Wenn das Akademische verloren geht ...

von AXEL-BERND KUNZE

Professoren, die lieber Lehrer sein möchten, und Studenten, die lieber Schüler bleiben wollen ...

Bild: Photographee.eu/Fotolia

Zwei Stimmen, die gleichsam zweihundert Jahre deutscher Bildungsgeschichte rahmen, sollen am Anfang stehen. Die erste stammt aus dem Jahr 1815, und zwar von Ernst Moritz Arndt, Professor in Greifswald und Bonn: »Überhaupt bin ich [...] der Meinung, dass für die Freiheit, welche akademische Freiheit heißt, fast gar keine Gesetze gegeben werden müssen, sondern dass die Jugend, welche bestimmt ist, einmal die Geister zu führen, durch das freieste Gesetz der Meinung und dadurch der freiesten Meister, durch den Geist beherrscht werden muss. [...] Ja, wir müssen es aller Welt sagen, dass unsere Universitäten, dass die akademische Freiheit und der akademische Geist, der wie ein frischer Samen der Tugend und Ehre über das ganze Vaterland ausgesät wurde, unser Vaterland von Sklaverei errettet habe« *(Arndt 1921, S. 41. 47)*.

Arndt, dessen Bildungslehre wenig rezipiert wurde, unterscheidet noch nicht systematisch zwischen Allgemein- und Fachbildung. Doch ist die Reihenfolge für ihn klar: »Nur im Amtskleide, nur im Amts- und Berufsgeschäfte müßte man den Bürger sehen, weil er da gilt, bei allen anderen Dingen sollte der Mensch immer vorscheinen, das Große vor dem Kleinen« *(Arndt 1904, S. 176)*. Arndt fragt nicht, was der Einzelne im Detail an Kenntnissen und Fertigkeiten für seinen Beruf braucht. Der gebildete Mensch werde sich leicht, mit geschärftem Sinn und mit eigenem Urteil in die Bürgerpflichten einfinden. In der Studentenzeit – so Arndt – werde »eine neue akademische Ritterlichkeit in Tat und Gesinnung« *(Arndt 1921, S. 45)* geschaffen.

Machen wir einen Zeitsprung in die Gegenwart: »Philosophie ist das einsame und freie Denken. Aber sie war natürlich immer auch schon institutionalisiert, eingebettet in Paradigmen, gebunden an Denkstile. Heute präsentiert sie sich zumeist universitär, d.h. als Sache von Beamten und ein Department der Wissenschaften. Dazu passt die antiphilosophische Signatur unserer Bildungsanstalten, die gar nicht mehr bilden, sondern unterweisen wollen. Studienpläne sanieren den Geist und bringen das Denken in Stromlinienform. Gerade an Universitäten bekommt man den Eindruck, dass Philosophie genau das ist, was die europäischen Strategen der Bildungsproduktion als Flausen aus den Köpfen der Studenten auszutreiben versuchen« *(Bolz 2012, S. 9)*.

Es ist der Berliner Medienwissenschaftler Norbert Bolz, der hier ein hartes Urteil über die gegenwärtige Universität fällt. Der Professor sei nicht mehr ein Geist, der in Einsamkeit und Freiheit seinen Anteil zur Selbstaufklärung der Menschheit durch Wissenschaft und zur schöpferischen Aneignung von Kultur beitrage – und seine Studenten an der dahinterstehenden Bildungsidee gleichberechtigt teilhaben lasse. Aus dem Professor sei ein Hochschullehrer geworden, der beständige Kooperation als soziale Tugend betrachte und selbst die eigenen Gesten akademischer Nonkonformität noch widerspruchslos in eigenes Funktionieren übersetze. Aus der Selbstverwaltung sei Bürokratie, aus der Freiheit akademischer Bildung verschulte Berufsausbildung geworden. Gewinner seien dabei jene »Professoren, die lieber Lehrer sein möchten, und die Studenten, die lieber Schüler bleiben wollen. Verklärt werde das Ganze durch die konsumistische Rhetorik vom Studenten als Kunden« *(Bolz 2012, S. 12)*. >

Ist es angesichts einer derartigen Diagnose überhaupt richtig, von einem 'Akademisierungswahn' zu sprechen? Erscheinen akademische Abschlüsse möglicherweise gegenwärtig gerade deshalb nahezu beliebig vermehrbar, weil sich das Akademische der Universität längst verflüchtigt hat? Und wenn ja, welche Folgen sind damit verbunden? Was verliert unsere Gesellschaft durch diese Entwicklung?

1. An der Wiege des modernen Rechts- und Verfassungsstaates

Das Streben nach Freiheit – darauf weist das Eingangszitat von Ernst Moritz Arndt hin – steht am Beginn des modernen Rechts- und Verfassungsstaates. In der deutschen Geschichte war das Ringen um nationale Einheit eng verwoben mit dem Kampf um akademische Freiheit, woran in diesem Jahr das Jubiläum der Gründung der Urburschenschaft in Jena vor zweihundert Jahren in besonderer Weise erinnert. Zunächst war die deutsche Nation nur im geistigen Bereich zu haben, wie es Friedrich Schiller in seiner Prosaskizze 'Deutsche Größe' in Worte gefasst hat: »[...] und wenn auch das Imperium untergegangen, so bliebe die deutsche Würde unangefochten. [...] Sie ist eine sittliche Größe/sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, der von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist« *(Schiller 1983, S. 431)*. Die deutsche Kulturnation war entstanden. Die Idee der Bildung erhielt nach dem Untergang des Alten Reiches und seiner Reichsidee staatslegitimierende Funktion.

Der moderne Staat gründet in einer gemeinschaftlichen Ordnung, die von den Einzelnen in freier Wechselwirkung und freier Vergemeinschaftung selbst geschaffen wurde. Der preußische Reformer Wilhelm von Humboldt (2002; erstmals 1792) hat diesen Grundgedanken angesichts der damaligen Bedrängnis durch Frankreich in seiner Ideenschrift »Von den Grenzen der Wirksamkeit des Staates« auf beeindruckende Weise entfaltet. Er zeigt auf, warum der Mensch nicht dem Bürger geopfert werden darf. Denn Wirksamkeit und Produktivität des Staates können nur durch Freisetzung der Individuen zur Selbsttätigkeit gesichert werden. In der Bildung geht es um die Selbstvergewisserung des Einzelnen als Mensch, als Subjekt und als Individuum. Der Einzelne soll die Aufgaben, die sich ihm stellen, auf sachlich angemessene, sittlich vertretbare und würdevoll handelnde Weise lösen. Bildung zielt nicht in erster Linie auf äußere Zwecke, sondern auf Stärkung der Urteilskraft des Einzelnen.

Für die neuhumanistischen Reformer realisierte sich dieser aufklärerische Anspruch in der Universität in Gestalt des Seminars und der Seminararbeit, zuerst realisiert an der Universität Halle, durch Reskript Friedrich Wilhelms II. 1787 als Teil des preußischen Bildungssystems festgeschrieben: »Das Kollegienhören trat zurück, und das eigene forschende Arbeiten der Studenten unter dem Motto der Selbsttätigkeit trat hervor. Sofern Vorlesungen gehalten wurden, sollten sie [...] nicht fertige Erkenntnisse vermitteln, sondern den Erkenntnisvorgang selbst darstellen und auf diese Weise die denkerische Aktivität der Hörer stimulieren« *(Böhm, 2011, S. 525)*. Angesichts einer Massenuniversität, berufsqualifizierender Studiengänge, vermeintlicher Professionalisierung, der Förderung kommunikativer Präsentationsformen und kompetenzorientierter Prüfungen ist die klassische Seminararbeit deutlich zurückgedrängt worden. Die heute üblichen Modulhandbücher schreiben fest, was der Student für seine berufliche Tätigkeit funktional benötigt; der eigenständige Vergleich unterschiedlicher Theorieangebote, die Beschäftigung mit historischen Hintergründen oder das selbständige Formulieren von Problemen fallen nicht selten aus. Und so fragt Winfried Böhm provokativ, »ob nicht möglicherweise die Kultur des Seminars bzw. seine Abschaffung ein Kriterium dafür sein könnte, inwieweit die deutsche Universitätsidee noch lebendig und konkret weiter wirkt oder ob sie inzwischen der vagen Fata Morgana Globalisierung geopfert und – wenn ja, um welchen Preis – auf den Meeresboden der Geschichte versenkt worden ist« *(Böhm 2011, S. 526)*.

