

homo ludens bolognensis

Herbert Hrachovec

Spielplan

Österreichs Bildungspolitik hat im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts das Bolognaspiel verordnet. Die Spielidee bestand darin, die universitäre Lehre von der Bundesgesetzgebung unabhängig zu machen und – nach Maßgabe der sogenannten „europäischen Studienarchitektur“ - durch die Universitäten in Eigenregie bestimmen zu lassen. Eine Vorbedingung dazu war die Hochschulautonomie, welche Universitäten aus Dienststellen des Ministeriums zu selbständigen öffentlich-rechtlichen Institutionen machte. Das Vorhaben sollte einen traditionsreichen Ist-Zustand in eine neue, weitgehend unerprobte, Stellung übertragen. Der Spielverlauf ist enttäuschend ausgefallen, das gibt Anlass, einen zweiten Blick auf die Regeln zu werfen.

Die Autonomie der österreichischen Universitäten ist im „Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihrer Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG)“ dekretiert¹. Darin findet sich dieser Auftrag: Reorganisieren Sie Ihre Universität nach dem Muster des vorliegenden Gesetzes. Ersetzen Sie anschließend alle bestehenden Studienpläne durch bologna-konforme Curricula. Die dazu nötigen Organisationsformen können Sie frei wählen.

Damit waren die einzelnen Universitäten unter Spielaufsicht ihrer akademischen Senate am Zug. An der Universität Wien agierten eine vom Senat eingesetzte zentrale „Curricularkommission“, die den Spielverlauf lenkte, sowie einzelne „curriculare Arbeitsgruppen“ mit Mitgliedern aus den jeweiligen Studienrichtungen. Spieleinsatz war ein bestehendes Diplomstudium (in Ausnahmefällen mehrere). Die Spielaufgabe lautete: Ersetzen Sie den Studienplan ihres Diplomstudiums durch eine Kombination aus Bachelor- und Mastercurriculum. Folgen Sie dabei den Vorgaben des vom Senat approbierten „Arbeitspapiers“ und des „Kompendiums“² und halten Sie sich an den geltenden Kostenrahmen. Beachten Sie den Zeitplan und die Kontrollvorschriften des Rektorats und der Curricularkommission.³

1 http://www.bmwf.gv.at/startseite/hochschulen/universitaeten/gesetze/organisationsrecht/ug_2002/. Letzter Zugriff 10.1.2011.

2 http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/bologna/Dokumente/Kompendium_23.10.2006.pdf. Letzter Zugriff 10.1.2011.

3 Die Spielanleitungen stammen aus den Jahren 2005 und 2006. Im „Arbeitspapier“ wurden die allgemeinen Prinzipien der Bolognareform dokumentiert, das „Kompendium“ spezifizierte die allgemeinen Erfordernisse der Studieneingangsphase, die Modultypen und die Stellung von Lehrveranstaltungen zu Modulen.

Spielverlauf

Die Rollenverteilung

Zwei Rollen waren festgelegt, jene der Curricularkommission (CK) und der curricularen Arbeitsgruppen (C-AG). Aber sie müssen von jemandem ausgefüllt werden. Die CK gibt es per Gesetz, wer rekrutiert die C-AGs? Die Mitglieder müssen Expertinnen aus den betroffenen Studienprogrammen sein, aber wer bestimmt sie? Die Universität Wien bediente sich eines verwirrenden Spielzugs. Ihr Senat verfügt nur über minimale administrative Mittel, flächendeckend Arbeitsgruppen zu initiieren war unpraktikabel. Das Rektorat hingegen setzt zur Administration der Studienprogramme sogenannte „Studienprogrammleiterinnen“ (SPLs) ein. Mit diesen Rektorsbeauftragten will der Senat, sofern es seine Domäne der Curricularkompetenz betrifft, nichts zu tun haben. Er hat sie daher als stimmberechtigte Mitglieder der C-AGs ausgeschlossen. Andererseits bilden sie die einzige Instanz, die über die erforderlichen organisatorischen Ressourcen verfügt. Also wurden sie vom Senat, der dazu keine Kompetenz besitzt, beauftragt, die Organisation der C-AGs zu übernehmen. Speziell: sie zu beantragen, die Mitglieder aus den drei Kurien zu ermitteln, die konstituierende Sitzung einzuberufen – und dann den Vorsitz abzugeben und (optional) ohne Stimmrecht weiter an den Sitzungen teilzunehmen.

Das war der Trick, um das Spiel in Gang zu setzen. Das Vorgehen überdeckte eine Unzulänglichkeit der Regeln. Im generellen Spielplan ist vorgeschrieben, dass die Finanzierung und Durchführung der Studien Sache des Rektorates ist. Der Senat hingegen ist damit beauftragt, den Inhalt der Curricula festzulegen. Zur Curriculargestaltung müssen sie zusammenarbeiten. Gleichzeitig ist das Spiel jedoch so angelegt, dass sie einander häufig antagonistisch gegenüberstehen. Der eine Faktor ist die klar umrissene Führungskompetenz, der andere die politische Polarität zwischen einem Vorstandvorsitzenden und der gewählten Vertretung der Fachgruppen. Es ist normal, dass es in Demokratien zu Reibungen zwischen diesen beiden Lagern kommt. Für das Bolognaspiel hat das allerdings problematische Auswirkungen, die an der Figur der SPL gut zu beobachten sind. Sie ist für die Durchführung eines Curriculums verantwortlich und von der inhaltlichen Gestaltung ausgeschlossen. Ihre Amtsperiode läuft (mindestens) zwei Jahre, während die C-AGs sich auflösen, nachdem sie ein Curriculum beschlossen haben. Die eine Instanz sammelt Erfahrungen in der Umsetzung der Studienprogramme, die andere bestimmt ihren Inhalt und ist verschwunden, wenn

sie nachzubessern wäre. Das Spiel ist so organisiert, dass Legislative und Exekutive auseinanderfallen *und* die Legislative nur ad hoc, unter Mithilfe der Exekutive, in Aktion treten kann.

