

Gruschka, Andreas

Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten

Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 25-43



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf?
Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten - In:
Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 25-43 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57234 - DOI:
10.25656/01:5723

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57234>

<https://doi.org/10.25656/01:5723>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 40

HERBST 2009

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 18,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • Fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Helmut Heid
Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole
- 25 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten
- 44 **REFORMEN**
Stephan Münte-Goussar
Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst
- 68 **WÖRTERBUCH**
Sieglinde Jornitz
Evidenzbasierte Bildungsforschung
- 76 **ERZIEHUNG NEU**
Elisabeth Flitner
Lehrerbewertungen im Internet. Berufskulturelle Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrern im Umgang mit einer Provokation
- 98 **AUS DEN MEDIEN**
Bernd Hackl
Space oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation
- 116 **VERMISCHTES**
Michael Tischer
Ich meinte nicht „Adoro“

Andreas Gruschka

Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten

I Ein Fanal

Für Aufsehen (unter den Lesern der FAZ) sorgte vor einiger Zeit der Mainzer Professor für Katholische Theologie Marius Reiser, als er seinen staatlichen Dienstherrn um Entlassung aus dem Amt des Professors bat. Er hatte die Nase voll und wollte nicht mehr tun, was nach der Bologna-Reform auch seine Praxis erreicht hatte: die Veränderung des wissenschaftlichen Charakters des Studiums in einen schlechten schulischen Anpassungs- und Lerndrill. Statt einer Hingabe an die Sache und der Aufforderung, zu ihr ein persönliches Verhältnis zu gewinnen, würden Lehrende wie Studierende durch ein ins Absurde führendes System sachfremder Regelungen vom Studieren abgehalten. Der Dienstherr weigerte sich zu reagieren, der Professor war wild entschlossen, auf die Privilegien einer gut dotierten Hochschullehrerstelle zu verzichten.

Reiser hatte in der Begründung seiner Entscheidung einmal mehr aufgeschrieben, was als Lesart der Reformwirkung in den Universitäten weit verbreitet ist. In der Tat lässt sich mit der Modularisierung der Studienformate und ihrer Staffelung in einen Bachelor-Abschluss und einen Master-Abschluss vor allem ein numerisches Eintreiben von „credit points“ beobachten, hinter denen ein inhaltlicher Sinn des Studienangebots fast völlig verschwindet. Die Planer haben die Gesamt-Arbeitszeit des Studierenden in „workloads“ portioniert und bis an die Grenze des Zumutbaren für ihn bereits verplant. Das daraus folgende Zeitmanagement der Studierenden macht es für diese gefährlich, irgendwelchen subjektiven Studieninteressen intensiver zu folgen. Das führt bis zu dem Punkt, dass Bücher in und für Seminare nicht mehr gelesen werden, weil das den mit einer Übung vorab verbundenen „workload“ von 30 Anwesenheitsplus 20 Nachbereitungsstunden plus 10 Stunden für die Prüfungsleistung sprengen würde. Jede Handlung des Studierenden wird als Teil von Prüfungsleistungen getestet und verbucht. Das Examen ist nicht ein Mittel zum Zweck der Überprüfung der Studienwirkungen und -leistungen, sondern ist das studienbegleitende Ziel der gesamten Veranstaltung, dem etwas Studieren als stoffbildendes Mittel untergeordnet wird. Der Dozent wird zum Sachbearbeiter seines eigenen Prüfungsamtes, denn er muss alles juristisch wasserfest dokumentieren, was die Studierenden bei ihm getan haben. Sich in diese voller Fallstricke steckenden Strukturen einzuarbeiten, absorbiert nicht selten den Großteil der

Aufmerksamkeit der Studierenden und lenkt ab von möglichen Fragen nach der Ausrichtung des Studiums. Die erste, die Bachelor-Phase, soll so gestaltet sein, dass sie möglichst viele Abgänger in Berufe produziert, der Zweck der akademischen Lehre ist die Herstellung möglichst „exzellenter“ „Employability“. Jeder Fachbereich erfindet dergleichen Abschlüsse als Beschwörungsformeln auf die eigene Weise, lässt sich die von externen Kollegen akkreditieren und erlebt danach sein blaues Wunder. Angesichts der vollmundigen Versprechen der Bologna-Manager ist die Fallhöhe entsprechend hoch. Wer durch das Land zieht, wird selten bei der Suche nach solchen Einführungen der neuen Struktur fündig, die einen Fortschritt ausweisen gegenüber der in vielen Fächern vordem bestehenden Verwahrlosung des Studiums unter dem Mäntelchen der akademischen Freiheit.