Mittlerweile ist der wichtigste Vertreter neuhumanistischer Bildungstradition, Wilhelm von Humboldt, bereits mehrfach für tot erklärt worden. Statt der Idee der Bildung soll die neue Universität der 'Employability' verpflichtet sein – eine Rechnung, die aber keineswegs aufgeht, wie der Präsident der Universität Hamburg, Dieter Lenzen, in seinem Buch 'Bildung statt Bologna!' öffentlichkeitswirksam beklagt: Und das »ist nicht verwunderlich, weil die Kategorie der Beschäftigungsfähigkeit außer in Leerformeln auch nicht operationalisierbar ist. Auch das hilflose Gerede von 'Problemlösefähigkeit' oder 'Teamfähigkeit' führt nicht weiter, weil gar keine Messoperation für diese Kompetenzen denkbar ist. Es ist das Leben, welches erweist, ob jemand in den allfälligen Drucksituationen des Berufs auf die Möglichkeit der Zusammenarbeit zurückgreift oder überhaupt zurückgreifen kann [...] Wir haben das Hochschulsystem einer kulturellen Transformation unterworfen, deren Folgen wir erst später zu spüren bekommen« *(Lenzen 2014, S. 34)*.

2. Im 'Reformhaus' der Bildung

Unser Bildungssystem hat in den vergangenen Jahren ein neues Gesicht bekommen, heißen die Reforminstrumente PISA, Bologna-, Lissabon- oder Kopenhagenprozess. Ein 'Reformhaus' verspricht Gesundheit, Vitalität und Lebenskraft. Das 'Reformhaus der Bildung' hingegen – so Jürgen Kaube in einem aktuellen Essayband – verströmt etwas Deprimierendes: »Die Tristesse der gängigen Bildungsrede besteht [...] darin, dass sie sich Bildung nur noch als eine Durchgangsstation zu etwas Besserem vorstellen kann: zu Wohlstand, Aufstiegsmobilität, Wettbewerbsfähigkeit« *(Kaube 2015, S. 13 f.)*. Zwar werde äußerlich von Bildung geredet, doch den Akteuren der gegenwärtigen Bildungsreformdebatte sei, so der neue F.A.Z.-Herausgeber, ein substantieller Begriff davon längst verloren gegangen – mit verheerenden Folgen: Wo Bildung nicht dazu befähigt, über sich selbst und die eigenen Möglichkeiten nachzudenken, entstehe eine unselbständige Bevölkerung. Dies beginne bereits in der Schule – mit der Illusion, Bildung sei »etwas Leichtes, mittels didaktischer Tricks und Prüfungen, durch die man nicht fallen kann, leicht zu Erwerbendes« *(Kaube 2015, S. 18)*. Das böse Erwachen kommt dann nicht selten im Mathematik- oder Sprachkurs, der zu Beginn des Studiums ansteht.

Nicht alle Umbrüche, die sich in den vergangenen Jahren an der Universität vollzogen haben, liegen so offen zu Tage wie die Abschaffung des Diploms oder die Modularisierung des Studiums. Weniger auffällig und von vielen unbeachtet, wurde bildungspolitisch die Orientierung an Kompetenzen in Schule und Hochschule durchgesetzt. Im Folgenden soll gefragt werden, was im Zuge dieser bildungspolitisch gewollten Entwicklung verloren zu gehen droht.

2.1 Die Fachinhalte gehen verloren

Die Curricula sollen nicht mehr lernziel-, sondern kompetenzorientiert formuliert werden. Frühere Lernzielformulierungen waren inputorientiert angelegt, gingen also von Inhalten und Methoden aus, mit denen ein bestimmtes Ziel erreicht werden sollte. Heute wird outputorientiert beschrieben, was der Schüler oder der Student am Ende können soll; der Weg dahin ist zunächst einmal unerheblich. Es geht nicht um Einzelziele, sondern um die koordinierte Anwendung von Einzelleistungen. Allgemein durchgesetzt hat sich dabei die aus der Psychologie stammende Kompetenzdefinition Weinerts: Kompetenzen sind demnach »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« *(Weinert 2001, S. 27 f.)*.

Entsprechend sollen nicht mehr Wissen oder Inhalte abgeprüft werden, sondern das Können des Einzelnen. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass kompetenzorientierte Prüfungen kaum möglich sind – auch wenn viele Fakultäten und Hochschulleitungen sich gern damit brüsten. Es ist leicht nachvollziehbar, dass Fähigkeiten nur in Wechselwirkung mit Inhalten vermittelt sowie deren Aneignung in Lehre und Unterricht allein hypothetisch oder wirklichkeitsanalog überprüft werden kann. Ein Student der Ingenieurwissenschaft wird sich stets mit dem Motor eines Autos oder eines Flugzeugs beschäftigen, nicht mit dem 'Motor' an sich; ein Student der Germanistik wird sich mit einer bestimmten Literaturgattung oder dem Werk eines bestimmten Autors auseinandersetzen. Politisch werden an dieser Stelle Dinge festgeschrieben, die sich didaktisch kaum realisieren lassen. Reformchaos ist vorprogrammiert. Der Zwiespalt wird dadurch gelöst, dass zunehmend materialbasiert geprüft wird. Die Lernenden sollen formale Kompetenzen erwerben, die dazu befähigen, Inhalte aus einem Materialanhang zu reorganisieren.

In der Folge wird Fachwissen in seiner Bedeutung heruntergespielt. Letztlich sei es unerheblich, wie Kompetenzanhänger mitunter behaupten, ob beispielsweise Textverständnis an einem Roman oder einer Bedienungsanleitung erworben werde. Ich habe dies beim Abschlusskongress eines DFG-Projektes zum 'Recht auf Bildung' selbst erlebt; dass ein literarisches Erlebnis persönlichkeitsbildende oder charakterformende Kraft besitzt, spielte für den führenden Bildungsforscher auf dem Podium keine Rolle. Hauptsache der Schüler oder Student kann eine Aufgabe funktional lösen. 'Problemlösekompetenz' lautet das neue Zauberwort.

2.2 Die akademische Lehrer- und Forscherpersönlichkeit geht verloren

Kompetenzen sind anwendungsbezogen und immer vom Lernenden aus zu formulieren. In der Hochschule gewinnen Kom- >

MEHR WISSEN ALS ANDERE. BESTELLEN SIE JETZT.

Fragen zur Personalratsarbeit?
Hier finden Sie die Antworten!

dbb verlag

INFORMATIONEN FÜR BEAMTE UND ARBEITNEHMER

dbb verlag gmbh
Friedrichstraße 165
10117 Berlin

Telefon: 0 30/7 26 19 17-0
Telefax: 0 30/7 26 19 17-40
E-Mail: Kontakt@dbbverlag.de
Internet: www.dbbverlag.de

Der Inhalt im Überblick:
- Grundzüge des Personalvertretungsrechts auf aktuellem Stand
- Gesetzestexte mit aktuellen Erläuterungen
- Mustervorlagen und Formbriefe
- Kurzerläuterung der Wahlordnung

Was Sie davon haben:
Die 17. Auflage wurde nicht nur inhaltlich aktualisiert, sondern auch als Arbeitsmittel weiter entwickelt: Begriffsbestimmungen, Kurzerläuterungen und Hinweise auf die neueste Rechtssprechung geben klar, prägnant und praxisorientiert Hilfen für Personalräte (Bund/Länder). Nicht lange suchen, sondern finden, das erlaubt die klare Gliederung und ein wesentlich erweitertes Stichwortregister. Unabdingbar für jeden Personalrat – ob erstmals gewählt oder bereits erfahren!

So bestellen Sie ganz einfach:
Sie können mit nebenstehendem Bestellcoupon per Post oder Fax bestellen. Oder Sie teilen uns Ihren Wunsch per E-Mail oder über Internet mit.

