

Vor Corona studiert

Auskünfte des Pandemie-Managements über die deutsche Hochschulbildung

Peer Pasternack
Halle-Wittenberg

Wenn das Thema Hochschulbildung diskutiert wird, stehen sich zwei Gruppen gegenüber. Auf der einen Seite sind das diejenigen, welche die Wandlung von Hochschulstudien zum bildungsbiografischen Normalfall vorantreiben. Auf der anderen Seite finden sich diejenigen, die der akademischen

Bildung Exklusivität sichern möchten. Beide haben nachvollziehbare Argumente für ihre jeweilige Position.

Wo das Thema Hochschulbildung und Pandemie ausgewertet wird, dort stehen bislang die naheliegenden, weil überoffensichtlichen Fragen im Mittelpunkt: Digitalisierung der Lehre, Distanzunterricht und dessen Akzeptanz, technische Ausstattungen bzw. deren Defizite oder die Bedeutung von Sozialität und Soziabilität für Lehr-Lern-Prozesse. Das kann kaum verwundern. Es waren neue Erfahrungen wie die flächendeckende Kommunikation unter Abwesenden mit dem Zwang zur Kacheldidaktik, die zunächst einmal die alltagsprägenden Herausforderungen darstellten. Doch dürfte es ebenso sinnvoll sein, diese Themen in einen Horizont mittlerer Reichweite einzuordnen.

Dabei sollten die Vertreter:innen sowohl der Universalisierung als auch der Exklusivität von Hochschulbildung die Pandemieerfahrungen als Irritation ihrer jeweiligen Position wahrnehmen, genauer: die Erfahrungen mit dem deutschen Pandemiemanagement. Sie können genutzt werden, um den Horizont mittlerer Reichweite zu öffnen. Dazu lassen sich folgende Fragen stellen: Welche gesellschaftlichen Herausforderungen entstanden mit der Pandemie? Wie wurden diese politisch-administrativ bewältigt? Wer hatte bei ihrer Bewältigung herausgehobene Rollen wahrzunehmen? Woher stammen die Kompetenzausstattungen dieser Rollenträger? Gibt es hier einen Zusammenhang zur Qualität der Hochschulbildung?

1. Das Pandemiemanagement

Die Corona-Pandemie war 2020 ein unerwartetes Ereignis mit zunächst unanschätzbaren Folgen, das die gesamte Gesellschaft (und Menschheit) betraf. Das Virus war anfangs weithin unverstanden. Es konnte jedenfalls nicht ausgeschlossen werden, dass sich das Ereignis zu einer unberechenbaren Katastrophe auswächst, mit womöglich Milliarden Todesopfern weltweit.¹

Was benötigt eine Gesellschaft, um ein solches Ereignis angemessen zu bewältigen? Sie benötigt souveränes Handeln in sich fortwährend umkonfigurierenden Situationen, die durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet sind: Ungewissheit, fehlendes erprobtes Handlungswissen, konkurrierende Deutungen, unauflösbare Dilemmata und Normenkonflikte, all das bei zugleich gegebenem Zeitdruck mit dem Zwang zu situationsunmittelbarem Entscheiden ohne Aufschub. Die Pandemie der Jahre 2020/21 stellte eine Situation dar, in der für moderne Gesellschaften auch ansonsten typische Handlungsbedingungen deutlich verschärft waren: nur vage Bestimmtheit bei hoher Komplexität.

Zwar unabdingbares, aber dennoch nicht vorhandenes Wissen über Wirkungszusammenhänge markierte die Ungewissheit. Konkurrierende Deutungen lieferten einerseits die Wissenschaft, was zu ihrem Wesenskern gehört, und andererseits das Gegeneinander von wissenschaftlich und alltagstheoretisch basierten Ansichten. Gesellschaftliche Normenkonflikte traten insbesondere durch die Konkurrenz zwischen Grundrechten und der Sicherung des Rechts auf Leben und Gesundheit auf, aber auch bei der Frage der Triage, wenngleich diese in Deutschland letztlich nicht praxisrelevant wurde. Die Adressaten staatlicher Maßnahmen der Pandemiebewältigung erwiesen sich als höchst heterogen: hinsichtlich des Wissensstandes, des Vertrauens in die Politik, der Handlungsmöglichkeiten (Eltern/Nichteltern, Homeoffice möglich/nicht möglich usw.) sowie der Hinnahmefähigkeit bezüglich individueller Einschränkungen.

Dennoch muss auch in einer solchen Situation entschieden und gehandelt werden. Wie wurde entschieden und gehandelt? Um sich die Qualität dessen vor Augen zu führen, lassen sich die wesentlichen Schwachpunkte des Pandemie-Managements rekapitulieren. Im ersten Pandemiejahr 2020 waren diese

¹ Stand November 2022 sind es lt. Johns Hopkins Universität 638 Millionen Infektionsfälle und 6,6 Millionen Todesopfer (<https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>, 19.11.2022).

- die Masken-Frage,
- das Meldeverhalten der Gesundheitsämter,
- die Infektionsnachverfolgung,
- das im ersten Vierteljahr der Pandemie mit eiserner Gefühlsunterdrückung durchgesetzte Verbot, Angehörige ihre sterbenden Mütter, Väter oder Geschwister in Alten- und Pflegeheimen auf deren letztem Wege begleiten zu lassen,
- die Teststrategie,
- nach der Bewältigung der anfänglichen Unkenntnis über die virenbezogene Funktion und Physik der Aerosole die Luftfilterung in öffentlichen bzw. halböffentlichen Räumen,
- die Lockdown-Priorisierung (Deutschland war nach China die Nummer zwei),
- die Impfstoffbeschaffung,
- die durch Kompliziertheit undurchsichtigen Regeln, überdies deren unübersehbare Inkonsistenz.²

Im Laufe des zweiten Pandemiejahres 2021 kamen dann noch die Impfstatuserfassung sowie – besonders irritierend – die Wiederholung von Fehlern des Jahres 2020 hinzu.

Dabei gab es nicht nur Wissensprobleme, die aus der Neuartigkeit der Situation folgten. Vielmehr traten auch solche auf, bei denen Behörden gemeinsam mit der Wissenschaft – womit vor allem die behördliche Wissenschaft in Gestalt der Bundesforschungsanstalten angesprochen ist – überraschende Kenntnisdefizite offenbarten. So absolvierte etwa gleich zu Pandemiebeginn eine Debatte vier Wochen lang beachtliche Kurven, als es um die Wirksamkeit von Mund-Nase-Masken ging. Hier wusste zunächst niemand Bescheid, obgleich man allgemein angenommen hatte, die Sache sei spätestens seit der Sars-Epidemie 2002/03 geklärt.