Vor allem in den Studienrichtungen, in denen man sich dem alten humboldtschen Ideal noch verbunden fühlte, ist das Klagen über das Unglück groß. Aber man trifft auch auf Fachbereiche, in denen „Bologna“ schon deshalb kein Problem zu sein scheint, weil man dort schon lange ein entsprechend strenges Lern- und Arbeits-Regime eingeführt hatte. In den Wirtschaftswissenschaften oder der Psychologie etwa ist der stoffhubernde Galopp durch das überseeisch kanonisierte Wissen der Lehrbücher, ohne eine kritische Besinnung, dafür mit einer Prüfung ensuite schon lange üblich. Hier wurde nur schmerzhaft empfunden, dass man das grundständige Diplom eines acht-plus-x-semesterigen Studiums in eine kürzere Grundform zu gießen hatte. Sieht man von den Juristen und den Medizinern einmal ab, so haben fast alle Fakultäten sich überraschend widerstandslos in die Vorgaben des Planungsweltgeistes „Bologna“ gefügt. Für viele ist damit die alte Universität (einmal mehr endgültig) gestorben.

So verwundert nicht, dass der Mainzer Kollege mit Solidaritätsbekundungen überschwemmt wurde, ohne dass es freilich zu bemerkenswerten Nachfolgesuchen gekommen wäre. Einer der Legitimationsfiguren derjenigen, die nicht auch bereit sind, das Amt hinzuschmeißen, die aber dennoch aus vollem Herzen jenem Mainzer Kollegen zustimmen, besteht in dem gesuchten Licht im Tunnel, der Hoffnung darauf, dass der Wahnsinn der Umsteuerung bereits so kenntlich geworden sei, dass die Verantwortlichen beginnen, sich über ihre Missgeburt zu erschrecken und sie darüber nachdenken, sie via Reform der Reform, also nach üblichem Muster, stikum aus dem Verkehr zu ziehen: Einmal mehr werde das Rettende in der Gefahr erkannt. Aber worin bestünde es und mit welchem Konzept wäre der chronische Missstand der Massenuniversität zu beheben, ohne dass die Universität deswegen abgeschafft werden muss?

Hinsichtlich der Lernfähigkeit der Wissenschaftspolitik ist Skepsis geboten. Gleichzeitig hat das Hochschulsystem begonnen, mit Bologna zu leben. Nicht zu vergessen ist, dass die Erledigung von Studienordnungen vor allem im Modus ihrer permanenten Reform geschieht¹: Die Lehrordnung interes-

1 Nach meiner überschlägigen Rechnung wurde ich seit meinem Eintritt in die Universität 1971 in 16 Reformennovellen des Lehramtes und 7 des Hauptfachstudiums verwickelt. Besonders bezaubert der Vergleich der Reformansätze. Sobald aktuelle Entscheidungsträger

sirt gemeinhin nur diejenigen im Lehrkörper, die mit ihr Gestaltungs- oder Machtphantasien verbinden. Die Reformmusik spielt dagegen heute an anderer Stelle. Der Erfolg der jeweiligen Universität liegt weniger in einer guten Lehre als im Aufstieg auf den Rankingskalen hin zu der führenden Hochschule, indiziert durch Zuwächse bei den Drittmittelquoten und der Herstellung von Netzwerken mit international visiblen Reputationsgewinnen, wobei diese nicht selten in jenen aufgehen. Während die Finanzmärkte kollabieren, durchherrscht das Plus-Machen die Universitäten.

Leiden an „Bologna“ muss mithin allein der traditionelle Hochschullehrer, der noch Pläne mit der Hochschule darüber hegt, wie es dem Sinne der Institution gemäß in der Forschung und Lehre zugehen sollte und der nicht längst in der Nische seiner diskret bewahrten kleinen akademischen Freiheit verschwunden ist oder sich um die Karriere eines Intrapreneur-Professors bemüht und damit vor allem daran interessiert ist, wie er für die Hochschule Geld einnehmen kann. Von jener Art dürften so wenige sein, dass sie gegen die anderen vielen wenig ausrichten können. Das soll aber nicht als Rechtfertigung dafür dienen, das Nachdenken über das Problem den Managern zu überlassen, die nie die Suppe auslöffeln, die sie für andere aufkochen.