488 Seiten
€ 36,40*

ISBN 978-3-87863-194-1
* inkl. MwSt.
zuzügl. Porto und Verpackung

BESTELLCOUPON Zuschicken oder faxen

☐ __ Exemplar/e „Personalvertretungsrecht des Bundes und der Länder – 17. Auflage"

☐ Verlagsprogramm

Name _____

Anschrift _____

_____

Datum/Unterschrift _____

Widerrufsrecht: Sie haben das Recht, binnen 14 Tagen ohne Angabe von Gründen diesen Vertrag zu widerrufen. Die Frist beginnt mit Absendung dieser Bestellung. Zur Einhaltung der Frist genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs an: dbb verlag gmbh, Friedrichstr. 165, 10117 Berlin, Tel.: 030.726 19 17-0, Fax: 030.726 19 17-40, E-Mail: kontakt@dbbverlag.de

petenzen neuerdings Gestalt in sogenannten Modulhandbüchern. Im Bemühen, alle berufsrelevanten Wissensbestände eins zu eins abzubilden, geraten diese nicht selten zu enggefassten Katalogen, die didaktisch wenig Freiraum lassen. Es gibt weiterhin sehr engagierte Hochschullehrer, keine Frage. Zu beobachten ist aber auch, dass trotz gegenteiliger politischer Rhetorik die Lehre durch die aktuellen Studienreformen nicht zwingend gestärkt wird. Reputation und Berufszufriedenheit ziehen viele Hochschullehrer aus der Forschung – und dies umso mehr, je weiter sich die Lehre vom akademischen Anspruch der Universität entfernt. Der Student bekommt am Ende austauschbare Massenware, hinter der die einzelne Forscherpersönlichkeit immer weniger sichtbar wird.

Auch müssen Lehrer und Prüfer nicht mehr identisch sein. Ob der Student eine bestimmte Kompetenz besitzt oder nicht, sollte unabhängig vom konkreten Inhalt der Lehrveranstaltung feststellbar sein – zumindest der Theorie nach. Die akademische Lehrerpersönlichkeit verliert an Bedeutung, der Hochschullehrer wird zur politischen Manövriermasse. In Vorlesungsverzeichnissen der Universitäten stehen in der Regel heute auch keine Titel mehr vor den Namen. Im Hintergrund steht eine Bedeutungsverschiebung universitärer Lehre: Nicht mehr die Wissenschaft mit ihren Ansprüchen und Spezifika bildet die regulierende Idee, sondern der Beruf. Die Qualität der Lehre wird von Studierenden zunehmend nach der Nützlichkeit der Inhalte und ihrer Ausrichtung auf berufliche Praxis gemessen *(vgl. Ladenthin 2015, S. 41 – 43, der diese Veränderung am Beispiel von Prüfungsarbeiten aus dem Lehramtsstudium nachzeichnet)*. Damit einher geht eine Verschiebung im akademischen Selbstverständnis: Ein Studium befähigte traditionell grundsätzlich für eine breite berufliche Praxis, nun wird stillschweigend vorausgesetzt, dass den Studiengängen konkrete Berufsrollen entsprechen.

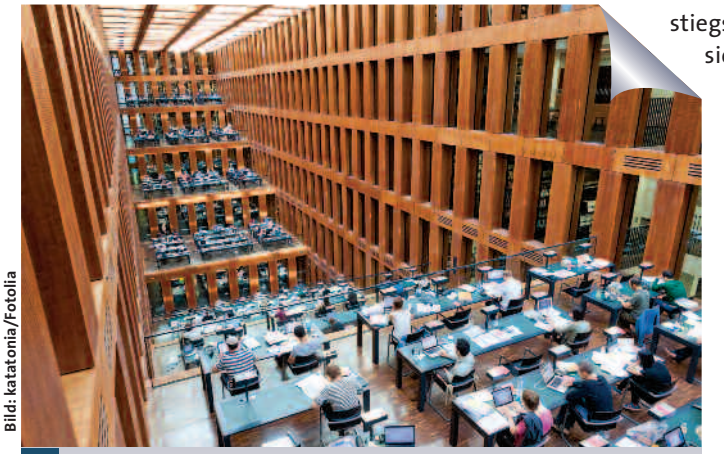

Bild: katatonia/Fotolia

Die einzig 'wirklich inklusive' Bildungseinrichtung in unserem Land, die von Exzellenzförderung über Vorkurse für nichtstudierfähige Abiturienten bis zum Studium ohne Hochschulreife alles anbieten soll, ist die Universität.

Die Studenten vollziehen in ihren Erwartungen nach, was politisch zuvor entschieden wurde. So haben beispielsweise die Tarifparteien des Öffentlichen Dienstes der Länder in einer Protokollerklärung zur Entgeltordnung des geltenden Tarifvertrages von 2006 ausdrücklich festgehalten, dass der Bachelor nicht als wissenschaftlicher Hochschulabschluss einzustufen sei. Die Professorenschaft scheint bis heute nicht bemerkt zu haben, welches Ei ihnen die eigenen Dienstherren hier ins Nest gelegt haben. Der Universität ist damit zumindest partiell der Auftrag zur nichtwissenschaftlichen Ausbildung übertragen worden. Selten hat sich eine Institution ihr spezifisches Selbstverständnis derart widerstandslos aus der Hand schlagen lassen. Letztlich gleichen sich damit die Berufsbilder von Hoch- und Berufsschullehrer einander an.

Der Kopenhagenprozess geht davon aus, dass ein bestimmtes Kompetenzniveau grundsätzlich auf zwei verschiedenen Wegen methodisch erreichbar sei: akademisch oder berufsbildend. Der grundlegende Unterschied zwischen beiden Wissensformen, einmal hermeneutisch-reflexiv, das andere Mal handlungsorientiert, wird politisch ignoriert. In der Folge verschwimmen die Grenzen zwischen Berufs- und Hochschule zusehends. Die Kompetenzen, die durch Abschlüsse an Fach-, Meister- oder Technikerschulen erworben werden, sind im Deutschen Qualifikationsrahmen, der den Kopenhagenprozess auf nationaler Ebene operationalisiert, denen des universitären Bachelors gleichgestellt. In einzelnen Fächern bestehen großzügige Möglichkeiten zur Anrechnung berufsbildender Inhalte auf ein späteres Studium; die Äquivalenz wird dabei nicht selten pauschal unterstellt und allenfalls pro forma überprüft. Aufstiegskammerprüfungen nennen sich 'Bachelor professional', mitunter können Bachelor- oder sogar Masterabschlüsse – in Kooperation mit Hochschulen – berufsbegleitend direkt an beruflichen Schulen erworben werden.

Auch die schwäbische Mittelstadt, in der ich lebe, ist auf diese Weise Anfang November 'Hochschulstandort' geworden, wie der Oberbürgermeister in der Lokalzeitung stolz zitiert - wurde. Immer größer werden die Möglichkeiten, ohne Hochschulreife zu studieren, teilweise genügt in einigen Bundesländern unter bestimmten Voraussetzungen schon der Abschluss einer Berufsfachschule. Nahezu folgerichtig hat Bundesbildungsministerin Wanka, selber Hochschullehrerin, im Februar 2014 angekündigt, die Universitäten zunehmend für Nichtabiturienten zu öffnen. Heike Schmoll nennt inzwischen die Universität die einzig 'wirklich inklusive' Bildungseinrichtung in unserem Land, die von Exzellenzförderung über Vorkurse für nichtstudierfähige Abiturienten bis zum Studium ohne Hochschulreife alles anbieten soll, und dies bei chronischer Unterfinanzierung *(vgl. Schmoll 2014, S. 1)*.

2.3 Der akademische Streit geht verloren

Die Angleichung des Bachelorabschlusses an Abschlüsse einer Vollzeitberufsschule zeigt sich nicht allein im Tarifgefüge, sondern auch auf didaktischer Ebene, wenn der Deutsche Qualifikationsrahmen für Stufe 6, den Bachelor, die Fachschule oder Fachakademie, Kompetenzniveau II, also die Reorganisation des Wissens, in den Vordergrund stellt. Die anderen beiden Niveaustufen I (Reproduktion) und III (Transfer) sollten lediglich angemessen berücksichtigt werden. Der Lernende soll vorrangig vorgegebene Probleme lösen, statt sich diese selber zu stellen, wie es dem Ideal der Mündigkeit entsprechen würde. Man kann es auch anders sagen: Aus dem gestaltenden, selbstbestimmten Subjekt wird ein Lerner, der 'funktioniert'. Im Bildungsprozess aber sollte das Subjekt lernen, zunehmend eigenständiger sachliche und sittliche Geltungsansprüche zu setzen.