Das sind Details, die auf den ersten Blick mit dem Spielverlauf im Ganzen wenig zu tun haben. Sie ergeben sich aus einem tendentiell konfrontativen Verhältnis zwischen Rektorat und Senat an der Universität Wien. Für die Bologna-Transformation haben sie dennoch einige Bedeutung. Das Spiel, insofern ist der Ausdruck ein Euphemismus, wurde den Universitäten aufgezwungen. (Es war sozusagen ein Pflichtspiel.) Und *dieser Zwangscharakter wurde über die „Exekutive“ an die „Legislative“ weitergegeben*. Das Parlament beschloss das Bolognaspiel, das Ministerium gab den Auftrag an die Unternehmenführungen weiter und diese machten Druck auf die Organe der „innerbetrieblichen Demokratie“. Am Beginn stand eine Legislative im klassischen Sinn: die Volksvertretung. Die „Legislative“ an den Universitäten war dagegen eher ein (erpressbares) Vollzugsorgan. Die juristischen und finanziellen Vorgaben ließen ihr geringen Bewegungsspielraum. Die Regeln wurden anderswo erdacht, von Spielbegeisterung konnte keine Rede sein. Das hatte direkte Auswirkungen auf den Verlauf. Die Aufgabenstellung wurde als ein dreifach abgestuftes Diktat wahrgenommen: durch das UG 2002, das Rektorat und den Senat als unwilligen Erfüllungsgehilfen. Entsprechend lustlos und oberflächlich fiel die Umsetzung in vielen Fällen aus.

Das Spielgeld

Der Bolognaprozess kann als ein Spiel aufgefasst werden, in dem ein Zustand der universitären Lehre nach bestimmten Grundsätzen in einen anderen umgewandelt werden sollte. Die *Umstände*, unter denen das an den Hochschulen ablief, waren fremdbestimmt. Das sagt noch nichts über die Prinzipien selber. Zwei zentrale Vorgaben sollen näher kommentiert werden. Die erste krempelt das ganze Spielfeld um. Seit ihrer Entstehung im europäischen Mittelalter sind Universitäten *Lehranstalten* gewesen. Qualifizierte Wissenschaftlerinnen (m/w) vermittelten die Ergebnisse ihrer Forschung und teilten den Studierenden ihre Kompetenzen mit. Dagegen verlangen die neuen Spielregeln *Lernzentriertheit*. Die Tragweite dieser Forderung ist bei Weitem noch nicht entsprechend wahrgenommen worden. Sie legt fest, dass es im Hochschulunterricht nicht primär um das Wissen und die Fähigkeit der Professorinnen (m/w), sondern um die Situation der Studierenden geht. Der Zweck der Veranstaltung ist nicht die Demonstration der Kompetenz des Personals, sondern der Erwerb von Fähigkeiten, welche den Lernenden angeboten werden („Qualifikationsprofil“). Das alte Muster verband sich mit der „akademischen Freiheit“ der Lehrpersonen. Sie konnten anbieten, was ihnen sinnvoll schien. Studierende wurden

dementsprechend flexibel beansprucht. So konnten sie häufig ihren eigenen Studienweg festlegen. Die Neuregelung ist am Konsumverhalten (und am Konsumentenschutz) orientiert. Vorgegeben ist das Angebot eines Curriculums, damit kann abgeschätzt werden, was die Studierenden erwartet. Und die Zählbarkeit, nach welcher das Studium organisiert wird, ist der Arbeitsaufwand für die Aneignung dieses Pensums.

So hängt der einschneidende Perspektivenwechsel mit den „ECTS-Punkten“ zusammen. Auf der einen Seite steht ein massiver Eingriff in eine buchstäblich jahrhundertealte Praxis, auf der anderen ein Auftrag an C-AGs. Von ihnen war verlangt, ohne Präzedenzerfahrung großräumige Schätzungen über den Arbeitsaufwand von Studierenden über den Zeitraum von 3+2 Jahren vorzunehmen. Die Spielidee war besser als die Durchführung. Der Wechsel zur Lernzentriertheit hat einiges für sich. Ein Studium ist Arbeit, für welche Absehbarkeit und Schutz vor Willkür verlangt werden kann. Produktbezeichnung und Gewährleistungsanspruch für Lehrveranstaltungen sind zwar bisher keine akademischen Kategorien gewesen, aber man darf nicht vergessen, dass die überkommenen akademischen Sitten aus der Zeit vor den Massenuniversitäten und der Informationsgesellschaft stammen. Warum soll man die institutionalisierten Starallüren der Professorenschaft nicht überdenken? Dieser Teil der Spielanleitung klingt interessant. Nur: Überdenken benötigt Zeit und einen Argumentationsprozess. Wenn es sich um Traditionen handelt, ist mit Widerstand zu rechnen. Veränderungen werden mitunter kontrovers durchgesetzt. Davon kann in diesem Punkt nicht die Rede sein. Die Lernzentriertheit wurde nicht einmal im Ansatz diskutiert. Stattdessen produzierte man (im besten Fall) grobe Schätzwerte für Arbeitsstunden mit dem Ziel, insgesamt für drei Jahre 180 ECTS-Punkte zu erreichen.