Anfangs wurde das Maskentragen außerhalb von Krankenhäusern als wenig sinnvoll, da wirkungslos bezeichnet. Dann hieß es, Masken seien ein Signal an andere, dass man sich achtsam verhalte. Sie seien also nicht epidemiologisch, aber psychologisch wirksam. Im nächsten Schritt wurde Masken Wirksamkeit in alle Richtungen bescheinigt. Schließlich wurde deutlich, dass man sich mit Masken selbst ein wenig, vor allem aber Menschen in der Umgebung schützt. Am 22.4.2020 verhängte die Politik auf dieser schwankenden Grundlage eine Maskenpflicht. Anschließend

² Soweit nicht anders angegeben, entstammen die Angaben zum Ablauf der Pandemie und ihrer Bewältigung einer Presseanalyse für die Jahre 2020 und 2021; vgl. auch Pasternack/Beer (2022).

stellten sich weitere Lerneffekte ein: von Baumwollmasken (zunächst: hilfreich, dann: besser als nichts, schließlich: wirkungslos) über medizinische Masken (zunächst: sehr hilfreich, dann: etwas hilfreich, nämlich gegen Tröpfcheninfektion, weniger aber gegen Aerosole) bis hin zu FFP-2- und FFP-3-Masken (am wirkungsvollsten, auch für den Eigenschutz, für den Fremdschutz aber nur die Modelle ohne Ventil).

Diese kurvenreiche Debatte muss anhaltend erstaunen. Denn zwar kam die konkrete Corona-Pandemie zum konkreten Zeitpunkt überraschend, aber Pandemien waren sowohl schon zu bewältigen gewesen als auch angekündigt (z.B. Sass 2006). Dass die Ressortforschung ihrem Auftrag, vorhandenes Wissen politikverwendbar zusammenzuführen und Wissenslücken durch eigene Forschung zu schließen, bei der Frage der Wirksamkeit von Mund-Nasen-Masken nicht gerecht zu werden vermochte, führte zu einem äußerst schlechten Auftakt der Pandemie-Bewältigung. Mancher individuelle Unwille, sich künftigen, als unabweisbar dargestellten Maßnahmen zu entziehen oder zu verweigern, dürfte bei der Wahrnehmung der Masken-Debatte seinen Ausgangspunkt genommen haben.

Nachdem eine zeitweilige Corona-Test-Infrastruktur aufgebaut war, gab es dann Debatten um die Zuverlässigkeit und damit Aussagekraft der Tests: Selbsttests, Schnelltests und PCR-Tests. Diese ploppten im Jahr 2021 regelmäßig wieder auf, ohne dass sich die Öffentlichkeit wirklich verlässlich informiert fühlen konnte. Als dann die Impfkampagne in Gang kam, war deren staatliche Gestaltung nicht ausreichend kultursensibel und mehrsprachig, enthielt keine konsequente und systematische Ansprache der vulnerablen Gruppen und endete mit einer von Fachleuten kritisch bewerteten, weil zu zeitigen Schließung von Impfzentren (Augsberg et al. 2021). Das Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) scheiterte lange daran, die von ihm betriebene NINA-App (Notfall-Informations- und Nachrichten-App), ein Instrument zur allgemeinen Gefahrenabwehr, an die Pandemie-Erfordernisse anzupassen.

Auch die Pandemiekommunikation der Politik havarierte fortlaufend. Wo körperlicher Abstand gemeint war, wurde von „Social Distancing“ gesprochen, obwohl soziale Nähe und Achtsamkeit im eigentlichen Sinne notwendiger denn je waren. Die Corona-App wurde mit Hinweisen auf vermeintliche Hemmnisse des Datenschutzes für Kontaktnachverfolgungen lange zerredet und damit verzögert. Als sie dann endlich da war, konnte dauerhaft praktisch niemand auf verständliche Weise erfahren, wie sie zur Verfolgung des Infektionsgeschehens anzuwenden sei. Sie blieb folgerichtig unterm Strich wirkungslos. Andere Kommunikations-

havarien verbanden sich mit der Sonderzahlung für Pflegekräfte, der Unplausibilität von Schließungen und Offenhaltungen, der Teststrategie, dem Lüftungsmanagement in Schulen, dem Impfen durch Haus- und Betriebsärzte oder der Diskussion um eine Impfpflicht.

Unverständliche Bürokratisprache in behördlichen und politischen Mitteilungen hatte einen gehörigen Anteil an den Kommunikationshavarien, etwa Sätze wie „Die aktuell ... verordneten Maßnahmen waren Vorsichtsmaßnahmen, die solange gelten sollten, bis ein möglicher flächendeckender Eintrag in die Gesamtbevölkerung ausgeschlossen werden kann“ (MfAGS NRW 2020). So sprach der nordrhein-westfälische Gesundheitsminister Laumann und meinte mit „Eintrag in die Gesamtbevölkerung“ Infektionen. Kommunikationsforscher:innen der Universität Hohenheim hatten die politische Pandemiekommunikation untersucht, indem sie die Pressemitteilungen der Bundesregierung analysierten. Sie konnten dabei ihren bereits vorhandenen „Hohenheimer Verständlichkeitsindex“ (HIX) nutzen.³ Die zentralen Ergebnisse:

„Die Pressemitteilungen der deutschen Bundesministerien sind im Schnitt relativ unverständlich (HIX = 7,4). Es wird den Leser*innen teilweise schwer gemacht, die Informationen aufzunehmen. [...] Anzustreben wäre ein Wert von 14. Die Verständlichkeit der Pressemitteilungen ist seit März 2020 nicht besser geworden. Sie schwankt auf Monatsbasis zwischen 6,9 und 8,4. Thematisch sind die Pressemitteilungen zum Themenbereich ‚Soziales und Alltag‘ am unverständlichsten (HIX = 7,0). Formal am verständlichsten sind die Pressemitteilungen zum Themenbereich ‚Kitas, Schule und Uni‘ (HIX = 8,4). Die häufigsten Verstöße gegen Verständlichkeits-Regeln sind: Fremdwörter und Fachwörter (die nicht erklärt werden), Wortkomposita, lange ‚Monster- und Bandwurmsätze‘.“ (Brettschneider/Keller 2021).

Als Tiefpunkt der Verständlichkeit politischer Pandemiekommunikation identifizierten die Hohenheimer einen Satz mit 87 Wörtern, den eine Pressemitteilung des Bundeskanzleramts enthielt (ebd.).

2. Das Resonanzverhalten zu Kritik und Vorschlägen

An Hinweisen, wie sich umsteuern ließe, hat es nicht gefehlt. Bereits in der Hochphase der Pandemie und ihres Managements fand sich letzteres analysiert. Forscher:innen resümierten bisherige Fehlentscheidungen und -kommunikationen. Kritisiert wurden mangelnde systemische Lernfähigkeit im Sinne einer Auswertung der Fehler, um das Entscheidungsverhalten zu qualifizieren (vgl. Kortmann/Schulze 2020; Schularick 2021; Leopoldina 2021: 35–49).

