

In: Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium. Hrsg. von Wolfgang Hackl und Ulrike Tanzer. Wien: Praesens Verlag, 2011. S. 34-40. (Stimulus, Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik. 2010.)

Bologna – Eine Herausforderung an das Germanistikstudium: Was müssen wir tun?

Árpád Bernáth (Szeged)

Dem im Juli 1999 durch 29 europäische Bildungsminister gestarteten Bologna-Prozess haben sich inzwischen 47 Staaten angeschlossen; so sind mit dem Personalpronomen, das im Titel meines Impulsreferats vorkommt („Was müssen *wir* tun?“), nicht nur österreichische Germanisten angesprochen, sondern alle Germanisten in den 47 Staaten – der Bologna-Erklärung liegt doch das Ziel der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu Grunde. Ich selbst habe keinen Überblick über die Lage des Germanistikstudiums in allen Bologna-Ländern, nur einen beschränkten über die in Ungarn und Österreich – Länder allerdings, die bereits 1999 unter den Unterzeichnenden waren.

Ungarn gehörte diesmal also zu den Gründungsstaaten, war kein Nachzügler, wie es im Falle des „Rom-Prozesses“ gewesen war, der zur Bildung der Europäischen Union geführt hatte. Durch den umgestaltungsfreudigen Minister der ungarischen Republik, Bálint Magyar, der die Bildungspolitik in Ungarn praktisch vom Sommer 2002 bis Sommer 2010 bestimmte, erlangte Ungarn sogar eine Vorreiterrolle im Bologna-Prozess. Das neue Hochschulgesetz 2005 lieferte die Grundlage für die Bologna-Studienarchitektur in Ungarn, die dann im Husarenritt verwirklicht wurde. Die ersten Absolventen mit Master-Abschluss verlassen im Studienjahr 2010/2011 die Universitäten.

Als ich unlängst einem Kollegen gegenüber erwähnte, dass ich in Bregenz vor Germanisten über unsere Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess sprechen werde, gab er mir den Rat: „Überrede sie zur Übernahme des ungarischen Modells, das wäre eine angemessene Rache für alle Missetaten der Habsburger, die sie im Laufe der Zeit in Ungarn begangen haben.“ Soviel über die erzielten „Erfolge“ im aktuellen ungarischen Bildungswesen, die – um die Problematik eines späteren Programmpunktes der Tagung vorwegzunehmen – nicht nur infolge von Bologna aufgetreten sind. Bevor ich detaillierter über die Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess im Bereich der Philologie sprechen werde, möchte ich noch ein paar Worte darüber sagen, ob die Angemessenheit des Rats meines Kollegen vor dem Richterstuhl der Geschichte bestehen könnte. Denn es gab auch aus ungarischer Sicht nicht nur dunkle Kapitel in der Geschichte des Habsburgerreiches. Es gab auch einige Sternstunden – wie es die der „Ratio Educationis“ war. Sie wurde in der ersten Fassung unter Maria Theresia 1777 erlassen, um in den Ländern der

ungarischen Krone einen einheitlichen Bildungsraum zu schaffen. Das lateinische Wort „ratio“ steht für das griechische „System“. Es geht in diesem Erlass also um das System des staatlich gelenkten Bildungswesens, und zwar in allen drei Bereichen, die man heute in der Bologna-Sprache auch „Sektoren“ nennt.¹ Die „Ratio Educationis“, die bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs in mehreren Überarbeitungen die Grundlage des ungarischen Bildungswesens blieb, beschäftigte sich vor allem mit dem sekundären Sektor. Denn die Aufgaben der Elementarschulen und die der Universitäten waren ziemlich eindeutig: im Primären sollen Kenntnisse vermittelt und Fähigkeiten entwickelt werden, die alle Staatsbürger in einer aufgeklärten Welt brauchen, im Tertiären soll ein Erkenntniszuwachs durch sich bildende Auserwählte helfen, die Wohlfahrt der Gesellschaft zu optimieren. Die Autonomie der Forschung und Lehre, die institutionell zuerst Mitte des 12. Jahrhunderts in Bologna verwirklicht wurde, ist die Anerkennung der Definition der Universität als eine Bildungsanstalt, die von außen nicht zu steuern ist; könnte eine Institution bestimmen, was und wie in einer Anstalt geforscht und unterrichtet werden müsste, sollte diese Institution Universität genannt werden und die von außen bestimmte, vermeintliche Universität wäre nur ein Ort für die Ausbildung.