Das *European Credit Transfer System* verfolgte auch einen pragmatischen Zweck. Die Zeit, welche für ein Thema aufgewendet wird, scheint einfacher erfassbar und wechselseitig anrechenbar zu sein, als verschiedene Variationen des Themas, die sich international finden und die „in Handarbeit“ verglichen werden müssen. Darum wurde das ECT-System als Instrument der Mobilitätsförderung propagiert. Diese Überlegung hat indes einen schweren Fehler. Sie setzt eine europaweite Konformität curricularer Inhalte voraus. Wenn es keine standardisierten Fachbereiche gibt, hilft die in einem von ihnen aufgewandte Arbeitszeit bei der Anrechnung an einer anderen Universität nicht weiter. Die Sache ist für den österreichischen Fall noch unausgegorener. Dasselbe Gesetz, das den europäischen Standard der ECTS-Punkte zur Vergleichbarkeit des Studienaufwands einführt, sieht vor, dass jede einzelne hiesige Universität ihr Kursangebot und seine detaillierte Ausprägung selbst festlegen kann. Das dient der Profilbildung und soll die Konkurrenz unter marktähnlichen Bedingungen fördern. Naturgemäß erschwert das den Vergleich, denn es führt dazu, dass sich die

Angebote stärker differenzieren. Die Curricularautonomie der Universitäten steht quer zur Mobilität im Rahmen des alten Fächerkanons. So wie die Konsumentin trotz zentraler Vorschriften zur Produktkennzeichnung nicht besser orientiert ist, weil sich die Produkttypen vermehren, verbessern die Qualifikationsprofile die administrativen Zuordnungen nicht. Die Leistungen müssen nach wie vor – in einer unübersichtlicheren Zusammenstellung – individuell verglichen werden. Aus der guten Idee der Lernzentriertheit ist eine weitgehend willkürliche Auflistung von Gutpunkten geworden.

Die einzelnen Runden

Zusammen mit dem genannten Positionswechsel war eine zweite Hauptregel eingeführt worden, welche die interne Gliederung der Studienpläne betraf. Parallel zur Lehrzentriertheit war das Zeitregime des Angebotes organisiert, nämlich in Vortragsstunden. Die zweistündige Vorlesung ist seit Menschengedenken ein Grundbaustein des Universitätsunterrichtes. Das hat mit dem Arbeitsaufwand der Studierenden wenig zu tun. Die Idee war darum, von deren in drei (plus 2) Jahren verfügbaren Arbeitskapazitäten auszugehen und die Erfordernisse des Studienfaches bezogen auf dieses „Spielkapital“ zu definieren. Die Teildisziplinen des Faches würden Anteile am Zeitbudget erhalten, eben die ECTS-Punkte. Das gäbe eine *ab initio* geplante, an einer konsensuellen Untergliederung des Faches ausgerichtete, Studienarchitektur. Jenseit der üblichen Kategorien („Vorlesung“, „Proseminar“, „Kolloquium“) könnte man sich Gedanken darüber machen, in welche integralen Gesichtspunkte ein Studium zerlegt werden kann, und ob sie alle unter dem Vorzeichen von „Lehrveranstaltungen“ stehen müssen. Warum sollen nicht Selbststudium, extern erworbene Kenntnisse, kooperative Projekte der Studierenden und frei zusammengestellte Interessenschwerpunkte einen Teil der vorgesehenen Arbeitsleistung bilden? Die Regel lautete: die Curricula sind zu modularisieren.

Als Spielaufgabe in SimUniversity ist das eine reizvolle Vorlage. Unter den gegebenen Umständen 2005-2008 war die Verwirklichung weniger sinnvoll. Die Personal- und Finanzstruktur der Universitäten, sowie der interne Wettkampf um das Prestige der jeweils eigenen Forschungsrichtung, passten mit dem Ansinnen einer durchgreifenden modularen Umgestaltung nicht zusammen. Solange ein Großteil der Lehre nach Lehrveranstaltungsstunden abgegolten (und durch Prüfungstaxen honoriert) wird, ist es illusorisch, eine Modulstruktur zu erwarten, die *nicht* von den pekuniären Interessen der Hochschullehrerinnen (m/w) geprägt ist. Ein „Modul“ als flexible Einheit von Unterricht und Eigenleistung der Studierenden wurde überwiegend skeptisch betrachtet. Stattdessen wollten viele Lehrende im Curriculum die Verpflichtung zu allen jenen Lehrveranstaltungen festgeschrieben sehen, die schon bisher angeboten wurden. Diese

Beharrungstendenz kann man angesichts des externen Diktats und der engen Fristsetzung verstehen.