³ <https://klartext.uni-hohenheim.de/hix> (12.12.2021)

Drei Autoren vom Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB) meldeten sich im Juli 2021 mit der Hypothese zu Wort: Das Virus war und ist weniger eine medizinische als eine politische Management-Herausforderung. „Es sind aufs Ganze betrachtet weniger defizitäre medizinische Kapazitäten ... als die administrative Krisen-Infrastruktur und die politische Managementkompetenz, die es zu betrachten gilt, um aus den Erfahrungen der Corona-Jahre zu lernen.“ Der erste Fehler des deutschen Pandemie-Managements sei gewesen, dass man die Krise als eine rein medizinische definierte und dafür lange Zeit das Bundesgesundheitsministerium zuständig zu sein schien. Die zentrale Aufgabe des Bevölkerungsschutzes etwa gehöre aber in den Geschäftsbereich des ungleich größeren Innenministeriums mit dem nachgeordneten Technischen Hilfswerk und dem Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe. Viele Fehlentwicklungen hätten sich aus dieser folgenreichen und falschen Startprogrammierung abgeleitet. (Bartels/Schroeder/Weßels 2021: 4)

Es wurde pandemiebegleitend aber nicht nur kritisch analysiert. Vielmehr fanden sich auch Lösungen offeriert, darunter ganz praktische. So war bereits in einer dpa-Meldung vom 7.6.2020 Hendrick Streeck mit dem Hinweis zitiert worden, dass über Abwasseranalysen das Infektionsgeschehen gegebenenfalls beobachtet werden könne. Das Mitteilungsblatt der Fachgruppe Analytische Chemie der Gesellschaft Deutscher Chemiker berichtete im Oktober 2020 über schweizerische und niederländische Erfahrungen sowie erste deutsche Erkundungsprojekte (Neubauer 2020). Einer breiteren Öffentlichkeit in Deutschland wurde im März 2021 kommuniziert, dass es mehrere entsprechende Pilotprojekte mit vielversprechenden Ergebnissen gebe. Das Virus überlebe im Abwasser zwar nicht, lasse sich dort aber über PCR-Tests nachweisen und quantifizieren. Einerseits ermögliche das ein schnelleres und besseres Bild des Infektionsgeschehens; der Zeitvorteil betrage vier bis zehn Tage, und man sei unabhängig vom Test- und Meldegeschehen. Andererseits könnten mittels Genomsequenzierung Mutanten aufgespürt werden, bevor sie sich bei Erkrankten zeigten (Tomik 2021).

Die Öffentlichkeit erreichten diese Informationen auch deshalb, weil am 17.3.2021 die EU-Kommission die Mitgliedstaaten nachdrücklich aufforderte, „so bald wie möglich, spätestens jedoch bis zum 1. Oktober 2021 ein nationales Abwasserüberwachungssystem einzurichten, das auf die Erhebung von Daten über SARS-CoV-2 und seine Varianten im Abwasser abzielt“. Die Erfahrung zeige, dass die Einrichtung eines neuen Abwasserüberwachungssystems innerhalb von höchstens sechs Monaten möglich sei, da die Anlagenbetreiber bereits an die Überwachung ver-

schiedener Parameter gewöhnt sind. Erforderlichenfalls würden dafür auch EU-Mittel bereitgestellt. (EU-Kommission 2021: 4f.) Bis heute ist in Deutschland kein nationales Abwasserüberwachungssystem eingerichtet, sondern nur ein Pilotprojekt mit 20 Städten (RKI 2022).

Oder: Forschende des Max-Planck-Instituts für Chemie in Mainz stellten im November 2020 eine von ihnen konstruierte Lüftungsanlage für Klassenräume der Öffentlichkeit vor, die sich mit Materialien aus dem Baumarkt für je 200 Euro nachbauen lässt. Die Anlage vermag 90 Prozent der Aerosole aus der Raumluft zu entfernen. (MPG 2020; Klimach/Helleis 2020) Im November 2021 hatten zwar 1.500 Schulen die Anlage nachgebaut (Einzmann 2021), aber in Deutschland gibt es 32.228 allgemeinbildende Schulen.⁴ Diese waren auch im November 2021 überwiegend nicht mit Luftabsaugtechnik ausgestattet – und sind es bis heute nicht. Gleiches gilt bei den Hochschulen. Für die Schulen wurde im August 2022 bekannt, dass die Länder nur 22 Prozent der bereitgestellten Bundesmittel für mobile Luftfilter abgerufen hatten. Zeitgleich schätzte das Umweltbundesamt, dass lediglich zehn Prozent der Schulen mit fest installierten Lüftungsanlagen ausgestattet seien, also keine mobilen benötigen (DÄB 2022).

Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR), die sog. Wirtschaftsweisen, publizierte am 15.3.2021 ein Papier jenseits seines gesetzlichen Auftrages, periodisch die gesamtwirtschaftliche Entwicklung zu begutachten: „Jetzt in Bildung investieren!“⁴. Darin befasste er sich mit den Schulen, den erheblichen Lernrückständen und der sich verstärkenden Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft, die durch Distanzunterricht entstanden seien bzw. noch entstünden. Er lieferte dazu eine ökonomische Argumentation, die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Interventionen zum Thema ergänzte: Die Einbußen beim Lebenseinkommen der Schüler:innen dürften substantiell und dauerhaft sein; Kosten der Bildungsverluste entstünden aber auch für die Gesellschaft insgesamt. Dennoch würden „selbst nach einem Jahr Pandemie noch zu wenige Maßnahmen getroffen, um das Entstehen von Lernrückständen zu verhindern oder diese unmittelbar wieder aufzuholen“. Daher bestimmte der SVR drei Phasen, in denen verschiedene Handlungsbedarfe bestehen, und formulierte ebendiese Handlungsbedarfe. (Grimm et al. 2021)

Im Februar und März 2021 trat die NoCovid-Initiative an die Öffentlichkeit, eine selbstorganisierte Gruppe von Wissenschaftler:innen. Diese

⁴ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/476776/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland/> (24.1.2022)

schien von einem (nachvollziehbaren) Leiden an der mangelnden Systematik des politischen Handelns angetrieben zu sein, sah die Gefahr, dass die Pandemie außer Kontrolle gerate, und setzte dem ein mehrteiliges Konzept entgegen (Priesemann et al. 2021a; Baumann et al. 2021a; 2021b; 2021c). Vorgeschlagen wurde vor allem, coronafreie Gebiete als „grüne Zonen“ zu definieren. Wo die Pandemie unter Kontrolle sei und es 14 Tage lang keine Neuinfektionen unbekanntem Ursprungs gegeben habe, sollten die Beschränkungen des Alltagslebens örtlich aufgehoben werden. Die grünen Zonen sollten durch drastische Reisebeschränkungen geschützt werden, indem niemand aus „roten Zonen“ mit lokalen Infektionen dort hineindürfe. Die der Corona-Einschränkungen müden Bürger:innen sollten durch die Aussicht, dass ihr Gebiet zur grünen Zone werden, motiviert werden, sich an die Regeln zu halten. Das war mit präzisen Handlungsvorschlägen für einzelne Lebensbereiche untersetzt.

Am 11. November 2021 legte eine 21köpfige Autorengruppe das Positionspapier „Nachhaltige Strategien gegen die COVID-19-Pandemie in Deutschland im Winter 2021/2022“ vor. Die Gruppe war zusammengesetzt aus Vertreter:innen der Naturwissenschaften, Medizin und Sozialwissenschaften und wies Überschneidungen zur NoCovid-Initiative vom Februar/März 2021 auf. In dem Papier wurden drei Szenarien beschrieben: „Weiter so!“, „Die Belastungsgrenze des Gesundheitssystems“ sowie „Impf- und Booster-Offensive“, daran anschließend ein „Pandemie-Instrumentarium für den kommenden Winter“. (Priesemann et al. 2021b)

Für diese und weitere Handlungsvorschläge wäre Resonanzfähigkeit in Politik und Behörden gefragt gewesen.