Damit sind wir bei der ersten Gruppe der Fragen angelangt, die wir diskutieren sollten: Kann die Bologna-These, deren Ziel die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes ist, vor dem Richterstuhl der Universitätsgeschichte bestehen? Existierte dieser Raum nicht bereits 1999, als die Forderung formuliert wurde? Es gab und gibt sogar nach meiner Auffassung einen globalen Hochschulraum, und zwar nicht nur für die Universitätslandschaft der 29 Staaten in Europa, sondern für alle Staaten auf der Welt, in denen es Universitäten gibt, von Neuseeland bis Kanada, von denen inzwischen 47, also nicht nur europäische Länder, diese Tatsache mit ihrer Unterschrift bestätigt haben. Denn alle europäischen Universitäten und die meisten der Welt haben ihre Wurzeln im lateinischen Mittelalter des Abendlandes, alle diese Universitäten sind Abkömmlinge der ersten, am Anfang des zweiten Jahrtausend in Bologna, Paris, Oxford, Prag und Wien gegründeten Universitäten. Und wenn man den „gemeinsamen“ Raum als einen einheitlichen versteht, dann ist zu fragen, ob es möglich und richtig sei, in dem Tertiärsektor der Bildung Einheitlichkeit anzustreben wie man Einheitlichkeit im primären Sektor des Bildungswesens anstrebt, nur damit wir „leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse“² haben.

¹ Vgl. die Terminologie in Dialog Hochschulpartnerschaft, der vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2009- 2010 mit den „Stakeholdern“ geführt wurde und den Bericht Dialog Hochschulpartnerschaft. Empfehlungen zur Zukunft des tertiären Sektors. Ergebnisbericht des Dialogs Hochschulpartnerschaft.

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00163/index.shtml oder http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Endbericht_Dialog_Hochschulpartnerschaft.pdf

² Bologna-Erklärung 1999 http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/bolognakonferenz/Bolognaerklaerung.pdf

Ich will nicht übersehen, dass die heutigen Universitäten untereinander größere Unterschiede aufweisen, als die im Mittelalter: die Unterschiede, die sich zunächst zwischen Paris und Oxford zeigten, wurden durch die Reformation und speziell durch die Gründung neuer Hochschulen durch protestantische Fürsten verstärkt. Die lateinische Sprache wurde im Laufe der Jahrhunderte als Sprache der Wissenschaft zurückgedrängt und immer mehr bloß als Spender für Termini technici in den Einzelsprachen aufgehoben, die in Forschung und Lehre an die Stelle des Lateinischen getreten sind. Durch die unterschiedliche Entwicklung in der sozialen Umwelt der Universitäten und durch bildungspolitische Entscheidungen, die nur in einem bestimmten Machtbereich verwirklicht wurden, entstanden charakteristische Unterschiede in der Architektur der Institutionen und des Studiums. Diese Veränderungen aber – und ich möchte diese These zur Diskussion stellen –, veränderten freilich nicht die Kernaufgabe der Universitäten und vereitelten nicht das, was Bologna fördern will: Mobilität, europäische Zusammenarbeit, internationale Wettbewerbsfähigkeit im Bereich der Hochschulen. Diese Werte wurden im 20. Jahrhundert nicht durch ein Auseinanderdriften der universitären Zielsetzungen, sondern durch diktatorische politische Systeme gefährdet: durch Ausschließung bestimmter Schichten der Staatsbürger aus dem Studium und aus der Lehre aufgrund universitätsfremder Kriterien, durch Trennung der Forschung von der Lehre, durch zensorische Eingriffe in die wissenschaftlichen Publikationen, durch Beschränkung der Mobilität und Zusammenarbeit unter den Universitäten. Diese echten Hindernisse für die Entwicklung und Zusammenarbeit im europäischen Hochschulraum existierten gerade 1999 nicht mehr: die schmale Pforte, die im Sommer 1989 in dem Eisernen Vorhang zwischen Österreich und Ungarn geöffnet worden ist, wurde durch den Fall der Berliner Mauer breiter und zugänglich für alle Europäer.