II

Ein abgeklärter Ordnungsruf

So, wie die Mainzer „Remonstrations“ als Widerstandshaltung alle erfreut hatte, die die Universitäten auf dem Weg in den Abgrund sehen, konnten sich einige Monate später diejenigen durch eine Analyse des Hagener Soziologen Schimank bestätigt sehen, die anders als der Theologe von der Erfahrung beherrscht werden, dass die Idee der Universität längst untauglich geworden ist, eine realistische Beschreibung ihrer Situation und der des Kampfes um ihre Reform zu inspirieren. Schimank verkündet „Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort.“ (FAZ 15.4.2009). Mit dieser Figur einer erneuten Todsagung werden sowohl die Nostalgiker („Das falsche Neue verdrängt das richtige Alte.“) als auch die illusionären Erneuerer des Ideals („Das Alte kann und muss erneuert werden.“) als unglaubwürdig hingestellt. Aber Schimank verbreitet mehr als die unter Reformern üblich gewordene Häme gegenüber den Lord-siegelbewahrern einer Freiheit der Wissenschaft von allen Verpflichtungen der Lehre und der Zukunftssicherung der Studierenden im bürgerlichen Beruf. Geschickt distanziert er sich auch von den Sprechblasen der Reformer, die etwa den Bachelor mit Fähigkeiten ausstatten, dass die Balken krachen. Auch die Reformer versprechen also Lösungen des Problems der Massenuni-

vergessen haben, was vor ihnen geschah, empfehlen sie energisch dasjenige, was vor der letzten Reform als beste Lösung des Problems eingeführt wurde. Nicht selten soll an allen Stellen alles besser werden. Begleitet wird die Reform nicht selten von „stützenden“ Umstrukturierungen in der Organisation von Instituten und Fachbereichen. Es dauert in der Regel 10 Jahre, bis die dabei geschlagenen Wunden und institutionellen Reibungsverluste wieder aufgefangen werden können.

versität, ohne dies mit ihren technokratischen Mitteln plausibel machen zu können („Das Neue muss her, das Alte muss verschwinden.“). Der ungläubige Analytiker dekretiert dagegen: „Weder können wir heute das klassische universitäre Bildungsverständnis fortführen, noch sind stattdessen die neuen Studiengangsstrukturen die Lösung. Dies ist die zugespitzte Krisenthese: Das Alte und das Neue prallen aufeinander, aber beide taugen nichts.“

Was dann? Dann muss wohl etwas Drittes gefunden werden. Worin könnte es konzeptionell bestehen? Wohl weder im Verzicht auf die Wissenschaft noch in dem auf einen Berufsbezug des akademischen Studiums.

Der Hochschullehrer der Fernuniversität schreibt nicht als Hochschuldidaktiker, der uns mit seiner fundamentalen Kritik auf seine Idee der Verbindung von Forschung, Lehre und Employability vorbereiten will. Er verdammt letztlich alles in den Orkus der Untauglichkeit, weil er es für eine Mischung aus Heilsversprechen und Ideologie hält, mit dem faktisch, vielleicht sogar willentlich das Publikum über die wahren Absichten getäuscht werden soll. Wichtiger ist ihm deshalb, bevor die unvermeidliche Frage „Was tun?“ gestellt wird, zunächst seine soziologische Lesart für die Gründe dieser Misere vorzustellen: Die Programmformeln der Humboldt-Freunde wie die der Bologna-Protagonisten verdecken die Interessen, die mit den beiden gegensätzlichen Konzepten verbunden sind.

Es geht – teilt der Systembeobachter nicht gerade originell mit – gar nicht primär um unterschiedliche Formen der Lehre, sondern um den Kampf von Gruppen um den Einfluss auf das Wissenschaftssystem. Die Reform bedeutet in Wahrheit die Auseinandersetzung darum, wer die Spielregeln bestimme, unter denen zukünftig akademisch Karriere gemacht werden kann.

Hinter der Humboldt-Idee steht die „Lebenslüge der deutschen Professoren“ (der „sich als Bildungsbürgertum verstehende Teil der oberen Mittelschichten“!). Die wollen die Zweckfreiheit ihrer Sache gegen die Einflussnahme gesellschaftlicher Interessen verteidigen und ihre „Einsamkeit und Freiheit“ als Adel des Geistes verstanden wissen, damit ihnen erlaubt bleibt zu tun, was sie jenseits aller didaktischen Rücksichtnahme auf ihre Studenten und deren Ausbildungsbedürfnisse an der Hochschule treiben wollen. Im Kern sieht Schimank hier Privilegienverteidigung am Werk, eben das, was die Reformer hinter der Ablehnung von „Bologna“ aus der Hochschule als Motiv argwöhnen. Den Professoren gegenüber stehen Frau Bulmahn und ihre Nachfolger mit dem Interesse der „aufstrebenden unteren und mittleren Mittelschichten“ (sic!), die die Universität primär als Mittel eines breiten beruflichen Aufstieges sehen und die für eine möglichst umfassende Akademisierung der Berufe und die Verberuflichung des Studiums mit einer merkwürdigen Mischung aus sozialdemokratischer Beglückung und ökonomischer Notwendigkeit plädieren. Mit den neuen, in den Hochschulen verankerten Berufswissenschaften sollen möglichst viele an der Reputation der akademischen Welt teilhaben können.