3. Die Pandemie als Reevaluation

Wie erwähnt, benötigt eine Gesellschaft, um ein Ereignis wie eine Pandemie angemessen zu bewältigen, souveränes Handeln in sich fortwährend umkonfigurierenden Situationen, die durch Ungewissheit, fehlendes Handlungswissen, konkurrierende Deutungen, unauflösbare Dilemmata, Normenkonflikte, Zeitdruck und den Zwang zum Entscheiden ohne Aufschub gekennzeichnet sind. Wer hat dabei herausgehobene Rollen wahrzunehmen?

Es sind diejenigen, die folgelastige Entscheidungen zu treffen haben. Solche haben nicht allein Auswirkungen auf die entscheidende Person, sondern für viele andere, und setzen Kausalketten oder Folgeprozesse von hoher Zahl und hohem Gewicht in Gang (Willke 1987: 16). Kompetentes Entscheiden beruht hier auf sachangemessener Komplexitätsreduktion: Trennung von situativ Wesentlichem und Unwesentlichem,

Selektion von Ursache-Wirkungs-Bündeln, Bewertung und Auswahl von Handlungsoptionen. Dann lassen sich Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern. Die Gratwanderung zwischen ‚schrecklicher‘ Vereinfachung und sinnvoller Prioritätensetzung ist dabei unweigerlich prekär.

Platziert sind die Rollenträger, die solche Entscheidungen zu treffen haben, auf den mittleren und höheren Entscheiderpositionen. Woher beziehen diese Rollenträger ihre Kompetenzausstattungen, um folgelastige Entscheidungen treffen und umsetzen zu können?

Solche Entscheidungen werden in den staatlichen Behörden ganz überwiegend von Akademikerinnen und Akademikern getroffen. Denn die beruflichen Positionen, die dazu berechtigen und verpflichten, setzen größtenteils einen Hochschulabschluss voraus. Diesem Umstand liegen einige Annahmen zugrunde:

- Ein Hochschulstudium erzeuge wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Es führe zu individuellen Fertigkeiten, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Dies gelinge nur, wenn es auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründe, d.h. methodisch geleitet ist, kritisch reflektiert und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickt. Routinisiertes Handlungswissen dagegen, wie es in nichtakademischen Ausbildungen erworben wird, sei meist unzureichend für die Bewältigung nichttrivialer, d.h. nichtstandardisierbarer Situationen.

- Stattdessen würden zunächst wissenschaftliche Expertise und sodann Fertigkeiten benötigt, die Expertise in konkrete Handlungssituationen zu transferieren. Beide gingen ebenso mit breiter Methodenkenntnis und -beherrschung einher wie mit der Verfügung über ein ebenfalls breites Wissen und Handlungsrepertoire. Denn nur diese ermöglichten jenseits von Checklisten- oder handwerklichem Regelwissen Unsicherheitsbewältigung. Allein so ausgestattete Personen seien in der Lage, auch dann souverän zu handeln, wenn es für auftretende Probleme noch kein erprobtes Problemlösungswissen gibt.

Weil unterstellt wird, dass Hochschulabsolvent.innen über diese Fertigkeiten verfügen, werden mittlere und höhere Berufspositionen üblicherweise mit Akademikerinnen und Akademikern besetzt. Rund 90 Prozent derjenigen, die in Deutschland mittlere oder höhere Entscheiderpositionen besetzen, haben einen Studienabschluss einer deutschen Hochschule.

Stimmen diese Annahmen, dann heißt das: Was im Entscheidungshandeln der Pandemiebewältigung zutage trat, waren wesentlich Resulta-

te des deutschen Hochschulbildungssystems. Das Leben hat damit eine Reevaluation der Qualität des deutschen Hochschulbildungswesens geliefert (neben anderem, das auch real mitevaluiert wurde, Entscheidungslinien, Zuständigkeitsregelungen oder Organisationseffektivitäten zum Beispiel). Es war eine Evaluation jenseits formalisierter Evaluationen, die gezielt individuelle Kompetenzen messen, welche dann auf kollektive oder einzelstaatliche Ebenen aggregiert werden. Es konnten das Entscheidungshandeln und dessen Wirkungen derjenigen, die mit Hochschulbildung ausgestattet sind und deshalb bestimmte Positionen besetzen, beobachtet werden. Die Reevaluation hat anhand der Qualität des Entscheidens der früheren Studierenden die Qualität der Hochschulbildung der heutigen Entscheider transparenter gemacht.

Hier wird man einwenden können, dies sei eine unzulässige Verkürzung und allzu mechanische Ursache-Wirkungs-Verknüpfung. Denn zum einen erzielten Hochschulstudien ihre Effekte auf der Basis bzw. in Wechselwirkung mit vorgängigen Leistungen der frühen Bildung, des Schulsystems und der Familien, daneben peergruppengebundener Sozialisation und fallweise gegebenen individuellen Talenten. Gewiss. Doch lässt sich Hochschulbildung typischerweise nie unter idealen Voraussetzungen entfalten. Vorgängige Leistungen anderer Agenturen der Persönlichkeitsentwicklung werden wohl nie *ausnahmslos* so gut sein, wie es für ein produktives Hochschulstudium wünschenswert wäre. Daher sind nichttriviale Handlungssituationen, auf die ein Studium vorbereitet, auch bereits in der akademischen Lehre selbst zu bewältigen – wesentlich durch die Lehrenden. Zum anderen mag eingewandt werden, dass berufsbegleitende Fortbildungen und persönliche Weiterentwicklungen nach dem Studium dessen Resultate zu überschreiben vermögen. Gewiss. Doch bauen individuelle Entwicklungen nach dem Studienabschluss immer auf dem auf, was von der Hochschule mitgenommen wurde.

4. Die Reevaluation als Fragengenerator

Lange Zeit gab es einen verdeckten Konsens zur deutschen Hochschulbildung. Sie sei zwar unterfinanziert, müsse also mit zu wenigen Lehrenden für zunehmende Zahlen an Studierenden realisiert werden. Aber bestimmte Charakteristika der deutschen Hochschulen sorgten dafür, dass – alles in allem – auch unter den seit Jahrzehnten widrigen Umständen zufriedenstellende Hochschulbildung realisiert werde. Das sehe man daran, dass alle Absolvent.innen, selbst sämtliche Germanisten und Soziologinnen, spätestens fünf Jahre nach ihren Studienabschlüssen vom Beschäftigungssystem absorbiert seien. Dieses Beschäftigungssystem wiederum

trage eine Wirtschaft und einen Staat, die, wie man in OECD-Vergleichen sehe, fast immer ein bisschen erfolgreicher seien als in anderen Ländern. Damit hat man sich beruhigt.