Mit der Umstellung auf Kompetenz ist ein weiterer, nicht unbedeutender Umbruch von statten gegangen: Gesteuert wer- >

den sollen, wie Weinerts Kompetenzdefinition deutlich macht, nicht nur Kenntnisse oder Fähigkeiten, sondern auch Einstellungen und Haltungen. Letztere sind nicht als Inhalte intentional vermittelbar. Lehre, welche die Studierenden nicht zur denkenden Auseinandersetzung, zur eigenen Urteilsbildung und zum eigenständigen Werten anregen will, überwältigt, manipuliert oder indoktriniert. Am Ende stünden nicht Absolventen, die vermeintlich 'richtig' denken, sondern Akademiker, die es überhaupt verlernt haben, selbständig zu denken. Denn die Aufgabe 'Ich' zu sagen – zu entscheiden, wer ich sein will und wie ich leben will – diese Aufgabe kann niemand dem Einzelnen abnehmen. Anpassung, Uniformierung oder Manipulation wären andernfalls die Folge.

Die Universität soll Studenten wertvolle Handlungsfähigkeiten vermitteln, die für eine aktive Rolle in Staat, Gesellschaft und akademischem Beruf unverzichtbar sind. Dabei geht es um mehr als Wissen oder formale Fähigkeiten. Aus dem Gelernten soll vielmehr eine akademische Haltung werden: in der schöpferischen Auseinandersetzung mit kulturellen Werten und Traditionen, durch die Suche nach Wahrheit und das Ringen um das bessere Argument, durch Disput und Streit. Doch gerade die Neigung zu letzterem nimmt bedrohlich ab. Was sich in der akademischen Lehre zeigt, spiegelt einen Trend akademischer Forschung wider – und umgekehrt.

Bild: CrazyCloud/Fotolia

Die Lehrerausbildung gehört zu jenen Disziplinen, die unter PISA und Bologna deutlich berufsqualifizierende Züge angenommen haben.

Die Idee der Universität lebt davon, dass die in ihr Tätigen das, was sie hervorbringen, auch als diskursiv bedeutsam einstufen. Dort aber, wo es um Bedeutsames geht, wird auch gestritten. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung ist der Kampfplatz, auf dem um das bessere Argument gerungen wird. Und das bedeutet auch: Argumente, die nicht überzeugen, werden negiert und ausgeschieden. Wissenschaftliche Streitfragen sind nicht einfach beliebige Geschmacksurteile – nach dem Motto: Du siehst das so, ich sehe das eben so ...

Heute fällt wissenschaftlicher Widerspruch schnell als Polemik auf, die dem Verfasser schon einmal für seine Habilitationsschrift attestiert wurde *(vgl. Kruip 2013, S. 162)*. Der bereits zitierte Kaube diagnostiziert eine abnehmende 'Negationslust', Indifferenz breite sich im akademischen 'Reformhaus' aus. Der wissenschaftliche Disput werde durch zunehmende 'Spezialisierung' und 'Paradigmatisierung' erstickt. Wo Paradigmen sich ausbreiteten, gehe es nicht mehr um grundsätzlichen Dissens, sondern um 'Segmentbildung'. Stiller Friede legt sich damit über das akademische Kampfgetümmel: »Das Gros der Aufsätze in den Geisteswissenschaften [...] wird realistischerweise gar nicht geschrieben, um gelesen zu werden, sondern um geschrieben worden zu sein. Sein Zielort ist nicht der Schreibtisch des anderen Forschers, sondern die eigene Publikationsliste. Das greift sogar auf die wissenschaftliche Interaktion über, wenn bei den Jahrestagungen fast aller Fachgesellschaften so viele Beiträge zugelassen werden, daß kaum ein einziger noch diskutiert werden kann. Niemand verspricht sich mehr viel von Einreden« *(Kaube 2015, S. 99 f.)*.

Erst zu Beginn des Jahres hat der Verfasser ein Manuskript für einen Sammelband zurückgezogen, nachdem die Herausgeber substantielle, sprachpolitisch motivierte Eingriffe in Sprachgestalt und Aussagen des Textes verlangt hatten. Eine akademische Auseinandersetzung über den Stellenwert gendertheoretischer Annahmen war nicht erwünscht. Das Tabu ersetzt das wissenschaftliche Argument. Zwang zur Gleichförmigkeit aber ist der Tod individueller Freiheit, mit ihr erstirbt die gesellschaftliche Debatte – und auch die Bildung. Daher sollte es Widerspruch hervorrufen, wenn eine Universität 'Tipps zum geschlechtergerechten Formulieren' *(Universität Bamberg o. J.)* unter der (auch noch orthographisch falschen) Parole ausgibt »die selbe Sprache sprechen« – das zitierte Beispiel ist kein Einzelfall in der akademischen Landschaft.

2.4 Die akademische Freiheit geht verloren

Wissenschaftliche Streitfragen werden immer häufiger moralisiert, zu ästhetischen Geschmacksurteilen herabgestuft oder auf den Austausch von Konventionen zusammengedampft. Sehr einprägsam im Gedächtnis geblieben ist mir ein bildungswissenschaftlicher Vortrag zu inklusiver Bildung, bei dem kein einziges pädagogisches Argument fiel. Politische Vorgaben wurden ungeprüft übernommen und mit moralischem Gestus eins zu eins in pädagogische Forderungen umgeschrieben – nach dem Motto: Weil die Vereinten Nationen sagen, müssen wir pädagogisch ...Dass die politischen Vorgaben wissenschaftlich auf ihre pädagogische Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit zu prüfen seien, kam der Rednerin nicht in den Sinn. Forschende Neugier aber ist etwas anderes als die Exekution bereits im Voraus feststehender politischer 'Vor-Urteile'. Norbert Bolz geißelt das geistige Klima der heutigen Universität äußerst scharf: Am »typischen Campus-Phänomen der Politischen Korrektheit kann man sehen, dass heute nicht mehr die Wissenschaft verfolgt wird, sondern sie selbst die Verfolgung des heterodoxen Geistes organisiert. Auch an Universitäten darf man heute dumm sein, aber man darf nicht von der Parteilinie abweichen« *(Bolz 2010, S. 101)*. Um nur ein Beispiel zu nennen, an das ich mich bei diesem Zitat erinnere: Selbst Tagungsausschreibungen sogenannter Exzellenz[!]cluster achten penibel darauf, kein Jota der sprachpolitischen Korrektheit zu verletzen, strotzen dafür aber vor Rechtschreib- und Grammatikfehlern, die schon unterhalb des Abiturs Peinlichkeit hervorrufen sollten.

Die Lehrerausbildung gehört zu jenen Disziplinen, die unter PISA und Bologna deutlich berufsqualifizierende Züge angenommen haben. Oft sind es die reformpädagogischen Tradi- >

Bild: Ivan Kruk/Fotolia

Freiheit ist kein fester Besitz. Sie muss immer wieder neu errungen und mit Leben gefüllt werden – das ist durchaus mit Anstrengung verbunden, auch beim Lernen.

tionen, die dabei unter den Tisch fallen. So wie die Universität auf die heute favorisierte kompetenzorientierte Unterrichtsplanung vorbereiten will, zeigen Studenten oftmals wenig Bereitschaft, sich überhaupt noch mit Alternativen zu beschäftigen. Berufsqualifizierende Inhalte werden leichthin als gegeben vermittelt, aber nicht mehr auf ihre Geltung hin befragt: »Universität wird [...] nicht mehr als der Ort verstanden, an dem man Fragen nachgeht, die man im Alltag nicht stellen und nicht lösen kann, sondern umgekehrt: Die Universität muss sich an den Ansprüchen der bisherigen Erfahrungen und am Alltag bewähren. Schon gar nicht soll eine Wissenschaft da Fragen stellen, wo bisher keine waren« *(Ladenthin 2015, S. 46; Hervorhebungen im Original)*. Der eigenständige Vergleich unterschiedlicher Theorien fällt aus, wo die zu vermittelnden Inhalte eng auf aktuelle Anforderungen – nicht selten auch Moden – zugeschnitten werden. Damit fehlt am Ende aber auch notwendiges Rüstzeug, auf das während des späteren Berufsalltags bei ungewohnten Herausforderungen, Durststrecken oder Phasen erhöhter Belastung zurückgegriffen werden könnte.

