer Zahl auftreten, die ausnahmslos alle formulierten Bedingungen erfüllen. Zwar wird in Deutschland bereits weithin versäumt, grundlegende Fähigkeiten in der Elementarbildung zu vermitteln. Fehlende Kita-Plätze oder mangelnde Betreuungsqualität – zu große Gruppen, keine Hochschulausbildung für Kita-ErzieherInnen – sind die Gründe. Aber 20 Jahre später dann sollen die derart schlecht Gestarteten Kraftmaschinen sein, die ihre Energie aus den akkumulierten Schlüsselqualifikationen beziehen. Um den gesellschaftlichen und berufsweltlichen Problemkomplexitäten gerecht zu werden, werden solche abzuhakenden Kriterienlisten nicht genügen. Man wird es etwas ambitionierter denken und formulieren müssen. Zum Beispiel so:

#### 4. Ein neues Anforderungsprofil der Hochschulbildung

Hochschulbildung, so meine These, wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: Zu vermitteln ist die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion. – Zur Erläuterung dieser These:

Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, was drei Gründe hat: (a) Hochschulbildung soll eigenständige Akteure hervorbringen; (b) solche Akteure sind durch die Fähigkeit gekennzeichnet, selbstständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können; (c) Akteure, denen auf Grund erworbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, müssen oft auch für andere entscheiden, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben (soll heißen: die Direktorin eines Elektrizitätswerkes z.B. handelt folgelastiger als etwa ein Filmvorführer im Kino). In der Trias von Akteuren – Strukturen – Inhalten kommen dem Entscheiden und dem Handeln herausragende Bedeutung zu, da diese Inhalte auswählen und verwerfen sowie

Strukturen prägen und gestalten. So sehr bestimmte inhaltliche Optionen und gegebene Strukturen auch die Handlungsbedingungen determinieren und Entscheidungskorridore weiten oder einengen, wichtiger noch als dies ist: Strukturen brechen zusammen und inhaltliche Varianten werden verschüttet, wenn Akteure sie nicht tragen.

Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist. Die Befähigung der Akteure dazu ist Voraussetzung, um die zunehmend wachsende Anzahl von Einflussgrößen und deren Interdependenzen, die Verdichtung von Vernetzungen und die daraus entstehenden vordergründigen Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten zu transformieren. Die Gratwanderung zwischen 'schrecklicher' Vereinfachung und sinnvoller Prioritätensetzung ist dabei unweigerlich prekär.

Jede Komplexitätsreduktion steht nicht nur in der Gefahr, suboptimale Lösungen des je konkreten Problems zu produzieren – dies bringt zwar u.U. Wettbewerbsnachteile für den jeweiligen Kollektivakteur, muss jedoch darüber hinaus nicht zwingend problematisch sein. Gesellschaftlich relevanter hingegen ist, dass Komplexitätsreduktionen auch in der Gefahr stehen, Lösungen zu determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d.h. die gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen:

Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein. Gefahren sind entweder unabänderliche Wagnisse oder unreflektierte Risiken. Solche entstehen, weil sie nicht erkannt oder, obwohl erkannt, ignoriert werden bzw. ignoriert werden müssen.<sup>1</sup> Auf das Eingehen von Risiken kann nicht verzichtet werden, soweit *irgendwelche* Entwicklung stattfinden soll. Aber nur dort, wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, können verantwortlich Risiken eingegangen werden. Denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen zur Kontingenzbewältigung nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen.

Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden. Damit ist gemeint, dass Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen wer-

---

1 Vgl. Luhmann (1993: 327f.) zur Unterscheidung von Gefahr und Risiko: „Wenn es Regenschirme gibt, kann man nicht mehr risikofrei leben: Die Gefahr, daß man durch Regen naß wird, wird zum Risiko, das man eingeht, wenn man den Regenschirm nicht mitnimmt. Aber wenn man ihn mitnimmt, läuft man das Risiko, ihn irgendwo liegen zu lassen.“ Das heißt: „Das Risiko ist ..., anders als die Gefahr, ein Aspekt von Entscheidungen, eine einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung.“

den müssen. Das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen. Dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken. Folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Dies setzt voraus, dass möglichst viele Situationen unmittelbar – also nicht verzögert – durch sachangemessene Entscheidungen bewältigt werden. Benötigt werden dafür anwendungsbereites Wissen, situationsanalytische Fähigkeiten und die Befähigung zur schnellen Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien ausgestattet – oder auch: gebildet – worden sein.<sup>2</sup>

Diese Formulierung dessen, was Hochschulbildung leisten muss, geht von einem bestimmten Absolventenleitbild aus: dem eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss, der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Wer heute studiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen. Dafür muss sie oder er in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern zu können. Man möchte jedenfalls in keiner Stadt leben, in der im Elektrizitätswerk der Schichtleiter diese Dinge nicht beherrscht.