Die alte Ordnung operierte mit zwei stark formalisierten Parametern: der Dauer und dem Typus der Lehrveranstaltung. Damit waren Zeit und Geld, sowie der Übungszweck in einem kleinteiligen Schema erfasst. Die einzelnen Disziplinen hatten einen Kanon ihnen zugehöriger Fächer entwickelt, in den sich Vorlesungen, Proseminare und Seminare einer bestimmten Dauer gut einpassen ließen. (4 Stunden Vorlesung aus Theorie der Politik, 3 Seminare aus neuerer Literaturgeschichte). Diese Maßeinheiten waren flexibel und leicht administrierbar. Allerdings stammten sie aus einer Zeit, in welcher die Professorinnen (m/w) ihre Lehrangebote innerhalb der konventionellen Matrix ihres Faches ziemlich frei bestimmen konnten. Die gute Idee der Modularisierung besteht darin, den Studienverlauf nicht nach kleinen Segmenten der Informationsvermittlung, sondern nach mittelgroßen, sachlich und pädagogisch angezeigten Gruppierungen zu gliedern, als deren Ziel die Beherrschung eines Teilbereiches des Faches angegeben werden kann. Die bisherigen Lehrveranstaltungstitel sollten durch Modulbeschreibungen ersetzt werden, die „Lernziele“ festlegen, statt Überschriften mitteilen. Für viele Kolleginnen war das eine nutzlose Übung. Sie sahen keinen Unterschied zwischen „Statistik für Psychologinnen“ und „In dieser Lehrveranstaltung werden einführende Kenntnisse der Statistik für den Gebrauch in der psychologischen Praxis und Forschung vermittelt.“ Die Pointe der Transformationsregel ist nicht einsichtig geworden. Das hatte – wiederum – mit organisatorischen Bedingungen zu tun.

Sinnvoll ist eine modulare Gliederung, wenn sich die Lehrenden eines Studienprogramms darauf verständigen, kooperativ, nach einer gemeinsamen Schwerpunktbildung und auf der Grundlage eines überindividuellen Lehrplans vorzugehen. In der Rechtswissenschaft oder in Physik, Chemie und Mathematik ist dieses Vorgehen, der Natur des Faches entsprechend, gängige Praxis. In den meisten Human- und Sozialwissenschaften ist es nicht verankert und bedürfte eines dramatischen Gesinnungswandels. Dort ist die Methode der kleinen Bausteine für Lehrende bequem und für Studierende übersichtlich. Es handelt sich darum, einer Liste von Anforderungen zu genügen. Die Bologna-Spielregeln wurden daher oft so erfüllt, dass man die vorhandenen Lehrveranstaltungen unter neuen Überschriften zusammenfasste. Die Einteilung nach Personaleinsatz und Veranstaltungstyp war flexibel und Inhalten gegenüber „agnostisch“. Sie konnte problemlos auf alle Lehraktivitäten angewandt werden. Die anspruchsvollere Konstruktion des Moduls erfordert (der Idee nach) fachspezifische, koordinative Gestaltungsarbeit und dementsprechend einen hohen Grad an Überzeugung und reichlich Planungsaufwand. Ausserdem verträgt sich die Umstellung auf die Basiseinheit Modul nicht gut mit der nach wie vor gültigen dienstrechtlichen Situation des Lehrpersonals.

Welche Größe sollen Module haben? Die Ordnungseinheit sind ECTS-Punkte. Danach bemessen sind Module so groß, wie es der jeweilige Fachverstand verlangt. Damit werden sie aber weitgehend inkompatibel mit benachbarten Studienprogrammen, die auch auf die betreffenden Angebote zurückgreifen. Also muss die Modulgröße in irgend einer Weise normiert werden, was umgekehrt der oben ausgeführten Grundidee des Moduls zuwiderläuft. Den Ordnungsphantasien von Funktionären, die bei Gelegenheit *top down* festzulegen suchen, dass sämtliche Module an der Universität Wien 10 ECTS-Punkte zählen sollen, begegnen zahlreiche Ausweichmanöver um sich der Zwangsjacke zu entwinden. Im Nachhinein lernt man zu schätzen, wie nervensparend zweistündige Lehrveranstaltungen waren. Die Unstimmigkeiten im Bereich der Module haben jedoch noch weitere negative Auswirkungen auf die traditionellen Freiheiten der Studierenden.

Freispiel

Für die geistes- und kulturwissenschaftlichen Studien enthielt das Bologna-Spiel eine besondere Herausforderung. Das bis 2002 geltende Universitäts-Studiengesetz⁴ hatte in allen Fächern einen Anteil von 10-15% freien Wahlfächern vorgeschrieben. Für die geistes- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen machte es eine Ausnahme. Sie mussten 40-50% an freien Wahlfächern enthalten (BGBl I. Ausgegeben am 25. April 1997 – Nr. 48). Diese Regelung bedeutete faktisch, dass nach Aufhebung der obligatorischen Fächerkombination die Hälfte eines vierjährigen Diplomstudiums zur Disposition stand. Die Studienkommissionen wurden beauftragt, Empfehlungen für ergänzende und vertiefende Lehrveranstaltungen auszuarbeiten (Anhang 1.41.1) In einem weiteren Absatz wurde das Verfahren für jene Fälle festgelegt, in denen Studentinnen sich nicht an diese Empfehlungen halten wollten. Sie mussten ihre Absichten der Vorsitzenden der Studienkommission mitteilen, welche die Anrechnung innerhalb eines Monats ablehnen konnte. (Anhang 1.41.2) Das Gesetz definierte 38 geistes- und kulturwissenschaftliche Studienrichtungen. Darunter fällt die Publizistik und Kommunikationswissenschaften, die im Studienjahr 2006/07 an der Universität Wien etwa 5.000 aktive Studierende aufwies. Die Bildungswissenschaft brachte es auf circa 3.500. Für diese Nachfrage war nach Gesetz jeweils die Vorsitzende einer einzigen Studienkommission zuständig. Es ist leicht zu erraten, wozu die dargestellte Freiheit in der Wahl der Fächer führte. *De facto* gab es, wenn jemand sich ein wenig darum kümmerte, keine Einschränkungen der Wahl von Lehrveranstaltungen für das halbe Studium.