Was ist also des Pudels Kern?

Ich zitiere die Bologna-Erklärung:

Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss [in Klammern steht die englische Bezeichnung („undergraduate“), die teils dem mittelalterlichen Hochschullatein entlehnt wurde] und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.³

Der Teufel steckt auch hier im Detail: konkret in den Textstellen „*mindestens* drei Jahre“, „für den europäische Arbeitsmarkt *relevante* Qualifikationsebene“,

³ Ebd.

„Regelvoraussetzung für die Zulassung“, „wie in *vielen* europäischen Ländern“.

Nehmen wir uns diese Details einzeln vor: „mindestens drei Jahre“ – es klingt durch das Adverb „mindestens“ recht harmlos. Die Verwirklichung dieser Empfehlung kann aber ziemlich „harmful“ – nachteilig – wirken. In Ungarn wurde für die meisten Fächer die Mindestzeit gewählt, und damit wurden zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen: die achtsemestrigen Hochschulen wurden auf sechs Semester reduziert und die ersten sechs Semester an den Universitäten zum Hochschulstudium umfunktioniert; zumindest auf der Ebene der Finanzierung. Denn in Ungarn werden die Hochschulen hauptsächlich nach der aktuellen Zahl der immatrikulierten Studenten finanziert, und der Satz war vor der Einführung der zwei Zyklen für die Universitäten höher. Ausgehend von dieser Beobachtung formuliere ich die These: die allgemeine Begeisterung der Minister für das angelsächsische Modell in Bologna war in der Hoffnung begründet, dass die staatlichen Kosten durch die Verkürzung der Regelstudienzeit gesenkt werden können oder zumindest nicht explodieren. Ich erkenne an, dass die Gefahr einer Explosion besteht und die öffentlichen Mittel nicht unerschöpfbar sind. Hier muss ich nicht ausführlich belegen, dass die Zahl derer, die in verschiedenen Sektoren des Bildungswesens beschäftigt sind – Schüler, Studenten, Lehrer, Dozenten, Hilfsinstitutionen und Hilfspersonal von den Pedellen bis zu den Ministerialbeamten – seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts in großen Schüben wächst und in der vor allem aus den Steuern finanzierten Bildungsanstalten die Studierenden immer mehr Zeit verbringen. Was jedoch diskutiert werden sollte, ist, ob die Antwort, die in der Bologna-Erklärung gegeben wurde, und wie sie zum Beispiel von den ungarischen Bildungspolitikern interpretiert worden ist, die richtige sei.

Mit der Übernahme des angelsächsischen Modells wurden aus unseren Hochschulen nicht mehr oder weniger gelungene „Oxbridgeuniversitäten“ geschaffen. Sich das Bildungssystem, die „Ratio Educationis“, als eine mehrstufige Rakete vorzustellen, die mit Zündung jeder Stufe höher und höher steigt, ist meiner Ansicht nach eine falsche Einbildung. Die Bildungsrakete verfehlt ihr Ziel, wenn in ihrem Steuersystem mehrere Zielvorgaben programmiert sind. Man kann nicht auf einmal in neue, unbekannte Sphären steigen, und zugleich um den Globus kreisen, um die Spiele der Fußballweltmeisterschaft für alle Erdbewohner zu übermitteln. Der Zielkonflikt, der dadurch entsteht, dass man den Abschluss auf einer „für den europäischen Arbeitsmarkt relevanter Qualifikationsebene“ zugleich zur „Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus“ macht, ist nach unserer Erfahrung in Ungarn nicht ohne Zeitverlust und Zeitverschwendung zu lösen. Diese Störungen sind sogar bereits in der zweiten Stufe des Bildungssystems auszumachen. Immer mehr Schüler

verlängern ihre „Elementarschule“ bis zur Matura, ohne sich für *höhere* Studien auf einem spezifischen Wissensgebiet vorzubereiten.