Freiheit ist kein fester Besitz. Sie muss immer wieder neu errungen und mit Leben gefüllt werden – das ist durchaus mit Anstrengung verbunden, auch beim Lernen. Viele Studenten erwarten heute, dass ihnen diese Anstrengung so weit wie möglich abgenommen wird, durch Anleitung, Strukturierung, Förderung und Betreuung: »Der Eigensinn der Universität, ihre Aufgabe, ihre Inhalte und methodischen Formen werden – trotz expliziter, mehrfacher und mehrmedialer Lehre – grundlegend verkannt; stattdessen werden bis zur eigenen Unmündigkeit reichende 'Förderungen' erwartet. Der Studierende sieht sich als Produkt der Institution« *(Ladenthin 2015, S. 43)*. Wird der Bolognaprozess nicht gestoppt, ist es auch nur noch eine Frage der Zeit, bis die deutsche Promotion verschwunden sein wird zugunsten eines konsekutiven 'PhD', der nicht mehr für den Beginn eigenständigen wissenschaftlichen Arbeitens steht, sondern als dritter Studienabschnitt das 'verschulte' Lernen bis in die Doktorandenschule hinein fortsetzt.

Man mag dies alles Professionalisierung und die Demokratisierung von 'Wissensproduktion' nennen. Auf Dauer wird dies für Kultur, gesellschaftliche Debatte und Leistungsfähigkeit des Landes nicht folgenlos bleiben. Johannes Masing – kein Pädagoge, sondern ein Verfassungsrichter – wies in der F.A.Z. vom 29. Dezember 2011 darauf hin, dass kurzatmige Qualifizierung und Informationsbeschaffung nicht genügten: »Wir müssen nicht nur wissen, sondern verstehen – und dabei auch verstehen, dass wir oft entscheiden müssen, ohne zu wissen. Nur das kann uns auch zu verantwortlichem Handeln befreien.« Akademische Berufe verlangen ein hohes Maß an Freiheit im Denken und Handeln, Eigenverantwortung und sittlicher Reflexion, Entscheidungsfähigkeit und Führungsstärke, sprachlichem Differenzierungsvermögen und gedanklicher Klarheit: Eigenschaften, die nicht in wenigen Mastersemestern draufgesattelt werden können. Masing ist skeptisch, ob die zeitlich verdichteten, konsekutiven Studiengänge entsprechend tragfähig sein werden – und fragt: »braucht ein Arzt, ein Anwalt, ein Richter, ein Lehrer oder ein Bankier nicht eine Grundlage, die ihn mit geistiger Nahrung versieht und ihn in die Lage versetzt, ein berufliches Ethos über Jahrzehnte der Berufstätigkeit durchzuhalten« *(beide Zitate: Maising 2011, S. 7)*. Vielleicht soll dies auch gar nicht mehr der Fall sein. Nach fünf Jahren wird der Akademiker im Zuge lebenslangen Lernens dann eben funktional nachqualifiziert. Akademisches Standesbewusstsein und beruflicher Stolz sollen, so entsteht der Eindruck, der Vergangenheit angehören.

Bildung aber ist mehr als Wissen oder kurzatmige Qualifizierung. Wer verantwortlich und selbstbestimmt handeln will, muss in der Lage sein, das eigene Wissen zu beurteilen, und er muss bereit sein, nach der Bedeutsamkeit dieses Urteils für sein eigenes Handeln zu fragen. Eine Bildungspraxis, die den Menschen dem Bürger opfert, hätte nicht mehr die Kraft, die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und die Einzelnen zur gemeinsamen Vorsorge auf eine noch unbekannte Zukunft hin zu befähigen. Strategisch, effizient, mit perfekten Lebensläufen – so beschreibt Klaus Wehrle unter dem Titel 'Die Perfektionierer' die neue Bachelorgeneration: 'Wie Unternehmensberater durchleuchten Studierende ihre Ausbildung' *(Wehrle 2010, S. 87)*. Am Ende stehen für Wehrle nicht Persönlichkeiten, sondern uniformierte Bewerber, denen es an Originalität und Einzigartigkeit, Kreativität und Risikofreude, Mitgefühl und Menschenkenntnis fehle – auch wenn heute Praktika und Auslandsaufenthalte diese Eigenschaften im Lebenslauf zur Genüge nachweisen sollen.

Wie anders liest sich, was damals der eingangs zitierte Ernst Moritz Arndt 'Über den deutschen Studentenstaat' geschrieben hat: »Wer diese höchste Zeit des Daseins, diese deutsche Studentenzeit durchlebt und durchgespielt und durchgefühlt hat, wer in ihr gleichsam alle Schatten eines dämmernden Vorlebens und alle Masken einer beschränkteren und mühevolleren Zukunft in verkleideten Scherzen und mutwilligen Parodien durchgemacht hat, der nimmt in das ärmere Bürgerleben, dem er nachher heimfällt, und dem er seinen gebührlichen Zins abtragen muss, einen solchen Reichtum von Anschauungen und Phantasien hinüber, der ihn nie ganz zu einer chinesischen Pup-

pe und zu einem hohlen und zierlichen Lückenbüßer und Rückenbücker der Vorzimmer werden lässt« *(Arndt 1921, S. 15)*.

3. Alles akademisch, alles gleich?

Die Universität hat sich auf dramatische Weise verändert. Es hat noch nicht einmal einer Professorengeneration bedurft, zweihundert Jahre deutscher Universitätstradition aufzugeben. Nur vereinzelt regten sich innerhalb der Professorenschaft warnende Stimmen, die unter den eigenen Kollegen ohne größeren Widerhall blieben *(vgl. Morkel 2000; Reiser 2010)*. Erst jetzt hört man bei privaten Gesprächen, wenn die Mikrophone abgeschaltet sind, dass es vor ungefähr zehn Jahren noch eine realistische Chance gegeben hätte, den akademischen Charakter der Universität zu wahren; es hätte sich nur eine Handvoll Entscheidungsträger bemannen müssen. Das abschließende Urteil der Geschichte über diese Entwicklung ist noch nicht gefällt; die Gesellschaft könnte der Universität auch einmal die Gefolgschaft versagen und die Ressourcen entziehen, wenn sie diese als akademische Mogelpackung erkennt.

Im Hintergrund steht ein Trend zur Gleichförmigkeit, der nahezu das gesamte Bildungswesen erfasst hat. Der Anspruch auf Bildung, der menschenrechtlich geschützt ist, verwirklicht sich im komplementären Zusammenspiel verschiedener Freiheits- und Gleichheitsansprüche *(vgl. Kunze 2013, S. 68 – 86)*. Zur Sicherung gleicher Mininum- und Zugangsrechte ist abzuwägen, ob sich diese durch Gleichbehandlung oder gerade durch Ungleichbehandlung aufgrund individueller Merkmale oder Bedürfnisse pädagogisch realisieren lassen. Ferner muss Zwang im Bildungsbereich abgewehrt werden, damit die Freiheit zur Verfolgung individueller Ziele und zur verantwortlichen Ausgestaltung des eigenen Bildungsprozesses erhalten bleibt. Gegenwärtig ist jedoch der allgemeine Trend zu beobachten, das für gelingende Bildungsprozesse produktive Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Gleichheit einseitig egalitaristisch aufzulösen. Bildungsethisch äußerst sich dies in Forderungen, Formen äußerer Differenzierung im Schulwesen möglichst aufzuheben und die Zahl hoher formaler Bildungstitel zu steigern.

Im Hochschulbereich ist die Vereinheitlichung unübersehbar: Plädiert wird für Gehaltsangleichungen, ungeachtet unterschiedlich langer und aufwendiger Qualifikationswege. Aus den Berufsakademien sind Duale Hochschulen geworden; die anwendungsorientierten Fachhochschulen haben sich in aller Regel in Hochschulen umbenannt, gern mit dem englischsprachigen Zusatz ‘University of applied sciences’. War das Promotionsrecht den Universitäten vorbehalten, bröckelt in einigen Bundesländern nun auch diese universitäre Bastion. In der Praxis sind die Fachhochschulen heute deutlich forschungsstärker, als dies traditionell der Fall war. Umgekehrt haben die Universitäten neue Bachelor- oder Masterstudiengänge kreiert, die sich von anwendungsorientierten Studiengängen nicht mehr unterscheiden lassen. Nicht wenige Modulhandbücher orientieren sich stärker an den Bedürfnissen einer imaginierten berufli- >

UNSERE CABERNETS:
solo oder als Begleitung – immer ein Genuss!