Die Fachvertreterinnen standen dieser Gesetzeslage oft skeptisch gegenüber, betrachteten sie aber

4 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_48_1/1997_48_1.pdf. Letzter Zugriff 10.1.2011.

andererseits auch als einen Ausdruck der traditionellen akademischen Freiheit, welche jungen Erwachsenen die Einsicht zutraut, für den eigenen Studienverlauf die richtigen Entscheidungen zu treffen. Zwar waren eklatante Beispiele von „billigen“ Leistungsnachweisen und willkürlich zusammengestellten Wahlfächern bekannt, aber die besagte Freiheit hatte, wie oben bereits angedeutet, eine zweite Seite. Korrespondierend zur Selbststeuerung der Studierenden konnten die Lehrenden das Recht in Anspruch nehmen, nach eigenem Ermessen Angebote zu machen. Eine Hand wusch die andere: die einen durften sich das für sie Interessante suchen, die anderen ihre Steckenpferde pflegen. Unter diesen Bedingungen pendelte sich in den betroffenen Wissenschaftsbereichen, die an der Universität Wien mehr als 40.000 Studierende umfassen, ein Gleichgewicht zwischen studentischer und professoraler Bewegungsfreiheit ein. Ein Zustand, der mit planerischen Mitteln nicht zu bewältigen war, sondern sich – recht und schlecht – selbst regulierte. *Ad hoc* versuchten Studienrichtungen, die von anderen Disziplinen überbeansprucht wurden, dem Zuzug einen Riegel vorzuschieben. Abgesehen jeweils vom Semesterbeginn erwies sich das (Nicht-)System jedoch als überraschend flexibel.

Das Umschreiben der Curricula war an diesem Punkt eine schwierige Aufgabe. Die Modularisierung forderte kompakte und konsistente Lernpakete. Mit der unabsehbaren Individualgestaltung eines Curriculums war das schlecht vereinbar. Aber es war auch unmöglich, die vormals freien Anteile in einen neu ausgebauten Lehrplan zu integrieren: dazu fehlten die finanziellen Mittel. Die Regelungen des UniStG hatten bewirkt, dass etwa die Hälfte jedes geistes- und kulturwissenschaftlichen Studiums kompensatorisch von anderen Studienrichtungen getragen wurde. Die Balance bestand darin, dass sie sich gegenseitig auf informelle Weise stützten. Dieser Effekt war nicht in ein Curriculum zu fassen, dessen Module mehrere Lehrveranstaltungen zu einem geschlossenen Komplex zusammenfasste und daran anknüpfend die Organisation des Studienverlaufes implementierte. Mit einem freien Kontingent von dutzenden Lehrveranstaltungen konnte man einzelne verpflichtende Stunden nach eigenem Ermessen in eine Art Individualmodul umwandeln. Doch dieser Grad von Gestaltungsfreiheit lag nicht im Rahmen des Modulgedankens und war, nach der politischen Einschätzung der Administration, auch nicht erstrebenswert. Wie sollte die Transformation verlaufen?

Schon im Vorfeld der Curricularentwicklung kam es im Senat zu Unstimmigkeiten über diese Frage. Der Vorsitzende der CK trat zurück, weil das von ihm präferierte Modell einer 50:50 Fächerkombination für die kulturwissenschaftlichen Fakultäten keine Mehrheit fand.⁵ Je nach Budget waren bis zu einem Drittel der im Bachelor vorzusehenden ECTS-Punkte nicht finanzierbar.

5 Ab diesem Zeitpunkt übernahm Herbert Hrachovec den Vorsitz dieser Kommission.

Die Punkte hätten erreicht werden können, wenn in die Curricula ein entsprechend hoher Anteil von Selbststudium eingebaut worden wäre. Dagegen wehrten sich aber Studierende wie Lehrende, die einen wegen der Abkehr vom Präsenzunterricht, die anderen wegen der Kürzung der Vergütungen. Als Ausweg wurden an der Universität Wien sogenannte „Erweiterungcurricula“ eingerichtet. Sie nehmen die Idee der Module auf und stellen ein Paket aufeinander abgestimmter Lehrveranstaltungen zu 15 oder 30 ECTS-Punkten dar. Sie knüpften an die „Wahlfachkörbe“ an, welche die Studienkommissionen nach dem UStG empfohlen hatten. Angesichts der Tatsache, dass in der alten Ordnung ein interdisziplinärer Abtausch zwischen den betroffenen Fachangeboten herrschte, wurde verlangt, dass diese Curricula aus den zur Verfügung stehenden Mitteln jener anbietenden SPL bestritten werden, die ihrerseits externe Erweiterungen in Anspruch nehmen.