Zugleich ist damit auch ein Überlappungsbereich zwischen den beiden oben erwähnten Diskussionssträngen formuliert. Sowohl linke bzw. linksliberale Bildungsreformer wie auch Beschäftigtervertreter müssten zustimmen können, wenn gesagt wird: Zu erlangen sind durch ein Studium wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder, mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd

---

2 Um es an einem praktischen Beispiel vergleichsweise eingeschränkter Reichweite zu illustrieren: Die seit Jahrzehnten als unzulänglich bewertete Ausbildung deutscher Ärzte und Ärztinnen in Pharmakologie beruht darauf, dass angehende Mediziner zwar ausgiebig über die Prinzipien der Arzneimittelheilkunde unterrichtet werden, aber die Praxis der Arzneimitteltherapie – wie wendet man die Vielzahl der zur Verfügung stehenden Präparate vernünftig an und erkennt Alarmzeichen rechtzeitig – viel zu kurz kommt. In Folge dessen entwickelte sich ein eigenständiges Fachgebiet in Gestalt der Klinischen Pharmakologie, die sich mit Nebenwirkungen einzelner und mit Wechselwirkungen verschiedener Präparate befasst, also auf situationsunmittelbare Komplexitätsbewältigung am Krankenbett zielt. Die Relevanz einer entsprechenden Ausbildung erschließt sich, wenn man weiß, dass in Deutschland bis zu 25.000 Todesfälle durch unerwünschte Arzneimittelreaktionen verursacht werden (vgl. Flöhl 1999).

beeinflussen zu können. Wissenschaftliche Urteils- und darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigen sowohl SozialarbeiterInnen, Journalisten, polizeiliche Führungskräfte oder Vorstandsvorsitzende, wenn sie sozialverträglich, d.h. gefahrenneutral und situationsunmittelbar agieren möchten:

„Schaut man sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die offenbar über die Beschäftigungsfähigkeit entscheiden (kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.), so wird deutlich, dass die althergebrachten Humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell sind. Es überrascht, dass sich die Liste der für die Beschäftigungsfähigkeit relevanten Kompetenzen auf weiten Strecken mit den Kompetenzen deckt, die die moderne Forschung verlangt. [...] Mit anderen Worten: Ausbildung durch Forschung kann für die Ausbildung in Fachgebieten auch außerhalb der Forschung wertvolle und nützliche Dienste leisten.“ (Bourgeois 2002: 41)

Gleichwohl: Zunächst handelt es sich bei all dem, was unter dem Label Schlüsselqualifikationen gehandelt wird, um nichts weiter als instrumentelle Fähigkeiten, die ggf. verbunden werden mit instrumentellem Wissen.

Fragen wir auf dieser Grundlage danach, worin eine anzustrebende zweckdienliche Zweckfreiheit des Studiums bestehen sollte, dann ließe sich als ein mögliches Kriterium die Unterscheidung von emanzipatorisch und antiemanzipatorisch verwenden. Dabei aber ist – wie überall – kein Zwang zur Emanzipation möglich. In welche Richtung die einzelnen HochschulabsolventInnen ihre derartigen Kompetenzen dann entfalteten, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Eines jedenfalls genügt nicht in einem Studium, das den Einzelnen und die Einzelne zu verantwortlichem Handeln in folgelastigen Entscheidungssituationen befähigen soll: ihn oder sie lediglich für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen, aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zuzurichten und ergänzend mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit – Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit – auszustatten. Denn auf diese Weise lassen sich bei den künftigen HochschulabsolventInnen keine zureichenden Fähigkeiten zur Folgenabschätzung ihres Handelns und zur sozialen Kontextualisierung eigener Entscheidungen entwickeln. Dafür wird vielmehr die Befähigung zur kritischen Reflexion und Infragestellung benötigt. Zugleich müssen Kenntnisse erworben werden, die es den Einzelnen auch im Hinblick auf die Inhalte gestatten, kritisch zu reflektieren und in Frage zu stellen.