Das Weinhandelshaus Siegburg ist für Sie immer auf der Suche nach charaktervollen Weinen. Diesmal stellen wir Ihnen drei Rote vor, die solo ein großer Genuss sind, aber auch hervorragend zu herzhaften Gerichten passen. Sie stammen aus unterschiedlichen Regionen und haben dennoch einiges gemeinsam: Alle basieren auf der Rebsorte Cabernet Sauvignon und kommen von engagierten Winzern, die ihrem Wein Persönlichkeit geben.

Wir freuen uns, Ihnen diese drei Weine im günstigen Paket anzubieten – für nur 24,50 €, Versandkosten inklusive.

Drei Cabernets zum einmaligen Preis!

2010 Château du Grand Mouëys · Frankreich | Bordeaux · Premières Côtes de Bordeaux AC
Der Rotwein bietet einen intensiven Duft von frischen roten Früchten. Gut integriertes Tannin und eine dezente Holznote lassen ihn harmonisch erscheinen. Wunderbar mit einem Entrecôte Marchand de Vin oder zu gereiftem Gouda.

2014 Cabernet Sauvignon · Frankreich | Pays d'Oc IGP · Domaine de Luc
Der Südfranzose zeigt im Glas mittelintensives Purpur mit violetten Reflexen. Bukett von roten und schwarzen Früchten, Anklänge von Kräutern und Gewürzen. Passt hervorragend zur mediterranen Küche, Rind- oder Lammfleisch und würzigem Hartkäse.

2013 Casa Cabernet Sauvignon · Chile | Rapel Valley · Casa Lapostolle
Ein üppiger Duft von reifen Beeren, etwas Schokolade und Gewürzen mit dezenter Rauchnote. Die erfrischende Säure und die weichen Tannine machen Lust auf ein zweites Glas. Schmeckt zu kräftigen Gerichten, aber auch solo ein Genuss.

Paketpreis für 3 exklusive CABERNETS nur 24,50 inkl. Versandkosten und MwSt.

Siegburgs charmanteste Adresse für guten Wein: In einer ehemaligen Dampfbrennerei und Likörfabrik residiert heute das Weinhandelshaus Siegburg.

Weinhandelshaus Siegburg im Château Berts | Haufeld 2a | 53721 Siegburg
Tel 02241-96510 | Di-Sa 10-19 Uhr | www.weinhandelshaus-siegburg.de
Bestellungen unter: info@weinhandelshaus-siegburg.de

Bild: andreas130/Fotolia

Rainer Dollase: »Jedes Fach, zumal in den Geistes- und Sozialwissenschaften, enthält Lehrveranstaltungen, in denen die geistigen Herausforderungen mitunter so niedrig sind wie die norddeutsche Tiefebene.«

chen Praxis als an der immanenten Struktur eines Fachgebietes. Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen wird die Hoffnung verbunden, die »Trennung von wissenschaftsorientiertem und anwendungsorientiertem Lernen« *(Müller-Neuendorf 2013, S. 183)* aufzulösen. 'Bildung durch Wissenschaft' und 'Bildung im Medium praktischer Berufstätigkeit' sollen zusammengeführt werden in einer 'Bildung und Ausbildung im Medium praktischer Berufstätigkeit': eine Wunschvorstellung, die bereits in der Bildungsreform der ausgehenden Sechzigerjahre des zwanzigsten Jahrhunderts geäußert wurde.

Begriffe wie Professionalisierung, Qualifizierungsoffensive oder Akademisierung sind gegenwärtig sehr beliebt. Gleichzeitig verschwimmen die Grenzen zwischen beruflicher und akademischer Bildung, franst das akademische Profil der Hochschule immer mehr aus und erscheinen Ausbildung und Studium in einzelnen Berufsfeldern (die noch junge Disziplin der Kindheitspädagogik ist hier ein gutes Beispiel) fast austauschbar. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass Gesellschaft und Hochschule ein tieferes Verständnis des Akademischen verloren gegangen ist. Rainer Dollase hat in der Diskussion um das achtjährige Gymnasium in durchaus polemischer Zuspitzung darauf hingewiesen, dass die Anforderungen der Hochschule mitunter sehr gering ausfallen können: »Jedes Fach, zumal in den Geistes- und Sozialwissenschaften, enthält Lehrveranstaltungen, in denen die geistigen Herausforderungen mitunter so niedrig sind wie die norddeutsche Tiefebene. Das bedeutet: keinerlei geistige Steigung, keinerlei Anstrengung, lediglich neuartige Begriffe, Theorien und Fakten, die wie im Zoo vorgestellt werden ('Und dann gibt es noch ...')« *(Dollase 2015, S. 13)*.

Das Proprium eines Studiums wird nicht mehr im selbsttätigen Erschließen von Theorien, im selbständigen Umgang mit Quellen und Texten oder in der eigenständigen Beurteilung komplexer, antinomistischer und multikausaler Prozesse gesehen. Die Unterschiede zwischen Ausbildung und Studium werden zunehmend vom beruflichen Habitus her begründet, der sich durch Biographie, berufliche Sozialisation, Ausbildung, formale Funktion und Teamposition bildet – in einem Höher, Schneller, Weiter, in dem sich allenfalls noch ein gradueller Unterschied, nicht aber mehr ein prinzipieller zwischen beiden Formen der Bildung und Wirklichkeitsaneignung ausdrückt. Eine höhere Qualifikation äußert sich in »einer *höheren* Begründungs- und Reflexionsverpflichtung, *komplexeren* Deutungen des beruflichen Alltags, *stärker* ausgeprägten höhersymbolischen Sprachstilen, einer höheren Komplexität der Wissensdomänen, *präziser* ausformulierten gesellschaftstheoretischen Ansprüchen und einer *größeren* Nähe zu fachlichen und – in sehr eingeschränktem Maße – wissenschaftlichen Diskursen« *(Cloos 2013, S. 55; Hervorhebungen durch den Verfasser)*. Es ist an dieser Stelle schon bezeichnend, dass der Bachelorstudent mit wissenschaftlichen Diskursen nur 'eingeschränkt' in Berührung kommen soll.

Wer sich auf diese Weise beruflich höher qualifiziert, eignet sich äußerlich ein Programm an, für das gewiss entsprechende Anstrengungen aufzubringen sind; diese sind aber nicht noch einmal in einen über den hochschulischen oder beruflichen Horizont hinausreichenden, lebensstilprägenden Sinnentwurf eingebunden. Als Gratifikation werden dem Einzelnen Höherbesoldung, beruflicher Aufstieg und der Zugang zu Leitungspositionen in Aussicht gestellt, wobei es je nach Berufsfeld und Stellenlage mehr oder weniger unsicher bleibt, ob diese Versprechen sich angesichts von Massenakademisierung auch tatsächlich tariflich und qualifikationsangemessen verwirklichen lassen. Am Ende bleibt die Sachbearbeiterstelle, die früher mit einer Realschulausbildung erreichbar war.

Verstärkt wird der Drang zur Akademisierung durch den Einfluss internationaler Vergleichsmechanismen. Diese orientieren sich vorrangig an abstrakten Konzepten, die oft unzulässig eine komplexitätsreduzierende Funktion erfüllen. Bildungspolitische Einzelinteressen werden dabei schnell aus ihren spezifischen Kontexten herausgelöst und unter Ausblendung kulturpsychologischer Effekte zu griffigen Modellen zusammengefasst. Jeder internationale Vergleich setzt eine Verständigung über bestimmte Standards voraus; auf diese Weise wird ein öffentlicher Legitimations-, Rechenschafts- und Anpassungsdruck auf die nationalen Bildungspolitiken erzeugt, unbeschadet der Tatsache, dass die Gewinnung belastbarer Befunde keinesfalls trivial ist.