Durch Erweiterungcurricula wurde ein 1997 erzeugtes Problem der geistes- und kulturwissenschaftlichen Studien behoben, ein prinzipieller Schwachpunkt der Bologna-Reform jedoch eigens hervorgehoben. Es war ein unwürdiger Zustand, jedes Semester tausende Kommilitonen auf die Suche nach begehrten und/oder wohlfeilen Studienplätzen zu schicken. Der Umstand, dass die Schwierigkeit in weniger frequentierten Fächern nicht auftrat, konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass für erhebliche Teile der Studentenschaft, ebenso wie für die beglaubigten Hochschullehrerinnen (m/w), lotterartige Zustände herrschten. Andererseits war es möglich, sich in dieser Unübersichtlichkeit einigermaßen autonom ein eigenes Lernprofil zurechtzulegen. Die Reglementierung der freien Wahlfächer reduzierte diese Spielräume beträchtlich. Nicht nur, dass die Erweiterungcurricula weitgehend den konventionellen Fächerkanon widerspiegeln, sie bieten in der Regel nur Einführungskurse in die betreffende Disziplin. Eine Studentin der Theater- Film- und Medienwissenschaft kann in diesem Rahmen kein Seminar zu Grillparzer auf der Germanistik belegen. Verschärfend kommt dazu, dass ab 2007 die Administration der Registrierung und Prüfungsverwaltung für Lehrveranstaltungen zunehmend in die „Studien Service Centers“ verlagert wurde, die eine zentralisierende und verstärkt normierende Tendenz verfolgten.

Die Umstellung auf die Bologna-Struktur, die hier beschrieben worden ist, erfolgte, rückblickend beurteilt, in einem institutionellen Handstreich, der den größtenteils zurückhaltenden, teilweise feindlichen Fakultäten von ebenfalls neu verordneten Leitungsstrukturen zugemutet wurde. Die Akzeptanz durch das Lehrpersonal war gering, die Studierenden, die zu einem Drittel in den curricularen Arbeitsgruppen beteiligt gewesen waren, reagierten zunächst nicht auf die veränderten Bedingungen.

Spielverderber

Die Teilnahme am Bologna-Spiel seitens der österreichischen Hochschulen war zeitlich gestaffelt. Während die Universität Wien das Spiel bereits 2008 beendet hatte, schoben die Akademien den Spielbeginn soweit wie möglich hinaus. Im Anschluss an eine Demonstration gegen die „Reform“ im Oktober 2009 kam es zu einer verspäteten massenhaften Protestreaktion. Als deren Zentrum kristallisierte sich das Auditorium Maximum der Universität Wien heraus, ungeachtet der Tatsache, dass hier schon die neuen Bachelors ausgebildet wurden. Diese entschiedene und drei Monate tonangebende Protestbewegung steht vor dem Hintergrund der chronischen Konzeptlosigkeit der österreichischen Bildungspolitik. Es kommt in regelmäßigen Abständen zu landesweiten Aktionen gegen Sparpakete, Studiengebühren und Zugangsbeschränkungen. In diesem Fall handelte es sich speziell um einen verspäteten Zug in jener Spielfolge, die mit dem UG 2002 und dem Auftrag zur Einführung der Europäischen Studienarchitektur begonnen hatte. Schlagartig wurden die Spielregeln, nach denen die Beteiligten seit 5 Jahren vorgingen, in Frage gestellt. Die Intervention ist mittlerweile abgeflaut⁶, aber sie hat ein scharfes Licht auf die ganze Spielerei geworfen. Allerorten finden sich Forderungen nach Evaluierung und Qualitätssicherung *top down* initiiertes Prozesse.⁷

Man kann die Ereignisse als eine Rache des „alten Brauchs“ verstehen, der von den Spielregeln des UG 2002 abgelöst worden ist. Terminologisch ist der Konflikt in den Gegensatz zwischen Bildung und Ausbildung gefasst worden. Ausbildung konnotiert Training zu einem bestimmten Zweck, Bildung eine organische, individuell verlaufende, Entwicklung der Persönlichkeit. Die Vorgaben des Bologna-Spiels bedeuten einen vergleichsweise strikten Kanon für die universitäre Lehre. Der Zustand davor erschien nach der erfolgten Reorganisation in mildem Licht. Er war weniger verschult und bot mehr Gelegenheit zur Entfaltung der eigenen Talente. Unter dem Slogan „Freie Bildung“ lehnten sich die Studierenden gegen die Vorschriften auf, welche die Universität – in Erfüllung des gesetzlichen Auftrags – für das Studium erlassen hatte.

Die öffentliche Zustimmung für die Spielverderber war überraschend groß. Studentenstreiks werden in der Regel in den Medien als ungehöriges Verhalten einer privilegierten Minderheit dargestellt. Diesmal jedoch wurde ihnen viel Verständnis entgegengebracht. Ein Grund war vermutlich die steigende Skepsis gegenüber den Vorschriften der Europäischen Union. Die Audimax-Besetzung

⁶ Siehe aber <http://unibrennt.at/>. Letzter Zugriff 10.1.2011.