Zwischen dem Fachhochschulstudium alt und dem neuen Studium an den Universitäten darf nach „Bologna“ kein Statusunterschied mehr bestehen. Auch deswegen werden die Universitäten gezwungen, mit dem Bachelor die Interes-

sen des Beschäftigungssystems aufzunehmen. Aus dem Bologna-Prozess folgert die Wissenschaftspolitik die Notwendigkeit einer völlig anderen Form der akademischen Lehre. Plausibel erschiene eine Umstellung mit Blick auf die angestrebte Berufsqualifikation. Aber fast alles, was man mit Reiser beklagen kann, lässt sich schlechterdings nicht aus dem Programm als notwendig ableiten, es hat nichts mit einer akademisierten Berufsbildung zu tun. Für das hermetische Reglement wurden anfangs vollmundig die OECD-weite Standardisierung und die akademische Freizügigkeit im Weltmaßstab in Anschlag gebracht. Nachdem aber mit der Umstellung der Wechsel von Mainz nach Frankfurt dank der jeweils hausgestrickten lokalen Strukturen schier unlösbare Anerkennungsprobleme aufwirft, muss es für die schlechte Verschulung des akademischen Studiums noch andere, seltener ausgesprochene Beweggründe geben.

Von denen handelt Schimank nicht. Dafür behauptet er leichtsinnig, die alte Lehre der Universitäten wäre geradezu dadurch ausgezeichnet gewesen, dass der Professor „nicht an der Qualität der Lehre interessiert“ war und auch die Studenten das nicht anstößig fanden. Als Beleg erinnert sich der Soziologieprofessor an das eigene Studium in der Mitte der 1970er Jahre. Als Profiteur der alten Ordnung bekennt er: „Je weniger didaktisch bemüht eine Vorlesung war, je weniger daher ein Student ohne großes eigenes Bemühen verstand, desto mehr fühlte er sich in der Wissenschaft; und dieses Gefühl war das eigentliche universitäre Bildungserlebnis.“

Das Merkwürdige an dieser anekdotischen Erinnerung besteht weniger darin, dass es ihr an aller differenzierenden Einsicht in den Sachverhalt gebricht.² Entscheidender in unserem Zusammenhang ist, dass hier jemand sein eigenes Bildungserlebnis zitiert, um mit der Polemik gegen die Verantwortungslosigkeit der Hochschullehrer beim Leser das Ressentiment aufzuwecken, dass dergleichen arrogant, unbegründet, verantwortungslos und elitär war und ihn, den Leser, persönlich als inkompetent ausschloss und somit als Symbol erhalten kann, das Studium insgesamt als nutzlos erscheinen zu lassen.³ Man kann förmlich das Kopfnicken von Leuten wie der früheren Bildungsministerin und Bologna-Unterzeichnerin Bulmahn sehen, die solche schlechte Erinnerungen an ihr Studium pflegen und die neuen Generationen von Studierenden vor dieser Willkürherrschaft der Professoren schützen wollen.

Mit der von den Reformern propagierten Abkehr von der alten akademischen Freiheit steht damit zumindest im Raum, dass die Umstellungen im

2 Schon zu den Studienzeiten des Autors gab es schulischen, das heißt didaktisch präparierten Unterricht in vielen Fächern, wurde dort gebimt und kontrolliert. Dass Professoren einen Kult der wissenschaftlichen Unmittelbarkeit gepflegt hätten, kann selbst für die Heroen dieses Zeitalters schlecht behauptet werden. Würde Schimank einmal Adornos einführende Vorlesungen nachlesen, wäre er erstaunt darüber, wie verbindlich dieser so unverständliche Mandarin sich auf die Tatsache bezog, dass er es mit Anfängern und Hörern aller Fakultäten zu tun hatte. Freilich hat Adorno mit seiner philosophischen Propädeutik die Würde des Gegenstandes und den Respekt vor seinen Zuhörern nicht durch Trivialisierung und die mit ihr einhergehende Verfälschung verletzt.

