

Wissenschaftliche Bildung als (Selbst)Bestimmung und als gesellschaftlicher Auftrag der Hochschule

Offener Brief

von Raphaela Averkorn, Ulrich Bartosch, Beatrice Dernbach, Melanie Fröhlich, Leo Gros, Manfred Hampe, Klaus Peter Kratzer, Georg Obieglo, Alfred Mack und Moritz Maikämper*

Als im Jahre 1998 eine Gruppe von zuständigen Ministern aus Italien, Großbritannien, Frankreich und Deutschland die Sorbonne-Erklärung¹ unterzeichnete, ahnte sie nicht, welche tiefgreifenden Änderungen ihr Vorstoß nach sich ziehen sollte. Ihre damalige Mahnung klingt heute fast ketzerisch: „... man sollte nicht vergessen, dass Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muss auch ein Europa des Wissens sein.“

In der heutigen Diskussion ist die Erinnerung daran verblasst. Wir halten diese Prämisse nach wie vor für unabdingbar. Noch in der Bologna-Erklärung von 1999², die dem Prozess dann den Namen gab, heißt es: „Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerlässliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum.“

Diese bürgerschaftliche, soziale und kulturelle Perspektive des Bologna-Prozesses wurde im Bologna-Prozess in der BFUG³-Working Group Social Dimension⁴ thematisiert. Sie wurde im Projekt PL4SD⁵ und in der DSW-Sozialerhebung⁶ bearbeitet.

An Erkenntnissen mangelt es nicht, auch nicht an wertschätzenden Aussagen in den Dokumenten. Was aber die Umsetzung in praktisches Handeln angeht, haben wir den Eindruck gewonnen, dass die zentrale Rolle der Hochschulen in der gesellschaftlichen Entwicklung und ihre ureigene Aufgabe, in der individuellen Biographie als Ort zur Bildung der wissenschaftlichen Persönlichkeit zu dienen, in vielen Zusammenhängen allzu sehr auf die unmittelbare Verwertbarkeit von Qualifikationen am Arbeitsmarkt reduziert wird.

Das geschah auch in Folge der Lissabon-Strategie der Europäischen Union von 2000. Sie beschreibt die wirtschaftliche und politische Interessenlage – wenn nicht deckungsgleich, so doch als voneinander abhängige und gemeinsam strategisch hoch priorisierte Bereiche: „Die Union hat sich heute ein *neues strategisches* Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“

In der Breite der deutschen Diskussion wurden seither die Bildungsziele der Hochschulen vielfach mit dem Qualifikationsbedarf der Wirtschaft als mehr oder weniger identisch gehandelt. Daraus entstand die Gefahr, dass der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) durch die Perspektive der beruflichen Bildung dominiert würde.

„Die Deutsche Wirtschaft“ hatte diesbezüglich früh eine eindeutige Haltung formuliert: „Der Deutsche Qualifikationsrahmen muss eine bessere Verzahnung von Bildung und Beschäftigung herstellen ...“ Dies ist soweit eine Zielsetzung, die auch von den Bologna-Expertinnen und -Experten getragen und verfolgt wurde. Anlass zur Kritik gibt die Fortführung dieses Zitats: „... Qualifikationen müssen deshalb nach ihrer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt eingeordnet werden, wobei die Handlungskompetenz im Mittelpunkt steht.“⁷

Aus unserer Sicht sollte sich in der Einstufung der beruflichen und akademischen Bildungsgänge widerspiegeln, dass die Charakteristika der in den Lernzielbeschreibungen niedergelegten Qualifikationen jeweils angemessen gewürdigt werden. Wir gehen davon aus, dass es sich beim DQR um einen Prozess handelt. Wir erwarten, dass es zukünftig ausreichend Zeit für zwischen den Akteuren der beruflichen und der hochschulischen Bildung abgesprochene Korrekturen geben wird.

Schon lange vor dem DQR waren im Kontext des Bologna-Pro-

¹ <http://www.uni-mannheim.de/ects/p/Sorbonne.pdf>; Zugriff: 07.11.13.

² http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf; Zugriff: 07.11.13.

³ Bologna Follow-Up Group.