In der Pandemie nun sind noch kaum die Bildungserfolge des Bologna-Systems sichtbar geworden, denn dessen Absolvent:innen sind überwiegend noch nicht in Berufspositionen angekommen, in denen maßgebliche Entscheidungen zu treffen sind. Es wurden also die Bildungswirkungen des alten Studiensystems sichtbar, das mittlerweile häufig etwas zu sehr idealisiert wird. Hier wird man wohl sagen können: Wer sich in der Krise bewährt hat, gehört entweder zu denen, die sich aus dem Erlebnis des alten Studiensystems die Chaosqualifikationen zu bewahren vermochten, die zur Bewältigung eines Magister-Studiengangs der, beispielsweise, Philosophie oder Soziologie an den meisten Hochschulen benötigt wurden, oder es handelt sich um Naturtalente.

Was wird zu erwarten sein, wenn die Bologna-Absolvent:innen in den Hierarchieebenen nach oben durchgewachsen sein werden? Bei der Bologna-Reform blieb vieles von den ursprünglichen Absichten auf der Strecke – durch externe Vorgaben wie den Credit-Point-Formalismus, die Verballhornung von Theorie-Praxis-Verflechtung zu „Employability“ oder ein allzu formales Akkreditierungsgeschehen, nicht zuletzt aber auch durch hochschulinterne Widerstände.

Diese Widerstände externalisierten die Persönlichkeitsentwicklung in Module „Allgemeine Schlüsselqualifikationen“, befreiten also die Fachmodule davon. Sie wiesen das Ansinnen der Kompetenzentwicklung als funktionalistische Zumutung ab, statt sie akademisch zu reformulieren, so dass nun Nichtkompetenzentwicklung betrieben wird. Ebenso torpedierten nicht etwa externe Vorgaben, sondern interne Regelsetzungen der Fakultäten und Hochschulsenate solche Prüfungsformen, die die Prüfungslast reduzieren könnten und ein ganzheitliches Prüfen ermöglichen würden. Klausuren oder mündliche Prüfungen sind, lerntheoretisch betrachtet, keine besonders guten Hilfestellungen auf dem Weg zu wissenschaftsbasierter Urteilsfähigkeit. Auch für Hausarbeiten gilt das Gegenteil nur bei intensiver Betreuung, also nach Lage der Dinge typischerweise nicht. Auf genau diese Prüfungsformen schränken aber zahlreiche Rahmenprüfungsordnungen das mögliche Spektrum ein. Dagegen sind etwa semesterbegleitende Projektarbeiten häufig als Prüfungsleistungen ausgeschlossen.

Die engstirnige deutsche Bologna-Umsetzung hat die oben genannten Effekte, die Hochschulbildung zugeschrieben werden, wohl nicht wahrscheinlicher gemacht. Daher muss eines mindestens einkalkuliert werden: Für künftige Krisenbewältigungen ist womöglich nicht ausgerechnet

durch die Bologna-Absolvent.innen auf Besserung zu hoffen. Wer diesbezüglich optimistischer ist, sollte sich einige Fragen bezüglich der Qualifikationsausstattungen heutiger Hochschulabsolvent.innen über alle Studienfächer hinweg vorlegen:

Sind Entscheidungsprogramme bzw. -heuristiken individuell verfügbar? Werden solche in allen oder wenigstens den meisten Studiengängen vermittelt? Hat eine Physikerin oder ein Historiker neben der Systematik des eigenen Faches auch die Systematik der operativen Nutzung des Fachwissens in Situationen, die nicht allein der Lösung fachlicher Fragestellungen dienen, auf den Weg mitbekommen? Wird Digitalisierung nicht nur als handwerkliches Problem begriffen, sondern als eines, das vernetztes Denken so sehr braucht wie fördern kann? Hat die Absolventin einer deutschen Hochschule Grundkenntnisse darüber, wie ein Projekt, wie Zielkonflikte, wie Krisen zu managen sind? Ist der Absolvent einer deutschen Hochschule auch über das eigene Milieu hinaus kommunikationsfähig? Die Liste der Fragen ist fortsetzungsfähig.

Ein einfaches Beispiel sind Szenarioanalysen (z.B. die inzwischen bekannten Stresstests), d.h. Simulationen, die alternative hypothetische Rahmenbedingungen und Prozessdynamiken annehmen, um die Leistungsfähigkeit eines Teilsystems zu testen. Wie viele Hochschulabsolvent.innen wüssten, worum es geht und was zu tun ist, wenn ihnen die Chefin im, sagen wir mal, Gesundheitsamt in der montäglichen Wochenauftaktberatung sagte, jetzt müssen wir mal eine Szenariobetrachtung durchführen, um uns auf alle Eventualitäten vorzubereiten?

Es gäbe wohl nur dann jemanden in der Gruppe, die es weiß, wenn eine Absolventin, ein Absolvent einer Bundeswehr-Universität, inzwischen wieder im Zivilleben angekommen, dabei ist (BWLer würden es wohl auch wissen, suchen aber selten Beschäftigung in öffentlichen Verwaltungen). Die Bundeswehr-Uni-Absolvent.innen haben in ihrem Studium das methodische Wissen erworben und in anschließenden Verwendungen angewandt, getestet und gefestigt, mit dem sie in der Lage sind, hypothetische Situationen durchzuspielen bis hin zu der, die in der US-Militärsprache „Clusterfuck“ genannt wird: eine chaotische, völlig unübersichtliche Situation, in der alles schief zu gehen scheint.

Bergamo z.B. war in der Corona-Pandemie eine nichtmilitärische Clusterfuck-Situation, und dass Bergamo für die deutsche Corona-Bekämpfung zum beschworenen Menetekel wurde, dürfte sich wesentlich aus einem Umstand gespeist haben: Allen Beteiligten war bewusst, dass man weder selbst über die Fertigkeiten zur Bewältigung einer solchen Situation verfügt noch über entsprechendes aktivierbares Personal – außer

bei der Bundeswehr. Doch den Katastrophenschutz ganz offiziell zu militarisieren, dürfte letztlich keine wünschenswerte Option sein.

Inoffiziell freilich geschieht das durchaus, wenn es etwa in regionalen Hochwasser-Katastrophenstäben regelmäßig die Bundeswehrvertreter sind, die die Ruhe bewahren und mit sachdienlichen komplexitätsverarbeitenden Handlungsvorschlägen die heimliche Führung ausüben – durch ‚Innere Führung‘ darin geschult, dies möglichst nicht allzu deutlich werden zu lassen. Aber während der Pandemie wurden tatsächlich auch zwei Generäle in zivile Führungspositionen auf Bundesebene berufen: Im März 2021 übernahm Generalarzt Hans-Ulrich Holtherm im Bundesgesundheitsministerium den neuen Posten des Abteilungsleiters für Gesundheitsschutz, Gesundheitssicherheit und Nachhaltigkeit. Er war auch in früheren Jahren schon als Krisenmanager ans Gesundheitsministerium abgeordnet worden, während der Schweinegrippe-Pandemie 2009 und 2014 und des Ebola-Ausbruchs in Westafrika. Nun leitete er den allwöchentlich tagenden gemeinsamen Krisenstab von Bundesgesundheits- und Innenministerium. Und von November 2021 bis Mai 2022 führte der Zweisternegeneral Carsten Breuer den Corona-Krisenstab im Bundeskanzleramt. Er war zuvor Kommandeur des Kommandos Territoriale Aufgaben (KTA) der Bundeswehr in Berlin. (Kirsch 2021)

Es sollte jedenfalls zu denken geben, wenn die Reduzierung sämtlicher Aspekte auf die akut wesentlichen, das Handeln unter Zeitdruck oder der souveräne Umgang mit Dilemmata denjenigen besser gelingen, die als akademische Grundbildung Studiengänge absolviert haben, welche den Protagonisten der vermeintlichen Einheit von Forschung und Lehre eher als gehobene Handwerksausbildungen erscheinen.