3 Das regressive Element in dieser Deutung sei nicht verschwiegen. Wer so über sein Studium urteilt – man kann das bei ungemein vielen Lehrern so hören –, der geht wie selbstverständlich davon aus, dass er nicht selbst für das Studium verantwortlich gemacht werden kann, sondern allein die Lehrenden. Die haben die Bringepflicht, alles den Studierenden beizubringen. Wenn der Student scheitert, scheitert in Wahrheit der Vermittler. Wenn sie ein Buch nicht verstehen liegt es an dem Buch und nicht an der mangelnden Anstrengung. Die soll gemindert werden können durch die Didaktik. Dass der Student als erwachsener Mensch nicht mehr zum didaktischen Fürsorgeobjekt taugt, wird übersehen. Stattdessen wird erwartet, dass der Professor die Studierenden vor der Krise der Erkenntnis schützt. So verwundert auch nicht, dass sie es sich gefallen lassen, wenn ihnen wahllose Stoffmengen zum Auswendiglernen vorgelegt werden. Das Dumme daran kommt ihrem Bedürfnis, nicht Verantwortung zu übernehmen, entgegen. Es ist höchst aufschlussreich, dass mit diesem Erklärungsmuster später so manche Lehrer sich schadlos an den Schülern halten, indem sie nicht auf die Idee kommen, es könne an ihnen liegen, wenn die Schüler nichts lernen, was ihnen gelehrt wird.

Verlaufe des Bologna-Prozesses der Verbesserung der akademischen Lehre zu dienen haben, so dass mehr Studierenden durch mehr pädagogische Bemühung der Professoren mehr verstehen. Die guten Gründe dafür, dass es in der Universität keine Didaktik geben dürfe, werden von Schimank mit dem bekannten Humboldt-Zitat zur Notwendigkeit der Einheit von Forschung und Lehre in Erinnerung gerufen, aber dann schon damit erledigt, dass sich unmittelbar nach Humboldt bereits so manche Juristen und Naturwissenschaftler wenig drum gekümmert hätten, den Studenten kontrafaktisch als Wissenschaft Treibenden zu behandeln, damit er Zugang zur Wissenschaft bekomme. Sie haben ihr Fach unterrichtet.

Bedeutet das, dass die Universität notwendig die Fortsetzung der Lernschule sein muss? Dann hätte Bologna recht und würde endlich konsequent verfolgen, was die Hochschulen sowieso tun müssen, aber nicht richtig betreiben, weil die „Lebenslüge der Professoren“ diese daran hindert zu akzeptieren, dass sie in erster Linie Hochschul*lehrer* sind.

Nur in einem zynischen Sinne wird aus der neuen Rücksicht auf das Verstehen der studentischen Massen ein Leistungskriterium für die Universität. Das Verstehen hat wenig mit Verstehen im Sinne von Erkenntnis, dafür mehr mit einem Verstehen als aufgenommener Information zu tun. Schimank traut sich denn auch nicht, so etwas offen zu propagieren.

Mit den oben angesprochenen Mitteln wird es denen vielleicht leichter möglich, erfolgreich zu studieren, die weder von der Wissenschaft viel wissen noch überhaupt sich in ihr bewegen wollen, die dafür aber über einen gut zu füllenden Arbeitsspeicher verfügen, die das Auswendiglernen von Stoffen beherrschen und Meister in der Erledigung standardisierter Obligationen sind. Zum Maßstab für eine erfolgreiche Lehre werden damit solche Lernformen gemacht, die der als fürsorglich unterstellten reduzierten Auffassungsgabe der „unteren und der mittleren Mittelschichten“ korrespondieren. Die Studenten werden nicht an die Wissenschaft, die Wissenschaft wird an die Studenten angepasst. Die mit der Überfüllung einhergehende pessimistische Anthropologie des Studenten – passend zu der um sich greifenden des Schülers – verlangt nach einem Downgrading der Ansprüche bis zum Punkte ihrer allgemeinen Realisierbarkeit und einer strengen Ausrichtung des Verhaltens auf ein durchgeplantes Lernprogramm.

Indem er das eigene wissenschaftliche Bildungserlebnis gegen das Erfolgsstreben der Studentenmassen ausspielt, erweist sich Schimank unfreiwillig als würdiger Vertreter jener bildungsbürgerlichen Professorenschaft. Es fehlt nur noch, dass er konzedierte, er hätte es als Bachelor und Master wohl nie so weit bringen können, wie es ihm dank der überholten Universität vergönnt war.

Was aber kann daraus gefolgert werden, dass das Alte nicht mehr für die neuen Studenten taugen soll und das Neue wohl nicht für die alten Typs? Eine Antwort auf die eher methodische Alternative: Wissenschaft oder gelenkte Didaktik muss wohl erst einmal ausbleiben, weil sie noch gar nicht die inhaltliche Zielsetzung des akademischen Studiums umgreift.