Im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen ist mithin zu fragen: Fördern sie die individuellen Fähigkeiten, Folgen eigenen Handelns gesellschaftlich einzuordnen, in seinen Folgen abzuschätzen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, also kompetent zu urteilen? Kommunizieren können, interkulturell agieren, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen – all das sind erst einmal technische Fähigkeiten, so erlernbar wie unter Umständen folgen-

los. Tatsächliche Schlüsselqualifikationen werden daraus erst, wenn sie das eigene Urteil ermöglichen, etwa den Sozialarbeiter zur Kritik der Wohngeldregelungen oder des Aufenthaltsrechtes befähigen. Das lässt sich leicht erkennen: an der Fähigkeit, wo nötig nein sagen zu können. Worum es also geht, ist eigentlich etwas recht Altmodisches: eine möglichst weiträumig verankerte, durch Skepsis getragene Aufklärung.

Soweit das Grundsätzliche. Dieses muss nun im Hochschulalltag selbstredend auf die Ebene der Studiengänge und Curricula heruntergebrochen werden. Wie könnte das aussehen?

## 5. Die Gestaltung von Studiengängen und Curricula

Die Antwort lässt sich in dem finden, was Luhmann „konsolidierte Gewinne“ nennt. Luhmann (1998: 506f.) illustriert es am Beispiel des Straßennetzes: Dieses reduziere „die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann“. Das Prinzip ist, „auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“. Ein Straßennetz vernetzt zwar eingeschränkte, dafür jedoch optimierte Optionen der Fortbewegung. Analog müsste ein Studiengangssystem Studienoptionen optimieren, statt lediglich – um im Bild zu bleiben – eine Straße neben die andere zu bauen, jede von anderer Breite, Länge, Durchlassfähigkeit, Beschilderung und Art des Straßenbelags, aber eben eher nebeneinander in die Landschaft gesetzt, mitunter wohl auch gekreuzt, doch jedenfalls nicht systemisch miteinander vernetzt. Benötigt wird auch für die Architektur der Studiengänge ein auf intelligente Weise Komplexität reduzierendes Prinzip, das derart höhere Komplexität – optimierte Optionen – ermöglicht.

Ließe sich eine dem Straßennetz vergleichbare Lösung für Studiengangsgestaltungen formulieren, die sowohl einen gemeinsamen hochschulischen Kern bewahren, wie sie einen möglichst großen Optionenreichtum sichern? Mein Vorschlag wäre, an die Zentralunterscheidung von spezialistisch/generalistisch anzuknüpfen. Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus:

(a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln; sie verschaffen das, was Negt (1999: 62) „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen“ nennt;

(b) ‘spezialistische’ Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln; dazu muss an „die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten“ (ebd.: 61);

durch (a) kann sichergestellt werden, dass die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (in Folge wissenschaftlicher Entwicklun-

gen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind; durch (b) kann sichergestellt werden, dass methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;

die Verbindung von (a) und (b) – als Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfelderfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangt und sich dort zurechtfindet.

Aufbauend auf diesem komplexitätsreduzierenden Grundmuster ließen sich jedwede Komplexitätssteigerungen innerhalb von Studiengangs- und Studienabschlusssystemen erzeugen, so dafür nur die Kapazitäten und Ressourcen zur Verfügung stehen.

Beispielsweise ließe sich, ausgehend von dieser Integration fachspezifischer und generalistischer Ausbildungsinhalte, für die gerade jetzt zu gestaltenden Bachelor-Studiengänge eine Alternative sowohl jenseits schlichter Propädeutik wie jenseits anwendungsorientiert-wissenschaftsbasierter Kurzausbildung entwickeln. Ebenso könnte mit dieser Alternative zugleich eine sinnvolle und curriculumtheoretisch absicherbare Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen getroffen werden – ein Problem, an dem bei der derzeit beobachtbaren Gestaltung der neuen Studiengänge noch weithin unsystematisch herumlaboriert wird.

Die Unterscheidung, die an das spezialistisch/generalistisch-Muster anknüpfte, sähe folgenderweise aus:

Spezialistische Ausbildungsinhalte sind in beiden Studienformen als Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln.

Doch geschieht dies in Bachelor-Studiengängen – aus pragmatischen, insbesondere Zeit-Gründen – allein im Rahmen jeweils *eines* Anwendungsfalles, also eines Faches oder eines Problemfeldes. Indem nur eine Fachrichtung zu studieren ist, werden zugleich zeitliche Ressourcen freigelegt, um das generalistische Basiscurriculum unterbringen zu können.

In Master-Studiengängen hingegen werden die generalistischen Kompetenzen an wenigstens jeweils *zwei paradigmatisch verschiedenen* Anwendungsfällen trainiert, d.h.: die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.