Aus jeglichen Evaluationen lassen sich Folgerungen ableiten. Faktisch ist mit dem Entscheidungshandeln in der Pandemie-Bewältigung, wie erwähnt, das alte Vor-Bologna-Studiensystem evaluiert worden. Gibt es Gründe zu der Annahme, dass die Absolvent:innen des Bologna-Systems – demnächst in mittlere und höhere Entscheiderpositionen eingedrückt – auf die Bewältigung einer vergleichbaren Krise noch schlechter vorbereitet wären, so sollte das Anlass für Folgerungen sein.

5. Im Lichte der Pandemieerfahrungen: Rehabilitierung des Kompetenzkonzepts

Hochschulstudien werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolviert, weil sich Hochschulabsolvent:innen in ihren beruflichen Handlungskontexten typischerweise nicht in Routinesituationen zu bewegen haben. Dafür aber müssen sie zum Lösen auch von Problemen befähigt werden, die

während des Studiums entweder aus Stoffmengenrunden nicht gelehrt werden oder weil sie noch gar nicht bekannt sein konnten. Auf die steigende Komplexität, welche die Absolvent.innen in ihrer Lebenspraxis erwartet, muss curricular adäquat reagiert werden, ohne in der Gestaltung eines heutigen Studiums den unbekanntem Komplexitätsgrad künftiger Herausforderungen spiegeln zu können.

Genau dazu dient Bildung durch Wissenschaft. Jenseits der Einheit von Forschung und Lehre als Beschwörungsformel hat das damit formulierte – selten umgesetzte – Anliegen eine bemerkenswerte Aktualität:

„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.“ (Bourgeois 2002: 41)

Für eine entsprechende „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001: 74) steht biografisch die angemessene Zeit nur in der von unmittelbaren Handlungszwecken entlasteten Situation des Studiums zur Verfügung. Es sollte eine Kontaktinfektion mit einer autonomen Wissenschaft sein. Diese beginnt, mit Ulrich Oevermann (2005: 28), dort, „wo sie nicht nur die Fragen und Probleme, also die Krisen untersucht und behandelt, die eine scheiternde Praxis an sie heranträgt“. Vielmehr stellt darüber hinaus eine autonome Wissenschaft gerade auch das in Frage, rückt also in den Modus der Krise, „wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält“.

Indem Studierende daran teilhaben, können sie die Souveränität gewinnen, mit Situationen der Ungewissheit und konkurrierender Deutungen umzugehen. Damit ist zugleich die Orientierungsfunktion von Hochschulbildung angesprochen: Hochschulen sind nicht allein Verteilungs- und Verallgemeinerungsagenturen von fachlichem, sondern vor allem sozialem und kulturellem Kapital. Ob solches erfolgreich erworben wurde, wird z.B. an der Fähigkeit zu alternativem Denken erkennbar. Dazu bedarf es der Fertigkeiten, multikausale Erklärungen, Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte und Optionalitäten denken zu können. Dieses gelingt nicht allein durch Qualifikationsvermittlung. Es benötigt Bildung als Persönlichkeitsentwicklung, die dazu befähigt, kompetent verstehen, zu urteilen und entscheiden zu können.

Ließen sich aber unter den Entscheidungsberechtigten und -verpflichteten in der Pandemie überwiegend stabile Persönlichkeiten beobachten,

die souverän den Überblick behalten, obwohl die Informationslage dünn, die Kakophonie tatsächlicher und vermeintlicher Expertiseträger laut und die Entscheidungslast dennoch hoch ist? Die Krisensituation machte sichtbar, ob das funktioniert, was auch in Nichtkrisensituationen selbstverständlich sein sollte, sich aber im Modus der Gemächlichkeit verdecken lässt.

Hier nun könnte eine Rehabilitierung des Kompetenzkonzepts hilfreich sein, dessen Erwähnung an Hochschulen überwiegend Augenrollen auslöst. Gefragt wird, augenrollend, nach den spezifischen Funktionen, die der Kompetenzbegriff im Unterschied zu Begriffen wie „Bildung“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ habe. Gesagt wird, die Kompetenzen würden „nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der ‚Person‘ entwickelt, sondern ... ‚vom System her‘ als notwendig normativ den Personen zugeschrieben“. Ausgeblendet würden dabei vor allem die Widersprüche und Dysfunktionalitäten, die biografisch in jedem Subjekt selbst schon immer angelegt seien. (Grigat 2010)

Kritisiert wird ebenso, dass eine Hauptfunktion des Kompetenzkonzepts in der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Kompetenzen liege. Sie sollten auf einer Skala abbildbar gemacht und in Stufen der Entwicklung unterteilt werden, um Entwicklungen im Zeitverlauf zu messen. Die ‚Kompetenzsubjekte‘ hätten dann eine Bringschuld, die bei Nicht-Erfüllung die Zuschreibung von ‚Verantwortungslosigkeit‘ zur Folge habe. (Höhne 2007: 33, 40) Letztlich ginge es bei der Kompetenzorientierung nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung“. Die subjektiven Potenziale würden als Kompetenzen „entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert“. (Grigat 2010)

Man kann sich kontrastierend aber auch die ursprünglichen Intentionen des Kompetenzkonzepts in Erinnerung rufen. Demnach sollte nicht mehr bloßer Kenntniszuwachs das zentrale Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was die oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat. Bildungsprozesse sollen also von ihren Ergebnissen und Wirkungen her gedacht werden: „weg von der Stoffzentrierung der Lehre hin zur Kompetenzorientierung des Studiums“ (Webler 2003: 68).