⁴ Siehe Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension 2009 – 2012, <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/SD%20WG%20report%20and%20its%20annexes.pdf>; Zugriff: 06.11.13.

⁵ Peer Learning for the Social Dimension, <http://www.pl4sd.eu/index.php/pl4sd-project/objectives>; Zugriff: 06.11.13.

⁶ Deutsches Studentenwerk, http://www.sozialerhebung.de/erhebung_20/; Zugriff: 06.11.13.

⁷ Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), Position der Deutschen Wirtschaft, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Bundesverband der Deutschen Industrie, Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels, Deutscher Bauernverband, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Hauptverband des Deutschen Einzelhandels, Zentralverband des Deutschen Handwerks, 28.03.2008, http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dqr_position.pdf; Zugriff: 28.10.2013.

zesses verschiedene *hochschulische* Qualifikationsrahmen entstanden. Dabei standen am Ausgangspunkt die „Dublin Descriptors“, erarbeitet von einer internationalen Arbeitsgruppe (Joint Qualitative Initiative, 2005), die eine allgemeine Erwartung mit europaweiter Gültigkeit an die hochschulischen Graduierungen Bachelor, Master und Doktor formuliert hatte. Mit dieser Pionierleistung war erstmalig für den europäischen Hochschulraum qualitativ formuliert worden, was ein Hochschulstudium bewirken muss, welches allgemeine Vermögen die Absolventen und den Absolventen auszeichnen sollte. Darauf baute die Entwicklung des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum, des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse und verschiedener fachlicher, „sektoraler“ Qualifikationsrahmen auf.⁸ Allen Rahmenwerken ist gemeinsam, dass sie auf eine hochschulische Bildung referieren. Die charakteristische Unterscheidung von anderen (Aus) Bildungswegen wurde aber *nicht explizit* vorgenommen.

Es muss aber unbedingt berücksichtigt werden, dass diese Übereinkünfte auch Qualifikationserwartungen einschließen, die selbstverständlich nicht auf die aktuelle Verwertbarkeit beschränkt bleiben. Sie sind als Übereinkünfte zu einem hochschulischen Studium zu lesen, das sich auch durch einen allgemeinen Bildungsauftrag definiert. Sie setzen u. a. die Entwicklung einer wissenschaftlich gebildeten, verantwortlichen Persönlichkeit voraus.

Wir wollen nicht missverstanden werden. Die Entwicklung von unterschiedlichen sektoralen und übergreifenden nationalen und internationalen Qualifikationsrahmen für den gesamten deutschen und europäischen Bildungsbereich begrüßen wir und unterstützen deren Umsetzung aktiv.⁹ Wir haben allerdings erfahren, dass diese Anstrengungen oft sehr verengt verstanden werden. Wir sehen die Einordnung einer Qualifikation auf ein Niveau des Qualifikationsrahmens grundsätzlich als eine sichtbare Wertschätzung in Wirtschaft und Gesellschaft. Das bedeutet aber nicht, dass die

⁸ Siehe Ulrich Bartosch, The „Dublin Descriptors“ (DD) and the Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications (QR DH) A comparative assessment of the descriptors for both instruments, for The Steering Group on „Planning Self-Certification – NQF“, presented on 17 June 2008, in: BMBF/KMK, Report on „The ‚Dublin Descriptors‘ (DD) and the Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications (QR DH). A comparative assessment of the descriptors for both instruments“, Appendix II; (http://www.ehea.info/Uploads/QF/NQF_Germany_self-certification_English.pdf); Zugriff: 28.10.2013.