III

Bildung für Wissenschaft oder Beruf?

Was den erfolgreichen Abschluss eines Bachelors jenseits der Tatsache einer bürokratisch und didaktisch gelenkten Studienorganisation ausmachen könnte, vor allem was in ihm überhaupt vermittelt werden sollte, ist mit den „credits“ und „workloads“ etc. noch nicht geklärt. Hier kommen zwei Zielsetzungen ergänzend ins Spiel, die wiederum alt hergebrachte Polaritäten markieren. Bildung durch Wissenschaft steht gegen die Ausbildung für Berufe.

An sich dürfte nicht lange über diese Alternativen gestritten werden können. Universitäten sind gemeinhin Orte der Wissenschaft und ihrer Vermittlung an Studierende. Berufsbildende Einrichtungen sind solche, in denen man dem Nachwuchs beibringt, was ihn auf die Erfüllung spezifischer beruflicher Aufgaben vorbereitet. Die Klassische Idee des Übergangs von dem einen zum anderen leistete für die Juristen oder die Lehrer das Referendariat. Allein der Medizinstudent steht in späten Semestern bereits am Klinikbett vor dem Patienten. Praktika sollten den Blick schärfen auf die spätere Praxis, im guten Sinn Stoff liefern für die wissenschaftliche Reflexion. Demgegenüber agieren in der Berufsbildung Lehrer auch als praktische Ausbilder, die vormachen, was die Schüler dann nachmachen und einüben.

Kurzum: Es erscheint auf den ersten Blick als unsinnig, aus einer Universität eine Einrichtung der Berufsbildung zu machen. Employability enthält und versteckt zugleich dieses Ziel. Als Beschäftigungsfähigkeit setzt das Fremdwort nicht bloß allgemeine menschliche Kompetenzen, sondern verlangt nach spezifischen Fähigkeiten, die sich einem entsprechenden Wissen und eingeübten Fähigkeiten verdanken. Soll der Bachelor dergleichen am Ende seines Studiums besitzen, muss man dafür sorgen, dass er tatsächlich einstellungsfähig qualifiziert worden ist. Niemand würde einen Menschen als Chirurg beschäftigen, den die Universität mit zwei linken lahmen Händen entlassen hat. Der Begriff verschleiert diese Eindeutigkeit aber auch wieder, indem er Berufsfähigkeit hin zu so etwas wie Orientierungswissen, Schlüsselqualifikationen, beruflichen Dispositionen aufweicht.

Die Hochschulen wollen nicht in Haftung genommen werden, wie sie konfliktreich die Institutionen der Berufsbildung aushalten müssen, von denen der Arbeitsmarkt den unmittelbar einsatzfähigen und gewinnbringenden Mitarbeiter abholen will. Das Ergebnis beim Bachelor ist denn auch ein „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass!“ Man ist mehr bemüht, so zu tun, als ob. Die Curriculisten wissen bei der Umstellung oft schlicht nicht, wie sie nun in sechs Semestern eine Aufgabe lösen sollen, die sie schon mit acht und mehr Semestern nicht lösen konnten und/oder wollten. Vor Bologna konnten sie ungleich eleganter mit der Aufgabe der wissenschaftlichen Hochschule die Berufsbefähigung als Verpflichtung abwehren. Wer nicht so recht weiß, was er tun soll, dürfte nur selten auf das kommen, was er tun könnte. Deswegen wäre zunächst zu klären, in welchem Sinne es überhaupt sinnvoll wäre, wenn nicht gar notwendig wird, Wissenschaft und Beruf zu verbinden.

Dazu kann hilfreich sein, erst einmal den Unterschied deutlich zu machen. Wer die Scheidung zwischen der Herstellung von Erkenntnissen, der Frage nach ihrer technologischen Nutzung und die nach der Einweisung des Nachwuchses in die daraus folgenden Handlungsweisen der Praxis nicht aufrecht erhält, der bringt nicht nur alles durcheinander, er opfert auch den zivilisatorisch höchst bedeutsamen Zugewinn an Rationalität, der mit der Scheidung von Theorie und Praxis einhergeht. Wissenschaft ist mithin erst in der Form des wissenschaftlichen Tuns Praxis, sie kann nicht Praxis für andere sein. Technik, oder anspruchsvoller Technologie ist die Ausdrucksgestalt in Praxis eingegangenen Wissens: Was wie regelhaft bei gegebenen Problemen zu tun ist. Know How erwirbt man mit entsprechend vorbereiteter und reflektierter Praxis am besten ebendort, also nicht in der Universität. Da lernt man nur das Forschen als spezifische Praxis.