Eine gewisse Chance auf Einigungsfähigkeit zwischen den konkurrierenden Positionen mag es aber geben. Dazu müssten Kompetenzen begriffen werden als personale Qualitäten, in denen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionelle Haltung zusammenfließen, also: Wissen, Können, Haltung. „Kompetenzen sind kein bloßes bzw. ‚leeres‘ Wissen, sondern *praktizierbares und praktiziertes Wissen*“. Zum einen könne auf

dieses Wissen dauerhaft zurückgegriffen werden. Zum anderen passe sich dieses Wissen flexibel an wechselnde Kontexte an. (Sander 2010: 5)

Ähnlich formuliert Michaela Pfadenhauer ein soziologisches Kompetenzverständnis: Kompetenzen seien das Vermögen, iterativ Problemlösungen zu begreifen. Dabei umfasse kompetentes Handeln drei Dimensionen: Können, Wollen und Dürfen. Für die Dimension des Könnens bzw. der Befähigung wählt Pfadenhauer eine breite Definition, denn Befähigung umfasse sowohl die kognitive Dimension als auch Erfahrungen und erlernte Routinen zur Lösung von Problemen. Allerdings gelte die Befähigung nur als Voraussetzung, da ohne die Bereitschaft, ein Problem zu bewältigen, die Befähigung nicht auf das Problem gerichtet werden könne. Problemlösungen wiederum basierten auf „einem Konglomerat von Wissenselementen, Relevanzen, Motiven, Techniken, Strategien, Reflexionen, das in mannigfaltige Einzelaspekte zerlegbar ist“, von denen ein Gutteil bewusst gemacht werden könne. (Pfadenhauer 2010: 153–155, 165).

Wissen, Können und Haltung als personale Qualitäten; Können, Wollen und Dürfen als Dimensionen kompetenten Handelns: Die curriculare Übersetzung liegt in der Verbindung von Bildung und Ausbildung. „Ausbildung sagt uns, wie wir überleben, und Bildung sagt uns, wozu“ (v. Hentig 2007).

Eine hochschulgemessene Übertragung des Kompetenzanliegens könnte gelingen, wenn man bei einer typischen Entgegensetzung ansetzt. Sagen die einen, es brauche nach wie vor und auch künftig Spezialisten, so betonen die anderen, nötig seien vor allem Generalisten. Die naheliegende Entlastungsformel lautet dann, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde. Ulrich Teichler schlussfolgerte halbironisch, man wünsche als neue Spezies augenscheinlich den „Maximalisten“ (Haerdle 2000: 18).

Lässt sich aber ein Hochschulstudium gestalten, das in jeweils einer Person die Generalistin und die Spezialistin hervorbringt? Ein solches müsste zweierlei sicherstellen. Erstens dürfen Hochschulabsolvent:innen nach dem Verfall spezialisierter Wissensbestände – infolge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel – nicht plötzlich inkompetent sein. Zweitens dürfen generalistische, z.B. methodische Kompetenzen nicht bodenhaftungsfrei bleiben, sondern müssen auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert sein.

Das hieße: Generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln. Sie verschafften das, was Oskar Negt (1999: 62) „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen“ nannte. Spezialisierte Studi-

einhalte wären als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu erarbeiten. Dazu müsste an „die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten“ (ebd.: 61). Verbunden würde so generalistische Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialisierter Tiefenbohrung. Das verschaffte die Befähigung, in Abhängigkeit von künftigen beruflichen und außerberuflichen Erfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten (vgl. ausführlicher Pasternack 2001).

Die Debatte darüber ist nicht neu, wie den Erscheinungsjahren der hier zitierten Texte abzulesen ist. Die deutsche Umsetzung der Bologna-Reform hat die seit langem diskutierten Fragen mit neuer Relevanz versehen. Die Modularisierung z.B. hat verstärkt, dass alles, was Beziehungen herstellt und orientierende Zusammenhänge schafft, vorrangig von den Studierenden allein zu leisten ist – und andernfalls nicht zustande kommt.

Sollen künftige Studienabsolvent:innen auch resiliente Krisenmanager werden, dann wird es dabei – jenseits von reduktionistischen Schlüsselqualifikationskonzepten – wesentlich um eine andere Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive gehen: Studierende als künftige Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Um dahin zu gelangen, ist die Distanz zur Welt der Arbeit ein zentrales Merkmal solcher Bildung – und zwar um die Befähigung zu erwerben, in eben dieser Welt der Arbeit und anderen Lebenssphären erfolgreich wirken zu können (Teichler 2003: 15). Lebenskluge Beschäftigter verlangen auch genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999: 64).

Möchte man für die persönlichkeitsentwickelnden Anteile einer solchen Hochschulbildung eine Zielfunktion definieren, die nicht von vornherein selbstüberfordernd wirkt, so wäre folgendes denkbar: Die Studierenden werden mindestens befähigt, routiniert typische Elementarfehler im Entscheidungshandeln zu vermeiden. Dann werden, sobald die Studierenden Absolvent:innen sind, ihre Kräfte nicht mehr dadurch absorbiert, auf die Vermeidung solcher Elementarfehler achten oder diese anschließend korrigieren zu müssen. Die so geschonten Kräfte lassen sich investieren, um herausfordernde, also nichttriviale Situationen zu bewältigen. Wem eine solche Zielfunktion zu anspruchslos erscheint, kann sie selbstredend überschreiten.

Schlussendlich birgt das Kompetenzkonzept auch einen instrumentellen Mehrwert, mit dem sich die Hochschulen vor Instrumentalisierung schützen können. Denn Hochschulbildung braucht, um gesellschaftliche Akzeptanz zu sichern, immer auch kommunizierbare Begriffe. Außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion, z.B. in der Politik, übersetzt man sich Kompetenz in ‚kompetent sein‘. Dass dies ein gutes Bildungsziel sei, erscheint spontan einleuchtend. Daran anknüpfend ist die Kompetenzorientierung von den Hochschulen gut nutzbar: Mit ihr lassen sich die persönlichkeitsentwickelnden und professionalisierenden Bildungsprozesse begründen und vorantreiben, die man auch ohne Kompetenzdebatte für unabdingbar erachtet hätte – wenn man sie denn für unabdingbar erachtet.

Literatur

- Augsberg, Steffen/Stephan Rixen/Frauke Rostalski/Muna Tatari (2021): Ist die Impfpflicht das Symbol eines politischen Aktionismus?, in: F.A.Z., 23.12.2021.
- Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63–75.
- Bartels, Hans-Peter/Wolfgang Schroeder/Bernhard Weßels (2021): Empfehlungen für die Arbeit einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zu Lehren aus dem Umgang mit der Corona-Pandemie, Berlin. URL <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2021/v21-102.pdf> (12.11.2021).
- Baumann, Menno/Markus Beier/Melanie Brinkmann/Dirk Brockmann/Heinz Bude/Clemens Fuest/Denise Feldner/Michael Hallek/Ilona Kickbusch/Maximilian Mayer/Michael Meyer-Hermann/Andreas Peichl/Elvira Rosert/Matthias Schneider (2021a): Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2. 2. Teil: Handlungsoptionen, München. URL https://www.ifo.de/DocDL/Fuest_etal_2021_proaktive_Bekaempfung_SARS-CoV-2_Handlungsoptionen.pdf (20.8.2021).
- Dies. (2021b): Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2. 3. Teil: Teststrategien, München. URL https://www.ifo.de/DocDL/Fuest_etal_2021_proaktive_Bekaempfung_SARS-CoV-2_Intelligente_Teststrategien.pdf (20.8.2021).
- Dies. (2021c): Eine neue proaktive Zielsetzung für Deutschland zur Bekämpfung von SARS-CoV-2. 4. Teil: Bildung, Schulen und Kitas, München. URL https://www.ifo.de/DocDL/Fuest_etal_2021_proaktive_Bekaempfung_SARS-CoV-2_Bildung.pdf (20.8.2021).
- Bourgeois, Etienne (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, Europäische Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg.
- Brettschneider, Frank/Kerstin Keller (2021): Die (Un-)Verständlichkeit der Coronakommunikation. Eine Analyse der Pressemitteilungen der Bundesregierung 2020–2021, URL https://www.uni-hohenheim.de/uploads/media/Studie_Corona.pdf (24.1.2022).
- DÄB, Deutsches Ärzteblatt (2022): Länder rufen Bundesmittel für mobile Luftfilter kaum ab, in: Ärzteblatt online, 18. August 2022. URL <https://www.aerzteblatt.de/>