⁹ Siehe z. B. Volker Gehmlich: Qualifikationsrahmen Betriebswirtschaftslehre, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen [Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007]; HRK Service-Stelle Bologna, Bonn 2007, S. 261-279; Terry N. Mitchell, Der Eurobachelor® in Chemie, ebd., S. 190-192; Ulrich Bartosch, Anita Maile, Christine Speth u. a., Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 4.0, in: ebd., S. 280-295; VDI-Gesellschaft Verfahrenstechnik und Chemieingenieurwesen, Qualifikationsrahmen und Curricula für Studiengänge der Verfahrenstechnik, des Bio- und des Chemieingenieurwesens an Universitäten und Fachhochschulen, 2. revidierte Auflage, Düsseldorf 2008, http://www.processnet.org/ausbildung_vt_media/Download/VDI_GVC_QF_Curricula_deutsch_08_09.pdf (Zugriff: 28.10.2013); VDI-Gesellschaft Verfahrenstechnik und Chemieingenieurwesen, {Qualifikationsrahmen für promovierte Verfahrens-, Bio- oder Chemieingenieure und Empfehlungen zur Gestaltung der Promotionsphase, Düsseldorf 2010, http://www.processnet.org/ausbildung_vt_media/Download/VDI+Promotion++deutsch+3_11_2010_new.pdf (Zugriff: 28.10.2013); Ulrich Bartosch, Anita Maile, Christine Speth, Qualifikationsrahmen Schulsozialarbeit, abgedr. in: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hg.), Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, in: Nicole Pötter, Gerhard Segel, Profession Schulsozialarbeit, Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen, Wiesbaden 2009, S. 63-75.

berufliche Aus- und Weiterbildung mit ihren Abschlüssen – obwohl auf einer Niveaustufe – zur akademischen Qualifikation mutieren, weil beide auf gemeinsamer Niveaustufe eingeordnet werden. Auch deshalb müssen hochschulische Qualifikationsrahmen als Orientierungsinstrumente von weitestgehend freien Studiengestaltungen dienen können. Sie sind Rahmen für kreativen akademischen Freiraum. Dieser muss weiterhin vorsichtig erkundet und ausgefüllt werden.¹⁰

Die Gestaltung dieses Freiraumes ist innerhalb des Bologna-Prozesses mit einer „Kopernikanischen Wende“ der Hochschuldidaktik und Studiengangskonstruktion verbunden worden. Mit der Lernerzentrierung (Lernendenzentrierung oder -fokussierung) und der Lernergebnisorientierung sind grundlegende Perspektivenwechsel nötig geworden, nicht zuletzt auch seitens der Lehrenden selbst. Lernerzentrierung und Lernergebnisorientierung lenken die Lehrenden zu Reflexion und zu ‚Bescheidenheit‘. Sie erfordern auch Verbindlichkeit bei der Sicherstellung der Lernergebnisse.

Dies bedeutet für Lehrende auch, eigene Belange zu Gunsten der Selbstbestimmung der Lernenden zurückzustellen. Einesteils werden damit alte, im Wesentlichen bekannte Hochschultraditionen wiederbelebt, anderenteils sind genau diese Perspektivenwechsel längst nicht umfassend in die hochschulische Praxis übernommen worden. Solange aber die Studiengestaltung nicht tatsächlich von den individuellen Studierenden aus gedacht und angelegt ist und solange kein echtes Verständnis für die Formulierung von Lernergebnissen als *Zielperspektive von Studium* und *Messgröße für Studienerfolg* etabliert ist, wird die Reform der Hochschulen ins Leere laufen und/oder für Instrumentalisierungen jeglicher Art empfänglich bleiben. Denn erst mit diesen Perspektiven lassen sich die bildungspolitischen Vorgaben von Anerkennung und Anrechnung nicht-hochschulischer Qualifikationen, die Ziele der Beschäftigungsbefähigung und die differenzierte Bestimmung von hochschulischen Qualifikationsebenen (Levels) in autonomer wissenschaftlicher Selbstbestimmung in den hochschulischen Bildungsauftrag integrieren. Erst dann ist die Zielformulierung wahrlich hochschulischer Bildung im Sinne eines spezifischen Kompetenzprofils möglich.¹¹

Der Bologna-Prozess darf nicht als Festlegung auf eine wirtschaftspolitische oder eine bildungspolitische Position verstanden werden. Er darf keiner kurzfristigen Instrumentalisierung der Hochschulen dienen, sondern muss die kritischen und kreativen, innovativen und instrumentellen Potenziale gleichermaßen von Wissenschaft und Forschung für die künftige Gesellschaft sichern und fördern. Dazu bedarf es einer charakteristischen Zielsetzung für hochschulische Bildung, die sich in einem spezifischen Qualifikationsprofil ausdrückt:

¹⁰ Siehe hierzu Volker Gehmlich: Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung, Berlin 2009; Ulrich Bartosch, Die Erhöhung von Freiheitsgraden von Forschung und Lehre, in: HRK (Hg.), Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums Januar 2009 [Bologna-Zentrum] Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009, Bonn 2009, S. 83-106.