Ich stelle daher die Frage, ob wir die drei Sektoren des Bildungssystems nicht neu definieren sollten? Denn die Definition dieser Sektoren, deren Namen bezeichnenderweise aus der Volkswirtschaftslehre übernommen wurden, geschieht vor allem durch die Vorschuljahre und Schuljahre, die man in einem Sektor mindestens verbringen soll, und weniger durch kohärente Ziele, die man während dieser Jahre erreichen soll. Die „Ratio Educationis“ von 1777 als Werk einer vorindustriellen Gesellschaft brachte noch ein System zustande, in dem der Übergang aus dem primären Sektor in die höhere Stufe für die Schüler nicht erst nach dem Abschluss erfolgte, sondern dann, wenn sich einer für die nächste Stufe als vorbereitet und geeignet erwies. So hatten, durch eine längere Schulzeit, auch die anderen, die im primären Sektor blieben, eine solide Ausbildung erreicht, mit der man in der Arbeitswelt rechnen konnte.

In Ungarn wollte man dieses Problem im sekundären System dadurch lösen, dass man zwei Arten der Matura einfuhrte: eine, die bloß den Abschluss des Gymnasiums attestiert, und eine, die die Zulassung für das Studium im tertiären Sektor ermöglicht. Diese, an sich gute Lösung wurde in der Praxis dadurch unterlaufen, dass die Hochschulen, im Überlebenskampf für Studenten in einem Land mit stark rückgängigen Geburtenzahlen, die höhere Matura nicht als Zulassungsbedingung vorgeschrieben haben. Oder man verlangte die höhere Matura nur in einem Fach: sowieso durfte man nach dem Hochschulgesetz 2005 in den Bachelor-Studien an den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten zunächst nur ein Hauptfach belegen. Damit erhielten diese Studien massenweise den Charakter von Nachholstudien, und die meisten Studierenden konnten sich so weder für die Qualifikationsebene, die für den europäischen Arbeitsmarkt relevant ist, noch für die Master-Studien vorbereiten. Der Rückgang der Bewerbungen im Lehramtstudium in den letzten zwei Jahren erreichte katastrophale Ausmaße.

Man könnte mit Recht dagegenhalten, dass diese schlechte Praxis noch kein Argument gegen die Einführung eines Systems im tertiären Sektor ist, der sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt. Wenn dieses System in den angelsächsischen Ländern funktioniert, wird es wohl auch in anderen Ländern funktionieren. Ich habe nachgeschaut, wie ein britischer Student englische Literatur und Sprache in Oxford studieren kann. Er braucht eine Matura der höheren Art (AAA). Außerdem soll er sich um einen Studienplatz mit einem zweiten Hauptfach schriftlich bewerben. In dem Studienjahr 2010/2011 wurden 83,6 % der Bewerber für ein Zulassungsgespräch für die Fächerkombination Anglistik-Germanistik eingeladen, und schließlich wurden 15,4 % der Bewerber

aufgenommen: insgesamt 24 Studierende. Das Bachelor-Studium in Oxford dauert nicht drei, sondern vier Jahre, wovon ein Jahr obligatorisch im Ausland zu verbringen ist. Will man als Lehrer in einer öffentlichen Schule arbeiten, soll man noch ein Jahr Pädagogik dranhängen – der Abschluss nach fünf Jahren geschieht noch immer auf der Bachelor-Ebene.

Man soll noch bedenken, dass die Schulpflicht in England um ein Jahr früher beginnt als in Ungarn. Die englischen Kinder beherrschen bereits in der ersten Klasse eine Sprache, die in der postindustriellen Gesellschaft im tertiären Sektor weltweit, und zwar sowohl im Sinne der Wirtschaftslehre, also in Handel und Dienstleistungen, wie im Sinne der Bildungspolitik ein wirklich elementarer Teil der Ausbildung geworden ist. Nach dem lateinischen Mittelalter sollten wir jedoch keine englische postindustrielle Epoche anstreben oder akzeptieren. Ohne sprachphilosophische Ausführungen, die hier ihren Platz hätten, möchte ich nur schlicht behaupten, dass der Aufschwung der Wissenschaften mit der Anwendung der Muttersprache in der scholastischen, d. h. universitären Lehre, und in den wissenschaftlichen und literarischen Publikationen einhergegangen ist. Nicht zu sprechen von der neuzeitlichen Germanistik, die, möchte ich hoffen, ohne Deutschkenntnisse doch nicht zu betreiben ist.