⁷ Wie die mittlerweile vorliegende Novelle des UG 2002 (aus dem Jahr 2009) zeigt, unterliegt der Gesetzgebungsprozess einer solchen Forderung nicht..

entwickelte schnell eine weitere Besonderheit. Es war die erste nationale studentische Protestaktion, die von Anfang an die ganze Breite der multimedialen, interaktiven Ressourcen des Web 2.0 nutzte. Live Streaming, Webforen, Blogging, Twitter-Channels und Wikis wurden umgehend eingerichtet. Zum Audimax als Ort der lokalen Gegenkultur, wie das von früheren Besetzungen bekannt war, kam die Aussenwirkung durch rund-um-die-Uhr im Internet verfügbare Videoangebote und virtuelle, geographisch verteilte Kooperationsformen. Der Regelverstoß in Erinnerung an das Bildungsideal rief die aktuellsten Technologien der sozialen Mobilisierung auf den Plan. „Bildung für alle – aber umsonst“ war eine Parole, in der sich unter anderem die praktisch kostenfreie Informationsverbreitung über das Netz spiegelte.

Die Forderungskataloge, die im Oktober/November 2009 aufgestellt wurden, betrafen alle Bereiche der Universitätspolitik. Die Redemokratisierung (zurück vor 2002), die Aufhebung der Bolognareform und die Abschaffung der Erweiterungscurricula (zugunsten freier Wahlfächer) waren zentrale Bestandteile. Kurz gesagt: die Annulierung des Bologna-Spiels. Die resolute Opposition setzte Kräfte frei, welche im Normalbetrieb verborgen bleiben. Basisgruppen diskutierten nicht nur die Studienbedingungen, sondern die Entwicklung des Bildungswesens generell. Das Auditorium Maximum wurde Bezugspunkt nationaler und internationaler Anti-Bologna-Aktivitäten. Ein Gegegenspiel entwickelte sich. Seine Grundstellung war eine entschiedene Realitätsverweigerung. Die Rücknahme der Entwicklungen seit 2005 war unreal, dennoch bildete diese Forderung die Grundlage für die „Audimaxisten“. Auf diese Weise entstand eine hochartifizielle Konstellation. Die Universitätsleitung unternahm es, alle Trümpfe von Gesetz und Ordnung in der Hand, eine Lösung des Konflikts auf dem Verhandlungsweg vorzuspielen. Für die Besetzerinnen war da nichts zu verhandeln, dennoch erhoben sie Ansprüche; sie traten für einen hochschulpolitischen Umsturz ein. Das war mit ihren Mitteln nicht zu erreichen, doch diese Einschätzung erschien in der Begeisterung des Augenblicks als Defaitismus. Gestützt auf die vielstimmigen, durch online-Publikation multiplizierten, Beschwerden, traten sie dem Establishment gegenüber, das sie in ihrem besetzten Ort gewähren ließ und – zumindest im ersten Monat – versuchte, das von der „Basis“ erzeugte Aufsehen für die eigenen Zwecke zu instrumentalisieren.

Die multi-medialen, vernetzten Kommunikationsformen, die den Kontrahenten zur Verfügung standen, bestimmten schließlich den Ausgang des Konflikts. Seitens der Besetzerinnen war eine politische Position vorgegeben, die keine Verhandlungsspielräume enthielt und dementsprechend nicht durch ein Team von Delegierten gegenüber der Gegenseite vertreten werden konnte. Die

pauschale Ablehnung des *status quo* und die mittels des Internet konstituierte Gemeinschaftlichkeit der Akteure (m/w) passten zusammen. Anders als in vergleichbaren früheren Bewegungen wurde kein Exekutivkomitee gebildet und kein Verhandlungsmandat formuliert. Das neue Medium macht es möglich, ausgesprochen disparate Impulse in einem technisch-organisatorischen Rahmen unter einfachen Formeln zu subsummieren. Das gibt Impact, aber keinen politischen Willen. Der live Stream einer Plenumsitzung im AudiMax hat mehr von einer Sportübertragung, als von einem Parteitag. Es gab keine gemeinsame Linie, stattdessen die Techno-Agglomeration von Standpunkten. Ein kurzer Auftritt im Auditorium, in dem der Autor das Phantom der „freien Bildung“ kritisierte, wurde mit ebensoviel Applaus aufgenommen, wie gegensätzliche Stellungnahmen⁸. Die Aggregationsform dieses Widerstandes und seine – als Verbalrevolution getarnte – Ziellosigkeit waren zwei Seiten einer Medaille.

Das Rektorat erkannte die Bedeutung des medialen Wettkampfes. Als Ort der Konfrontation wählte es weder das Büro des Rektors, noch eine Aussprache im besetzten Hörsaal, sondern eine alternative Inszenierung. Mit einem bis dahin unerhörten institutionellem und maschinellem Aufwand organisierte es drei Treffen zur „nachhaltigen Hochschulentwicklung“. Die gesamte universitäre Prominenz (Rektor, Vizerektoren, Senatsvorsitz, Vorsitzende des Betriebsrates, Dekane etc.) sassen Vertreterinnen der Österreichischen Hochschülerinnenschaft und Teilnehmerinnen aus dem „Plenum“ der Besetzerinnen gegenüber. Die Veranstaltung wurde professionell mit audiovisuellem Equipment gestreamt und für den späteren Zugriff aufgezeichnet⁹. Im Mittelpunkt stand – wenig überraschend – der Rektor, der einerseits als Respektsperson, andererseits als Fokus der Kritik die Aufmerksamkeit bündelte. Diese Parade der Honoratioren im Rahmen eines offiziellen medialen Veranstaltungsmanagements demonstrierte den Kontrast zur Basisbewegung. Innerhalb dieser Plattform erschien die Herausforderung durch die Audimaxisten dann als ein Bluff.