Was daraus entsteht, ist der spezialisierte Generalist.<sup>3</sup>

3 Es gibt elaborierte Vorschläge ähnlicher Art, die sich gleichwohl graduell unterscheiden hinsichtlich der Gewichtung fachspeziellen und generalistischen Kompetenzerwerbs; vgl. etwa

Überdies ließe sich auf dieser Grundlage auch eine hinreichend klare Vorstellung von den Qualifikationsprofilen der gestuften AbsolventInnen erzeugen: Ein Bachelor benötigte, sobald er beruflich in einem für ihn neuen Bereich eingesetzt wird, mit großer Wahrscheinlichkeit Einarbeitung und ggf. Anpassungsqualifizierung, müsste also Transferqualifikationen berufsbegleitend ausbilden (insofern dem heutigen Bild des 'typischen' FH-Absolventen entsprechend). Hingegen zeichnete sich die Master-Absolventin dadurch aus, dass sie Wissensmodule aus Bereich A selbständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet (insofern dem heutigen – wohl idealisierten – Bild entsprechend, dass weithin von UniversitätsabsolventInnen besteht).

Indes: Die derzeit beobachtbare Entwicklung eines Systems gestufter Studiengänge an deutschen Hochschulen verläuft weithin anders. Was durchaus die Neigung zur Hochschulbildungsbeteiligung steigern und vervielfältigte Optionen für eine „Kontaktphase mit Wissenschaft“ (Daxner 1998: 17) bereitstellen könnte, wird zum Instrument erhöhter Selektivität. Was sind die Ursachen dafür?

## 6. Deutscher Bildungspessimismus

Überall dort, wo es historisch tiefer verwurzelte demokratische Traditionen gibt als in Deutschland, findet sich eine gänzlich andere Grundeinstellung zu Bildung und Bildungszugang. In Frankreich, Großbritannien oder Skandinavien, aber auch in den USA gilt Bildung als etwas, das prinzipiell keine Fehlinvestition sein kann. Denn es versetzt in jedem Falle die Einzelnen in die Lage, ihr Leben unabhängiger und chancenreicher zu gestalten als mit geringerer Bildung. In dem in Deutschland verbreiteten Verständnis hingegen ist Bildungszugang etwas, das 'gewährt' wird. Grundlage der Gewährung ist ein vermeintlicher Qualifikationsbedarf der Arbeitsmärkte. Die politische Erfahrung wie die empirische Forschung lehrt anderes. Daher sollte mittlerweile allgemein akzeptiert sein, dass hier ein gewisser Gleichmut so angebracht wie nötig ist: Qualifikationen und Qualifikationsnachfrage bewegen sich fortwährend in Schaukelbewegungen aufeinander zu. Politische Steuerung gibt es in diesem Bereich vornehmlich als Fehlsteuerung.

Unlängst erst wurde ein aussagekräftiges Beispiel für die deutsche Neigung zur Bildungssteuerung produziert: Gerade hatte die Öffentlichkeit mehrheitlich die Botschaft aufgenommen, dass es in der Bundesrepublik eine zu geringe Akademisierung der nachwachsenden Generationen gebe und daran etwas geändert werden müsse. Also sollten Anstrengungen unternommen werden, um die Anteile der Studierenden pro Altersjahrgang deutlich zu erhöhen. Nach

---

den gut begründeten „selbstreflexiven und verständigungsfähigen Spezialisten“ bei Huber (1998, hier vor allem 100-102).

einer kurzen Phase der Akademisierungseuphorie aber wurde der Rückmarsch auf die traditionelle deutsche Position angetreten: Damit die Sache nicht zu teuer wird und weil vorgeblich weder alle Studierenden noch deren Mehrzahl dazu in der Lage seien, einen Master zu erwerben, soll der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium von zusätzlichen Bedingungen abhängig gemacht werden<sup>4</sup> – mit dem ausdrücklichen Ziel, dabei eine Auslese zu treffen. Der Bachelor soll zum Regelabschluss werden.

Verkauft wird das als Bestandteil des Bologna-Prozesses. Korrekterweise? Tatsächlich liegen den Erklärungen der europäischen Bildungsminister universalistische Bildungsvorstellungen zu Grunde: gesellschaftliche und menschliche Entwicklung, die Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft, das Bewusstsein gemeinsamer Werte, Fortschritte der Wissenschaft, die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften, zivilisatorische Vitalität und Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen, Mobilität und arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Bürger.