In Deutschland äußert sich ein solcher Zusammenhang in Gestalt der (bis vor kurzem noch?) gebetsmühlenartig vorgetragenen Forderung, Deutschland müsse seine Akademikerquote deutlich erhöhen, um auf Dauer wettbewerbsfähig zu bleiben. Auf die Tragfähigkeit der empirischen Befunde, die einer solchen Forderung zugrunde liegen, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Wenn man die Debatte über Bildungsexpansion, 'Akademisierungswahn' und Fachkräftemangel aufmerksam verfolgt, erkennt man zahlreiche Mitspieler, die mehr oder weniger offen das Feld beherrschen. Da sind Politik und Wirtschaft, aber auch die Öffentlichkeit, gern als Zivilgesellschaft bezeichnet, was hübscher klingt. Diese spaltet sich auf in eine starke und eine schwache Seite: Auf der einen Seite steht die Meinungsmacht, die symbolisch und semantisch Druck aus-

übt, Stimmungen erzeugt und Kontrolle verlangt, der aber kaum widersprochen werden kann. Auf der anderen Seite steht die gesellschaftliche Lebenspraxis, die in der nach außen inszenierten Debatte wenig gilt. Ein berufsbildender Qualifikationsweg kann lebenspraktisch hohe Plausibilität besitzen, unterliegt aber möglicherweise einem starken Rechtfertigungszwang. Die Erfahrung eigener Lehrtätigkeit im Bereich der Fachschule zeigt, wie stark Eltern mitunter auf den Qualifikationsweg ihrer Kinder Einfluss nehmen und diese drängen, den Fachschulabschluss nur als Durchgangsstation für ein anschließendes Studium zu betrachten, das mehr Einkommen, Karriere und gesellschaftliches Prestige verspricht. 'Bildungspanik' beim Rennen um begrenzte gesellschaftliche Führungspositionen ist die Kehrseite einer steigenden Akademikerquote.

4. Eine akademische Kultur lebendig erhalten

Richtig bleibt, dass ein Bildungssystem, das unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen, Bildungsbiographien und Persönlichkeitsmerkmalen gerecht werden will, einzelne Bildungsgänge nicht gegeneinander abschotten darf. Ein Bildungssystem wird sich dann als bildungsgerecht und leistungsfähig zugleich erweisen, wenn es plural, durchlässig und anschlussfähig ist. Ein solches Bildungssystem wird unterschiedliche Zugangswege in ein Berufsfeld offenhalten, im Anschluss an unterschiedliche schulische Qualifikationen, auf beruflichem oder akademischem Wege. Es wird beim erfolgreichen Abschluss eines Bildungsganges unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten eröffnen und sich als durchlässig erweisen, sofern der Einzelne die entsprechenden Leistungsanforderungen erfüllt. Immer häufiger gilt hingegen das Gegenteil: Es besteht die Erwartung, dass sich die Hochschule an jene Bewerber anpasst, die zwar eine höhere Ausbildung suchen, darunter aber nicht unbedingt ein akademisches Studium verstehen.

Aufstieg durch individuell zurechenbare Leistung auf der einen wie gesellschaftliche Leistungsfähigkeit auf der anderen Seite wird ein solches Bildungssystem aber nur dann garantieren, wenn dabei Standards nicht abgesenkt werden und klare Profile zwischen den einzelnen Bildungsgängen erhalten bleiben, die unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen gerecht werden. Nicht jeder, der eine berufliche Ausbildung mit Erfolg absolviert, muss im Studium erfolgreich sein – und umgekehrt; unterscheiden sich beide doch in ihren Anforderungen, in den Lernwegen und im Grad der Selbständigkeit, der vom Lernenden erwartet wird. Beide Qualifikationswege haben ihre eigene Wertigkeit, können berufliche Anerkennung und Aufstieg vermitteln, sind damit aber noch nicht gleichartig oder gegeneinander beliebig austauschbar. Wo alles gleich ausfällt, geht das Spezifische verloren.

Zur akademischen Kultur gehören beispielsweise das Streben nach Wahrheit, der Wille zur Objektivität, das Bemühen um gedankliche und sprachliche Präzision, die Fähigkeit, auch unbequeme Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen, das Vermögen, den eigenen Standpunkt in Zweifel zu ziehen, oder das Interesse, eigenständige und weiterführende Fragestellungen zu entwickeln. Diese Haltungen auszubilden, ist nicht allein für jene >

bankenverband

Start frei!
Der Weg zum Wunschberuf

Die Berufswahl wird oft zur Qual und die Entscheidung für eine Ausbildung ist recht schwierig. Doch was tun, wenn man gar nicht weiß, welcher Beruf einem liegt?

Das Werkbuch hilft, den individuellen Typ zu bestimmen und sich der eigenen Interessen und Fähigkeiten bewusst zu werden. Stärken, Begabungen und Neigungen können mithilfe verschiedener Tests festgestellt und auf unterschiedliche Berufsfelder bezogen werden.

Informationen und Bestellung
www.schulbank.de

Aus dem Inhalt:
- Wer bin ich?
- Wie sehe ich mich, wie sehen mich andere?
- Mein individuelles Persönlichkeitsprofil
- Was kann ich gut?
- Welcher Beruf passt zu meinen Talenten?

LITERATUR

Arndt, Ernst Moritz: Fragmente über Menschenbildung, Langensalza 1904.

Ders.: Über den deutschen Studentenstaat, Köln 1921.

Böhm, Winfried: Über Universitäten in deutschem Sinn, in: Pädagogische Rundschau 65 (2011), S. 519 bis 527.

Bolz, Norbert: Die ungeliebte Freiheit. Ein Lagebericht, München 2010.

Ders.: Freimut, in: Ders. (Hg.): Wer hat Angst vor der Philosophie? Eine Einführung in Philosophie, München 2012, S. 9 bis 24.

Cloos, Peter: Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- nd hochschulausgebildeten Fachkräften, in: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hgg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, München 2013, S. 39 bis 62.

Dollase, Rainer: Macht ein Jahr Schule mehr Qualität? Über den Zusammenhang von Bildungsqualität und Schuldauer, in: Profil (2015), H. 3, S. 12 bis 14.

Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792], in: Ders.: Werke in fünf Bänden, Bd. 1, hgg. v. Andreas Flitner u. Klau Giel, Darmstadt 2002, S. 56 bis 233.

Kaube, Jürgen: Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems, Springe a. D. 2015.

Kruip, Gerhard: Bildungsgerechtigkeit zwischen Ökonomie, Recht, Bildungswissenschaft, Pädagogik und Ethik, in: Schallenberg, Peter/Küppers, Arnd (Hgg.): Interdisziplinarität der Christlichen Sozialethik. Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle in Mönchengladbach, Paderborn 2013, S. 153 bis 166.

Kunze, Axel Bernd: Das Recht auf Bildung. Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung, Münster unter anderem 2013.

Ladenthin, Volker: Übergänge. Von der Schule zur Universität, in: Engagement 33 (2015), H. 1, S. 39 bis 49.

Lenzen, Dieter: Bildung statt Bologna!, Berlin 2014.

Masing, Johannes: Wissen und Verstehen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. Dezember 2011, S. 7.

Morkel, Arnd: Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung, Darmstadt 2000.

Müller-Neuendorf, Manfred: Die Relativierung eines Paradigmas. Wie die Neuformatierung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft zur Aufwertung der Fachschulen führt, in: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hgg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, München 2013, S. 173 bis 185.

Reichenbach, Roland: Zur demokratischen Dimension der Schule, in: Pädagogikunterricht 34 (2014), H. 1, S. 2 bis 11.

Reiser, Marius: Bologna: Anfang und Ende der Universität, Bonn 2010.

Schiller, Friedrich: Deutsche Größe [1801], in: Schillers Werke. Nationalausgabe, 2. Bd., Teil 1, hg. v. N. Oellers, Weimar 1983, S. 431 bis 436.

Schmoll, Heike: Flucht vor der Exzellenz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. Oktober 2014, S. 1.

Universität Bamberg: Damit wir alle die selbe Sprache sprechen. Tipps zum geschlechtergerechten Formulieren [Flyer], o. O. (Bamberg) o. J., in: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/verwaltung/frauenbeauftragte/Sprachgebrauch/Tipps_zum_geschlechtergerechten_Formulieren.pdf [letzter Zugriff: 30. März 2015].

Wehrle, Klaus: Die Perfektionierer. Warum der Optimierungswahn uns schadet – und wer wirklich davon profitiert, Frankfurt a. M. unter anderem 2010.