Die Spielstellung dieses Szenarios konnte nur zu einem Sieg der Funktionäre führen. Eine Mannschaft tritt in voller Besetzung an, die andere schickt ein paar Freiwillige auf das Feld. Die Spiele glichen einander nicht: das eine folgt Schritt für Schritt gesetzlichen Vorschriften, das andere hat einen einzigen Durchgang und flexible Regeln. Am Nachmittag der Besetzung des Audimax marschierten Polizeieinheiten auf, um die Räumlichkeiten abzusperren; Studierende spielten mit Plastikknäulen Volleyball über ihre Köpfe. Dieses Detail kann insgesamt für das Verhältnis des

8 <http://hrachovec.philo.at/node/19>. Letzter Zugriff 10.1.2011.

9 [http://public.univie.ac.at/index.php?id=6576&no_cache=1&tx_ttnews\[tt_news\]=13301&tx_ttnews\[backPid\]=6088&cHash=58c7d3239b](http://public.univie.ac.at/index.php?id=6576&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=13301&tx_ttnews[backPid]=6088&cHash=58c7d3239b). Letzter Zugriff 10.1.2011.

Bologna-Spiels zu den „Spielverderbern“ stehen. Sie folgten einer doppelten Logik. Störung und Okkupation auf der einen Seite, Spielfreude auf der anderen.

Das dritte „staatsmännische“ Treffen, das auch der letzte Versuch einer öffentlichen Vermittlung bleiben sollte, war eine bemerkenswerte Melange der Unvereinbarkeiten. Die „ernsthaft besorgte“ Universitätsleitung, die ärgerliche Betriebsvertretung, die moderat kritische Delegation der Hochschülerinnen und die Mitglieder des „Plenums“, die ausrichteten, dass sie zu nichts befugt und dazu anwesend seien, Eindrücke zu sammeln und zurückzumelden. In einem Merkzettel, den sie verteilten, bezeichneten sie sich als ein Consulting-Team, das dazu da sei, den Anwesenden das Verständnis des fremdartigen Phänomens Audimaxismus zu erleichtern¹⁰. Danach nahmen die Dinge ihren vorhersehbaren Lauf. Das Intermezzo wurde in den Weihnachtsferien ohne großes Aufsehen beendet. Es bleibt, wie für spontane Massenbewegungen üblich, die Erinnerung an die Inspiration des Augenblicks und die Einsichten, welche diese Verdichtung des Widerstands hinsichtlich der herrschenden Gepflogenheiten gebracht haben. Und es ist charakteristisch, dass der pragmatische Gewinn der Störung des Spielverlaufes in einer kleinen, doch symbolisch wichtigen Anpassung der Regeln des Bologna-Spiels bestand. Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 15 ECTS-Punkten können ab dem Studienjahr 2010/11 (mit einigen Beschränkungen) frei aus dem gesamten Angebot der Universität gewählt werden¹¹.

Nachspiel

Zwei Spiele sind vorgestellt worden. Mit dem Bolognaspiel verbinden sich eine Menge bildungspolitischer und volkswirtschaftlicher Implikationen; die Okkupation des Audimax setzte einen kämpferischen Akzent mit schlagartiger, begrenzter Wirkung. Die Akteure waren größtenteils verschieden, die Spielzüge überschritten sich allerdings an markanten Punkten. Dem ersten Eindruck nach wurde ein Konflikt ausgetragen. Es handelt sich um eine Kollision der Absichten und Strategien, nicht um ein Freundschaftspiel. Die beiden Parteien reklamieren Erfolg – aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Detail betrachtet verliefen die Fronten freilich nicht so scharf. Zahlreiche Universitätslehrerinnen solidarisierten sich mit den Besetzerinnen, selbst im Rektorat wurde die Berechtigung vieler Beschwerden anerkannt. Die Polizei war nicht von der Universitätsleitung eingeschaltet worden, im Gegenteil: sie wurde auf ihre Intervention hin wieder abgezogen. Der akademische Senat billigte einstimmig die Ersetzung eines

10 <http://philo.at/wiki/index.php/Benutzer:Anna/MuD09>. Letzter Zugriff 10.1.2011.

11 http://www.univie.ac.at/mtbl02/2009_2010/2009_2010_173.pdf. Letzter Zugriff 10.1.2011.

Erweiterungscurriculums durch freie Wahlfächer. Aus einem etwas verschobenen Blickwinkel können beide Spiele aber als ein Ensemble gesehen werden.

Das Projekt einer präzedenzlosen, unvorbereiteten und kurzfristig abzuwickelnden Studienumstellung war waghalsig und richtete sich aggressiv gegen die bestehenden Verhältnisse; eine Revolution von oben im Stil des Josefinismus. Es ist nicht verwunderlich, dass in der Verwirklichung viele Mängel auftraten. Sorgfältige Politikerinnen hätten so eine Gewaltaktion kaum verantworten können. Es hat schon lange keine derart ambitionierten Gedanken zur Revision des Ausbildungssystems gegeben. So gesehen sind die Spielverderber Fürsprecher der herkömmlichen Verhältnisse, die Bolognaspielerinnen hingegen innovativ. Und beide Opfer eines unausgegorenen Spieltriebs.