„Diese Ziele entstammen demokratischen Wertvorstellungen. Die Gesellschaft gilt hier als eine Ordnung, die Eigenverantwortlichkeit ermöglicht und verlangt. Die Einzelnen gelten als freie und gleiche Bürger, die mit der Fähigkeit begabt sind, etwas aus sich zu machen. Die wissenschaftliche Bildung soll immer mehr Bereiche der Lebensführung zum Gegenstand freier Erkenntnis und Selbsterkenntnis machen. Dabei geht die Bologna-Erklärung davon aus, dass die Entwicklung der Einzelnen und der Gesellschaft Hand in Hand gehen. Sie folgt also dem liberalen Credo: Je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze.“ (Lenhardt 2004, 17)

Die deutsche Bildungspolitik hat sich hingegen darauf verlegt, der Bevölkerung pessimistisch einzureden, sie sei nur beschränkt bildungsfähig,

„Die Reformer gehen davon aus, die Bildung müsse an den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf angepasst werden, andernfalls sei mit Bildungskatastrophen zu rechnen. Man begrift die Gesellschaft nicht als normative Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt, sondern als ein System von Sachzwängen, dem sich die Bildung zu beugen hätte. Die Einzelnen gelten nicht als Bürger, die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmängel“ (ebd.: 19).

Nun sind auch Hochschulangebote in den Vereinigten Staaten und den anderen genannten Ländern nicht allein am Prinzip der Persönlichkeitsbildung orientiert. Sie folgen eher dem Humanressourcenansatz, sind z.T. mit sehr strikten Konkurrenzstrukturen gekoppelt und von der Idee sozialen Chancenausgleichs nur ausnahmsweise geprägt. Nehmen wir etwa die strikte Trennung zwischen Eliten- und Massenausbildung in Frankreich: Frühzeitig einsetzende Auslesemechanismen lassen vor allem denjenigen, die vom Elternhaus das entsprechende kulturelle und soziale Kapital mitbekommen haben, eine Chance,

4 Kultusministerkonferenz (2003: 2): „Als erster berufsqualifizierenden Abschluss ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Der Zugang zu den Masterstudiengängen des zweiten Zyklus ... soll ... von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.“

in der Welt der Eliten zu bestehen. Wer habituell fremd ist in dieser Welt oder ein sogenannter Spätzünder, hat dagegen kaum Chancen, die Anfangshürden zu überwinden. Immerhin aber: Studieren kann er oder sie dennoch, nämlich an einer der schlechter ausgestatteten und überfüllten Hochschulen in der französischen Provinz. Die beruflichen Chancen mit einem dort erworbenen Abschluss sind nicht unabhängig von der mangelhaften Ausbildungsqualität. Aber selbst dieses Studiensystem verbindet sich mit einem kulturell verwurzelten grundsätzlichen Bildungsoptimismus. In Deutschland dagegen wird permanent über zu geringe Begabungen geklagt – statt sich deren massenhafter Freilegung zu widmen.

## Literatur

- Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: *Berliner Debatte Initial* 3/1999, S. 63-75.
- Bourgeois, Etienne (2002): *Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum*, hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- Daxner, Michael (1998): Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen! Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 15/1998, S. 12-19.
- Flöhl, Rainer (1999): Viele Arzneimittelschäden vermeidbar, in: *F.A.Z.*, 16.6.1999, S. N1f.
- Friedeburg, Ludwig von (1994): *Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung. Erfahrungen mit der Bildungsreform in der Bundesrepublik*, Frankfurt a.M.
- Gützkow, Frauke/Sabine Kiel/Torsten Bultmann (1998): *Eckpunkte für eine qualitative Studienreform*, [www.bdwi.org/texte/studienreform.htm](http://www.bdwi.org/texte/studienreform.htm) (Zugriff 12.5.2000).
- Haerdle, Benjamin (2000): Gesucht: Der Maximalist, in: *Deutsche Universitätszeitung DUZ* 18/2000, S. 18f.
- Huber, Ludwig (1998): Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute, in: Jan-Hendrik Olbertz (Hg.) (1998): *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*, Leske + Budrich, Opladen, S. 83-109.
- Kultusministerkonferenz (2003): *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, [www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf](http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf).
- Lenhardt, Gero (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik, in: *die hochschule* 2/2004, S. 17-28.
- Luhmann, Niklas (1993): Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral, in: Gotthard Bechmann (Hg.), *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 327-338.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Negt, Oskar (1999): Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft, in: Sebastian Jobelius/Reinhold Rünker/Konstantin Vössing (Hg.), *Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*, VSA Verlag, Hamburg, S. 58-70.
- Schiedermair, Hartmut (1999): Geistiges Unternehmertum. Die Universität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, in: *Forschung & Lehre* 5/1999, S. 233-236.
- Wissel, Carsten von (1998): Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität, in: *Forum Wissenschaft* 2/1998, S. 48-50.