Weinert, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel 2001, S. 17 bis 31.

Beitrag erschien zuerst in den Burschenschaftlichen Mitteilungen, Nr. 1/2016, Bamberg/Leipzig 2016.

wichtig, die dauerhaft in der Wissenschaft verbleiben wollen, sondern für alle Berufe, die ein hohes Maß an Verantwortung, Entscheidungsfähigkeit und Führungsstärke verlangen.

Kompetenzen können auch strategisch fragwürdig eingesetzt werden. »Die Tugend bezeichnet wie die Kompetenz ein (lebenspraktisches) Können, aber darüber hinaus verstärkt sie ein Wollen und verlangt vom Einzelnen gewissermaßen in direkter Unbedingtheit, gemäß seiner Einsichten zu handeln, was bei 'bloßen' Kompetenzen nicht der Fall ist« *(Reichenbach 2014, S. 9)*. Eine Universität, welche die genannten akademischen Tugenden fördern will, muss sich als eine akademische Gemeinschaft begreifen, die groß vom Einzelnen denkt, die das Individuum zur Selbsttätigkeit freisetzen und – anders als die Bolognareformen – nicht betreuen will, die zum Selbstdenken herausfordert und die den Mut zum eigenen Gedanken weckt, die um die höchsten Ziele und Inhalte des Lebens ringt, die um den Ernst des Daseins weiß und jene Kräfte stärkt, die notwendig sind, sich dem unproduktiven Gruppendenken und dem Zwang zum politisch korrekten 'Vor-Urteil' zu widersetzen. Hier liegt dann auch eine entscheidende demokratiepädagogische Spitze akademischer Bildung: Denn – so der anfangs zitierte Norbert Bolz – »[n]ichts fürchtet die Regierung einer modernen Massendemokratie nämlich mehr als einen selbständig denkenden Menschen« *(Bolz 2012, S. 19)*.

Diese Selbständigkeit im Denken und Handeln, im Fragen und Forschen wird der Einzelne nur dann erlangen, wenn er in der Vorlesung dem Wissenschaftler beim Denken und Forschen gleichsam über die Schulter geschaut hat, wenn er im Studium selbst an Forschungsprozessen teilgenommen hat, wenn er sich in Seminaren mit offenen Forschungsfragen beschäftigt hat und wenn er sich selbständig auf die Suche nach möglichen Antworten begeben hat (die oben erwähnte Seminararbeit sollte daher für ein Studium unverzichtbar sein), und dies nicht allein in der Berührung mit Lehrbüchern oder Sekundärliteratur, sondern mit Primärquellen und realen Artefakten. Nur Bildungsgänge, die hierauf fokussieren und dies ermöglichen, können akademisch genannt werden. Dies wertet andere Bildungsgänge nicht ab, markiert aber das Spezifikum, das akademisches Lernen von anderen Lernwegen unterscheidet. Und dieser Anspruch akademischen Lernens sollte nicht unter Wert verkauft werden.

Theorien sollen helfen, die Wirklichkeit differenzierter wahrzunehmen, das eigene Handeln zu begründen und dem Einzelnen Alternativen zu erschließen. Akademische Bildung besteht aber nicht darin, Theorien – seien diese auch noch so komplex – einfach zu übernehmen und auf die eigene Arbeit anzuwenden. Sie blieben damit etwas rein Äußeres. Vielmehr ist es notwendig, die verschiedenen Theorien selbständig auf Sinn und Geltung hin zu befragen, zu werten, in Frage zu stellen, nicht selten zu verwerfen und durch verbesserte zu ersetzen. Erkenntnis ist ein Prozess, der nicht irgendwann, möglicherweise mit einem formalen Titel, abgeschlossen ist. Ein akademisches Studium soll dazu befähigen, einmal gegebene Antworten immer wieder in Frage zu stellen, selbständig nach neuen Lösungen zu suchen und sich ein eigenständiges Urteil zu bilden – und aus der Haltung einer solchen Freiheit im eigenen Denken und Handeln heraus Verantwortung im Beruf zu übernehmen. Naive Theoriegläubigkeit und oberflächliche Fachkenntnis reichen hierfür nicht aus. Die Fähigkeit zum akademischen Arbeiten, das sich >

dann über Jahrzehnte im beruflichen Alltag bewähren muss, setzt voraus, dass der Einzelne sich im Studium mit einer Fragestellung, einem Themengebiet, einem Aspekt der eigenen Disziplin, einer Problemstellung auch einmal sehr gründlich, differenziert und tiefgehend auseinandergesetzt hat. Wer erlebt hat, wie tief die Suche nach Erkenntnis gehen kann, welche Fragen dabei aufbrechen können und wie um Antworten gerungen werden muss, der wird später an fachliche Problemstellungen und berufliche Herausforderungen anders herangehen können und der wird sich auch in veränderten Situationen bewähren können.

Akademikerquoten lassen sich politisch auf vielfältige Weise steigern. Sie sagen aber noch nichts darüber aus, inwieweit in der Gesellschaft tatsächlich akademisches Denken und eine akademische Kultur lebendig sind, den öffentlichen Diskurs bestimmen und individuelle Lebensentwürfe prägen. Geht ein substantielles Verständnis des Akademischen auf Dauer verloren, werden wir dies gesellschaftlich deutlich zu spüren bekommen: durch nachlassende Innovationsfähigkeit genauso wie eine Verflachung des öffentlichen Diskurses. Politisch und bildungsethisch wird nicht für das eine zulasten des anderen zu streiten sein und umgekehrt: Wer akademische Institutionen sichern will, die diesem Anspruch tatsächlich gerecht werden, wird auch für ein leistungsfähiges berufsbildendes Schulsystem streiten müssen und umgekehrt, beide ergänzen sich komplementär.

Innovationskraft, Wettbewerbsfähigkeit und differenzierte Diskursfähigkeit entstehen nur dann, wenn die Lernenden sich die vermittelten Inhalte und Fähigkeiten schöpferisch aneignen und kreativ weiterentwickeln. Dies braucht Zeit zur Reife und Freiraum, sich persönlich entwickeln und erproben zu können; dies bedarf aber auch des Interesses, der Neugier, der Begeisterung und des Engagements des Einzelnen. Denn hätten wir nur noch Studenten, die sich bloß funktionales Wissen aneignen und das auch noch möglichst zügig, statt sich im umfassenden Sinne akademisch zu bilden, dann wären wir schnell bei einer Gesellschaft angelangt, die nur noch zu kopieren, Plagiate herzustellen oder allenfalls Bestehendes zu verbessern, aber nicht mehr Alternativen zu antizipieren und wirklich Neues hervorzubringen in der Lage wäre. Im Zuge einer solchen Entwicklung

Bild: sveta/Fotolia

Es bleibt die Hoffnung, dass der akademische Geist überwintern wird ...

würde sich weder der allgemeine Bildungsstand erhöhen noch könnte sich unser Land auf Dauer den gewünschten Wettbewerbsvorsprung im internationalen Vergleich und den damit verbundenen Wohlstand sichern.

Die Herausforderungen, vor denen wir angesichts beschleunigter Kommunikationsprozesse, globaler Vernetzung, begrenzter Ressourcen sowie daraus resultierender Unsicherheiten und Verwundbarkeiten stehen, werden nicht durch ein 'immer Mehr' an Information, funktionaler Qualifizierung und kompetenzorientiertem Training zu bewältigen sein. Diese Herausforderungen zu bestehen, bedarf es eines tiefergehenden Fachwissens auf der einen sowie hermeneutischer Fähigkeiten, geistiger Unabhängigkeit und intellektueller Weite auf der anderen Seite. Diese Eigenschaften zu wecken und in der nachfolgenden Generation auf Dauer zu stellen, war einst Aufgabe der Universität, die der studierenden Jugend das hierfür notwendige Moratorium an Muße und Nachdenklichkeit im Lebenslauf bot. Heute braucht es hierfür möglicherweise neue Orte jenseits der Universität. Es bleibt die Hoffnung, dass der akademische Geist überwintern wird, auch wenn dieser in Hochschule und Bildungspolitik gegenwärtig heimatlos geworden ist – eben weil der Mensch am Ende dann doch stärker ist als die Zwecke, die an ihm zerren. ■