So kommt Wissenschaft erst wieder ins Spiel, wo Praxis zum Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion und Forschung gemacht wird, unaufgefordert oder aber von der Praxis aus aufgefordert. In jenem Sinne bleibt sie frei von Erwartungen der Praxis, in diesem Sinne nähert sie sich technologischen Fragen der Veränderung, Verbesserung und Neukonzipierung von Praxis nach Maßgabe von praktischen Problemen. In beiderlei Hinsicht kann die wissenschaftliche Beschäftigung mit Praxis dieser dienen, wie auch die Erfahrung solcher Tätigkeit den Studierenden einen Zugang zur Praxis ermöglichen und auch für dieses nützliches Wissen generieren. Was lediglich nicht zur Aufgabe der wissenschaftlichen Hochschule erklärt werden sollte, ist die Einübung in Skills für bestimmte Berufe, weder solche, die aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Praxis abgeleitet werden, noch erst recht solche, die unabhängig davon als Qualifikationen erwartet werden. Um es bündig zu formulieren: Egal ob ein solches Training überhaupt möglich und sinnvoll werden kann, die Universität verfügt weder über die dafür notwendige Kompetenz, noch lässt sich solches als Teil ihres „Kerngeschäftes“ plausibel machen.

Was aber folgt daraus für die inhaltliche Ausrichtung von Studien, die auf den Beruf vorbereiten, ohne dass sie unmittelbar berufsbildend sein können?

Die Aussagen Schimanks greifen dieses Problem nicht auf. Der Soziologe berichtet davon, wie beide Kontrahenten oberflächlich von Formeln (also wieder von den Ideologien) ausgehen, um jeweils aus der eigenen Perspektive umstandslos Berufsbildung und Wissenschaft zusammenzuführen. Dabei lässt sich auf die jüngere erfolgreiche Werbung der neuen Berufswissenschaften wie auch auf die historische Tatsache rekurren, dass doch schon die uralten Fakultäten „Berufsfakultäten“ waren. Nur solche Leute wie Humboldt haben also die Verbindbarkeit von wissenschaftlicher Bildung und Berufsausbildung übersehen?

Schimank versucht erst gar nicht darüber nachzudenken, was die Formel einer Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf in der Lehre bedeuten könnte. Stattdessen warnt er vor der Vereinnahmung hier wie dort.

Die Formel erlaube den Humboldianern die Einsicht in Wissenschaft als menschenbildend und nützlich für Pflegewissenschaftler wie Maschinenbauer zu verklären, wie umgekehrt den Bolognesern, die berufliche Wirklichkeit als ein Feld der Wissenschaften anzupreisen. „Um den Professoren die Angst vor den Fachhochschulstudenten zu nehmen“, wird das angewandte Studium zum exzellenten Ort der Innovation durch Wissenschaft hochgejubelt. Vor bloßen Formelkompromissen und den „Sprechblasen“ dieser Modernisierer wie auch der Bildungslyrik der Humboldianer warnt der Autor und schlägt am Ende vor, dass die Konfliktparteien einen umwerfend einfachen „Waffenstillstand“ schließen mögen. Sie werden aufgefordert, sich die Beute zu teilen: eine Hälfte der Module für Wissenschaft eine andere Hälfte der Module sichere die Employability, dann werde man weiter sehen.

Nehmen wir das ernst, so gehen wir weiterhin vom unversöhnlichen Gegensatz beider Positionen aus. Die konfligierenden Interessen lassen sich nicht in einem Dritten aufheben. Wenn man das nicht einsehe, könne man nur Missgeburten produzieren, Mischlinge, die niemand mehr lieben kann. Zu solchen muss es kommen, weil keiner dem Anderen trauen wird und jeder davon überzeugt bleibt, dass der Andere der Feind des Erstrebenswerten bleibt, eben ein Gegner, den man in Schach halten muss, weil er der Verwirklichung der eigenen Idee im Wege steht. Schimank glaubt so fest an die Ideologie, die er den Akteuren zuschreibt, weil er sie in gegensätzlichen materiellen Interessen verankert sieht, dass er sich nicht mehr um eine inhaltliche Auflösung der Widersprüche bemühen muss.

Der Vorschlag ist der üblichen Aushandlungspragmatik abgeschaut, hat den Charme des dezisionistischen Kalküls, aber er leistet keine Klärung der Frage.

Denn er sagt nichts anderes als: Tut das eine und auch das andere. Allein der Alleinvertretungsanspruch einer der Positionen wird relativiert.