¹¹ Vgl. auch M. H. W. Hoffmann, H.J. Bargstädt, M. Hampe, H.-U. Heiß, G. Müller & H. Schmitt, Knowledge, Skills, and Competences: Descriptors for Engineering Education, in Proc. of EDUCON 2010, Madrid, pp. T1A1-7.

„Ein wissenschaftliches Qualifikationsprofil zeichnet sich konstitutiv aus durch

- die Befähigung, neues, wissenschaftliches Wissen durch Einsatz wissenschaftlicher Methoden zu generieren,
- die unbedingte kritische Reflexion, Überprüfung und Wertung bestehender wissenschaftlicher Wissensbestände,
- die notwendige Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensbeständen,
- die selbstverständliche Lauterkeit und Öffentlichkeit in der wissenschaftlichen Kommunikation.“¹²

Dieses Profil wird durch wissenschaftliche Studiengänge begründet, die sich von beruflicher Bildung und betrieblicher Weiterbildung fundamental unterscheiden dürfen und auch müssen.¹³ „Ein wissenschaftliches Qualifikationsprofil wird durch Lehr- und Lernprozesse gewonnen, die eine Befähigung zur und Beteiligung an der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens durch Einsatz wissenschaftlicher Methoden und die gleichzeitige kritische Reflexion, Überprüfung und Wertung von wissenschaftlichen Wissensbeständen zwingend ermöglicht.“¹⁴

Damit sind die wichtigsten Grundsätze für ein hochschulisches Bildungsprogramm umrissen, das akademische Kompetenz vermitteln will. Sie gelten nach unserem Verständnis unbeschadet der Tatsache, dass Studiengänge, wie sie seit 1971 an Fachhochschulen eingerichtet und beständig weiterentwickelt wurden, einen stärkeren Bezug zur Anwendung (durch inhaltliche Gestaltung, durch Praxissemester und Abschlussarbeiten in Firmen und Forschungsinstituten) haben können als klassische Universitätsstudiengänge. Auch anwendungsorientierte Studiengänge haben – abgesehen von der Methodenkompetenz – nachhaltigen Wert für die Arbeitswelt deshalb und nur dann, weil und wenn sie Erkenntnisse der Wissenschaft zunächst um ihrer selbst willen lehren, deren mögliche Verwertbarkeit in der Zeit des Studiums häufig noch gar nicht erkannt werden kann.¹⁵ Konkrete Beispiele für solche Erkenntnisse gibt es im naturwissenschaftlichen Bereich

in großer Zahl. Innovationen und ihre wirtschaftliche Verwertung setzen auch voraus, dass neues Wissen und die Fähigkeit zu seiner kritischen Durchdringung und Umsetzung immer wieder neu in Lehre, Forschung und Praxis einfließen.¹⁶ Sehr gut scheint uns das in der folgenden Formulierung zusammengefasst: Kompetenzen seien dabei Befähigungen genannt, zu einem späteren konkreten, jetzt aber unbekanntem Zeitpunkt, unter dann konkreten, jetzt aber nur allgemein beschreibbaren Bedingungen, eine dann konkrete, jetzt weitgehend unbekannte Aufgabenstellung durch planvolles, zielgerichtetes Denken und Handeln erfolgreich zu meistern.¹⁷

Die „Kopernikanische Wende“ zur Lernerzentrierung und zur Lernergebnisorientierung müsste als Wandel der Hochschulen gelingen und durch forschendes Lernen die Neugier und die Kreativität der Studierenden für die nachhaltige Zukunftsgestaltung eines demokratischen Europa wirksam machen. Der gemeinsame europäische Hochschulraum muss als Promotor der großen Transformation¹⁸ einer demokratischen, sozialen und nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung dienen. Er muss eine herausragende Werkstatt zur Erforschung und Erfindung von tragfähigen politischen und wirtschaftlichen Bedingungen dieser Entwicklung sein.