- nachrichten/136773/Laender-rufen-Bundesmittel-fuer-mobile-Luftfilter-kaum-ab (10.9.2022).
- Daxner, Michael (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Beltz Studienverlag, Weinheim/Basel, S. 71–75.
- Einzmann, Simone (2021): Frischluft fürs Klassenzimmer, in: National Geographic online, 17.11.2021. URL <https://www.nationalgeographic.de/wissenschaft/2021/10/frischluft-fuers-klassenzimmer> (4.2.2022).
- EU-Kommission (2021): Empfehlung (EU) 2021/472 der Kommission vom 17. März 2021 über einen gemeinsamen Ansatz zur Einführung einer systematischen Überwachung von SARS- CoV-2 und seinen Varianten im Abwasser in der EU, in: Amtsblatt der Europäischen Union, 19.3.2021. URL <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H0472&from=DE> (4.2.2022).
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühle schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 4/2010, S. 250–252.
- Grimm, Veronika/Monika Schnitzer/Achim Truger/Volker Wieland (2021): Jetzt in Bildung investieren!, in: F.A.Z., 15.3.2021, S. 16.
- Haerdle, Benjamin (2000): Gesucht: Der Maximalist, in: Deutsche Universitätszeitung 18/2000, S. 18f.
- Hentig, Hartmut von (2007): Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. Mündlicher Vortrag auf der Konferenz „Der Bildungsbegriff im Wandel“ des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 5.7.2007.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hg.), Bildung – Wissen – Kompetenz, Janus Presse, Bielefeld, S. 30–43.
- Kirsch, Martin (2021): Impfkampagne mit General. Die Bundeswehr als Krisenmanager im zivilen Katastrophenschutz, in: IMI-Standpunkt Nr. 062. URL <https://www.imi-online.de/2021/12/03/impfkampagne-mit-general/> (12.8.2022).
- Klimach, Thomas/Frank Helleis (2020): Vorläufige Dokumentation Abluftanlage für Klassenräume. 10.11.2020, Mainz. URL <https://www.mpg.de/16017324/dokumentation-lueftung-mpic.pdf> (4.2.2022).
- Kortmann, Bernd/Günther G. Schulze (Hg.) (2020): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft, transcript, Bielefeld.
- Leopoldina (2021): Ökonomische Konsequenzen der Coronavirus-Pandemie. Diagnosen und Handlungsoptionen, Halle (Saale). URL https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_%C3%96konomische_Konsequenzen_der_Coronavirus-Pandemie.pdf (2.1.2022).
- MfAGS NRW, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Landesregierung zur Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts über die Aufhebung der Corona-Beschränkungen im Kreis Gütersloh, 6.7.2020. URL <https://www.mags.nrw/pressemitteilung/landesregierung-zur-entscheidung-des-oberverwaltungsgerichts-ueber-die-aufhebung> (20.10.2020).
- MPG, Max-Planck-Gesellschaft (2020): Lüftung leicht gemacht. Eine einfache Anlage kann 90 Prozent potenziell Coronavirus-haltiger Aerosole aus der Raumluft entfernen. Pressemitteilung vom 30.10.2020. URL <https://www.mpg.de/15962809/corona-lueftung-aerosole-luft> (4.2.2022).

- 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.
- Neubauer, Uta (2020): Regionales Monitoring: Kläranlagen als Frühwarnsystem, in: *Mitteilungsblatt Fachgruppe Analytische Chemie der Gesellschaft Deutscher Chemiker* 2+3/2020, S. 30–31.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock/Anderas Wernet (Hg.), *Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005)*, Wittenberg, S. 15–51. URL https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05_1/Oevermann_Wissenschaft_als_Beruf.pdf (12.10.2022).
- Pasternack, Peer (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2/2001, S. 263–281.
- Pasternack, Peer/Andreas Beer: Die externe Kommunikation der Wissenschaft in der bisherigen Corona-Krise (2020/2021). Eine kommentierte Rekonstruktion, unt. Mitarb. von Justus Henke, Sophie Korhase und Philipp Rediger, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. URL https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_118.pdf (8.11.2022).
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, in: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Soziologie der Kompetenz*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 149–172.
- Priesemann, Viola/Eberhard Bodenschatz/Sandra Ciesek/Eva Grill/Emil N. Iftekhar/Christian Karagiannidis/André Karch/Mirjam Kretzschmar/Berit Lange/Sebastian Alexander Müller/Kai Nagel/Armin Nassehi/Mathias W. Pletz/Barbara Prainsack/Ulrike Protzer/Leif Erik Sander/Anita Schöbel/Andreas Schuppert/Klaus Überla/Carsten Watzl/Hajo Zeeb (2021b): Nachhaltige Strategien gegen die COVID-19-Pandemie in Deutschland im Winter 2021/2022, Technische Universität Berlin, Berlin. URL <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-12635> (8.2.2022).
- Priesemann, Viola/Rudi Balling/Melanie M. Brinkmann/Sandra Ciesek/Thomas Czyponka/Isabella Eckerle et al. (2021a): An action plan for pan-European defence against new SARS-CoV-2 variants, in: *The Lancet* 10273/2021, S. 469–470. DOI: 10.1016/S0140-6736(21)00150-1.
- RKI, Robert-Koch-Institut (2022): Systematische Überwachung von SARS-CoV-2 im Abwasser. ESI-CorA ist ein nationales Pilotprojekt zur Pandemiebewältigung, 25.10.2022. URL https://www.rki.de/DE/Content/Institut/OrgEinheiten/Abt3/FG3_2/Abwassersurveillance/Abwassersurveillance.html (2.11.2022).
- Sander, Tobias (2010): ‚Den Menschen da abholen wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulausbildung, in: *Das Hochschulwesen* 1/2010, S. 3–11.
- Sass, Hans- Martin (2006): Medizinische Ethik bei Notstand, Krieg und Terror. Verantwortungskulturen bei Triage, Endemien und Terror, Zentrum für Medizinische Ethik an der Ruhr-Universität Bochum, Bochum.
- Schularick, Moritz (2021): Der entzauberte Staat. Was Deutschland aus der Pandemie lernen muss, C.H. Beck, München.
- Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends; Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Tomik, Stefan (2021): Alles im Fluss, in: *F.A.Z.*, 22.3.2021, S. 3.
- Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Ulrich Welbers

(Hg.), Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 53–82.
Willke, Helmut (1987): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme, Gustav Fischer/UTB, Stuttgart/New York.