Wollen wir Oxford wirklich als Modell für den europäischen Hochschulraum betrachten, dann sollten wir uns nicht davor scheuen, echte Universitäten zu schaffen, die nur für die besten 15 bis 20 % der Studierenden eines Jahrganges Kapazität haben. Echt heißt hier, dass die Universität – abgesehen von dem grob berechenbaren Bedarf an Beamten wie Ärzte, Lehrer, Juristen etc. – nicht direkt im Dienste der Arbeitswelt stehen, sondern Absolventen hervorbringen, die initiatorisch helfen, die Arbeits- und Lebenswelt der Menschen im Sinne der Wohlfahrt zu optimieren. Das heißt nicht, dass andere aus der lebenslangen Weiterbildung ausgeschlossen sind. Sie sollten von vornherein ein Studium anstreben, dessen Abschluss sich für die Qualifikationsebene, die für den europäischen Arbeitsmarkt relevant ist, nützlich erweist.

Die ungarischen Universitäten ähneln zur Zeit dem Zeicheninstitut in Weimar am Anfang des 19. Jahrhunderts. Die Zustände im Institut beschrieb Johann Wolfgang von Goethe dem Herzog Karl August parallel zum Abschluss des ersten Teils seiner Tragödie *Faust* folgendermaßen:

Das Zutrauen zu dieser Anstalt hat seit einem Jahre sehr überhand genommen, so daß sie jetzt beynahe Vierhundert Schüler zählt. Allein es ist diese Zahl nur scheinbar, indem kaum die Hälfte davon Talent besitzt und Fleiß anwendet. Da es nichts kostet, macht Jedermann den Versuch, ob nicht sein Kind allenfalls etwas lernen möchte; aber wenigern ist Ernst, wenige haben Geschick und gerade die Ungeschickten und Unfleißigen nehmen den Bessern den Platz weg und stören auf mancherley Weise die Aufmerksamkeit. Nun kann man bey einem so liberalen Institut nicht strafen, wie in einer gemeinen Schule, und es ist deswegen unter uns zur Sprache gekommen, ob man nicht lieber nach und nach durch ernstere, unerläßliche, strenge Forderung diejenigen Schü-

ler vertreiben sollte, von denen wenig Hoffnung ist. Da wir aber nichts übereilen wollen und man bey einem immer-fortgehenden Institut sehr gemäßigt zu verfahren Ursache hat, so haben wir der Sache bisher nur so zugesehen und den Hauptzweck möglichst zu erreichen gesucht.⁴

Die neue Regierung in Ungarn, die im Sommer 2010 die Gestaltung der Bildungspolitik übernahm, will nicht nur zusehen, sondern auch das Erreichen des „Hauptzwecks“ für die Begabtesten erleichtern. Ungarns Zukunftschancen, wie die Österreichs, Europas und der ganzen Welt hängen davon ab, möchte ich schließlich zur Diskussion stellen, *wie gut die Besten* sind. Und dabei wollen wir aus den Feststellungen Goethes nicht die Konsequenzen ziehen, dass Begabung durch Studiengebühren zu erhöhen ist, sondern die Konsequenzen beachten, die Goethe selbst von der Lage seines Instituts als „Bildungsminister“ zog:

Unser größter Wunsch war daher, uns im Stande zu befinden, die besseren Schüler, welche wirklich Fortschritte machen, durch unentgeltliche Angabe der Werkzeuge und Materialien zu belohnen.⁵

⁴ Goethes Werke. Herausgegeben im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. Weimarer Ausgabe. IV. Abteilung: Goethes Briefe, Bd. 30., Weimar, 1896. S. 106 f.

⁵ Ebd., S. 108.