Wir glauben deshalb, dass gemeinsame Anstrengungen für ein angemessenes bildungspolitisches Ziel unternommen werden müssen: Unterschiedliche Bildungswege sind in ihrer jeweiligen Gleichwertigkeit anzuerkennen. Deutschland und Europa brauchen keine Gleichmacherei, sondern gelebte Diversität. Gerade durch die charakteristische Unterschiedlichkeit der Bildungswege kann diese Vielfalt verdeutlicht und weiter zum individuellen und allgemeinen Nutzen entwickelt werden.¹⁹

***Die zehn Unterzeichner des Aufrufs**
sind Mitglieder des Bologna-Expertenkreises des
Deutschen Akademischen Austauschdienstes.
Dieser Gruppe gehören insgesamt 17 Persönlichkeiten an.

¹² Ulrich Bartosch, Impulsreferat, ECTS Regionaltagungen des DAAD, 2012, Berlin, Duisburg; siehe ders., Vielfalt in der Einheit. Hochschulische Bildung zwischen Spezialisierung und Generalisierung. Überlegungen zur Qualifikationsbeschreibung in der Sozialen Arbeit, in: Björn Kraus, Herbert Efinger, Silke Brigitta Gahleitner, Ingrid Miethe, Sabine Stövesand (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile [Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit, Bd. 3], Opladen, Berlin, Farmington Hills, MI 2011, S. 73-84.

¹³ Vgl. dazu auch Alfred Mack, Vortrag „Bildung, Ausbildung, Qualität“, <http://www.alfred-mack.de/downloads/dimensionen-von-hochschul-bildung.pdf>; ferner ders., Erfolgsrezepte für Unternehmensorganisation, systemisch nachhaltig – salutogen, Heidelberg 2013.

¹⁴ Ulrich Bartosch, Kompetenzen und Kompetenzbildung für helfende Berufe, Studententexte aus der Evangelischen Hochschule, 2010:02 ehs-Dresden, 2010.

¹⁵ Siehe Leo Gros, Das authentische, eierlegende Wollmilchschwein – ein Fabeltier? Gedanken eines Fachhochschullehrers zur Bologna-Reform und zur Berufsbefähigung am Beispiel Chemie, in: Manfred Hoppe, Axel Schack, Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen, Wiesbadener Gespräche zur Sozialpolitik, Heidelberg 2008, S. 261-281. In der Fortführung siehe Thorsten Daubenfeld, Leo Gros, Bildung als Schlüsselressource, in: Jürgen Funk, Nora Hummel, Axel Schack, Arbeitsleben 3.0 – Erfolg in einer veränderten Welt, Wiesbadener Gespräche zur Sozialpolitik, Heidelberg 2013, S. 86-108.

¹⁶ Als Lehrformat, das diesen Anforderungen besonders entsprechen will, kann „Philosophie für Maschinenbauer an der TU Darmstadt“ genannt werden. Siehe Manfred Hampe, Qualifikation und Bildung. Hochschule als Entwicklungsraum professioneller Verantwortung, in: Ulrich Bartosch, Gerd Litfin, Reiner Braun, Götz Neuneck (Hrsg.), Verantwortung von Wissenschaft und Forschung in einer globalisierten Welt. Erkennen – Forschen – Handeln, Weltinnenpolitische Colloquien Bd. 4, Berlin 2011, S. 347-356.

¹⁷ Ulrich Bartosch, Fachliche Qualifikationsrahmen. Beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten, in: Wilfried Benz, Jürgen Kohler, Klaus Landfried, Handbuch Qualität in Studium und Lehre, HQL, 2 27 10 02, Berlin 2010, S. 1-44.

¹⁸ Siehe Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (WBGU): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten Berlin: WBG, 2. veränd. Aufl. 2011.

¹⁹ Volker Gehmlich: Discipline-related statements of level-specific learning outcomes (Subject Benchmark Statements), Performance and Problems, in: Bologna Handbook (Raabe Verlag), Berlin 2010, S. 4f.