Was aber wäre gewonnen, wenn die Professoren, wo sie es denn wollen und können, Wissenschaft im Humboldtschen Sinne treiben und andere dafür sorgen, dass die Absolventen mit beschäftigungswirksamen Skills ausgestattet werden? Würde nicht die Hälfte von jedem deutlich weniger als ein Ganzes ergeben? Beide Ansprüche nebeneinander zu stellen kann nicht als Lösung des Problems der Massenuniversität ausgegeben werden, es bliebe der schlechte Kompromiss zweier sich weiterhin widersprechender Ansprüche. Wäre es dagegen nicht lohnenswert nach einer Konzeption zu suchen, die beide Ziele in einer Konzeption aufhebt, mithin also integriert, was Wissenschaft erfordert und was zugleich das Beschäftigungswesen mit Recht erwarten kann?

IV

Die Alternative: Bildung zum Mensch oder Bürger

Kein Vertreter der Wissenschaft kann heute die Sache einseitig auflösen. Weder kann in der Ausbildung ganz auf Wissenschaft verzichtet werden, – für eine Berufsbildung jenseits der Wissenschaft würde allein die Fachhochschule als erweitertes Institut der Berufsausbildung die richtige Institutionalisierungsform bieten – noch kann die Universität eine reine Bildung im Medium der Wissenschaft für die Wissenschaft pflegen.

Wir haben es beim Konflikt nicht allein mit Interessen verschiedener „Schichten“ zu tun, sondern mit dem ungelösten Folgeproblem einer falschen Form der institutionellen Durchsetzung des öffentlichen Bildungswesens. Es geht um den seit der Konstitutionsperiode des Systems ungeschlichteten Streit um die Bildung zum Menschen oder zum Bürger und damit um das gebrochene Verhältnis zwischen zwei Fraktionen von Bildungstheoretikern und -reformern der aufbrechenden bürgerlichen Gesellschaft. Die Aufklärungspädagogen stellten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Bildung ganz in den Dienst der Durchsetzung der bürgerlich industriösen Gesinnung. Sie wollten, dass über alle Stufen und Verzweigungen des Bildungswesens hinweg die Bildung unter dem Kriterium der individuellen und gesellschaftlichen Nützlichkeit stehen sollte.

Gegen diese (in den Augen der Kritiker immer zu früh vollzogene) Ver zweckung des Menschen zum Erwerbsbürger richtete sich der neuhumanistische Einspruch. Er postulierte allgemeine Menschenbildung in der dreifachen Stufung von Elementarerziehung (Eroberung von Schrift, Zahl und Symbol), einem einheitlichen schulischen Unterricht zur Bildung im Medium des Allgemeinen bis hin zum Höhepunkt einer allgemeinen Menschenbildung im Medium der Wissenschaft. Berufliche Bildung wurde als partiell notwendig anerkannt, aber aus den Bildungsinstitutionen verbannt bzw. ihnen als Spezialanstalten nachgeordnet.

Am leichtesten ließe sich das in der Einrichtung verfolgen, die von sich aus schon die größte Distanz zum gesellschaftlichen Verkehr besaß, der Hochschule. Schwerer schon fiel es, die höhere Schule als allgemeine Schule durchzusetzen. Sie wurde schnell entgegen der Absicht der Reformen eine die Trennung von der Berufsbildung stilisierende Einrichtung des sich hier for mierenden Bildungsbürgertums. Bis Weimar dauerte es, dass zumindest die erste Phase der Volksschule wirklich eine für alle Kinder und nicht nur eine für die Kinder des Volkes wurde. Die Abschottung des Bildungswesens von der Verpflichtung auf die bürgerliche Nützlichkeit hat (als „Kriegserklärung an die moderne Welt“ Th. Litt) historisch freilich nicht dazu geführt, dass die Humanisten einfach gesiegt hätten. Schon bald ergibt sich als Gegenzug zur humanistischen Reform bzw. der Sicherung von Bildung als Privileg eine parallele Entwicklung der Einrichtung eines zweiten Bildungswesens, das auf den Beruf und die technisch-ökonomischen Entwicklungen hin ausgerichtet wird. Es beginnt mit Realschulen (ausgerichtet auf die „Realien“ statt die

„Humaniora“) und Fachschulen, die das ökonomische Wissen thematisieren, führt weiter über technische Einrichtungen wie die Gründung technischer Hochschulen, zur Einführung des dualen Systems der Berufsbildung mit einer Teilzeitberufsschule als bildenden Kern, bis schließlich zur jüngeren Neugründung von Fachhochschulen, die die Vielzahl der neuen Berufswissenschaften aufnehmen.

Als freilich die beiden Systeme wie im sozialdemokratischen NRW oben in Gesamthochschulen zusammengeführt waren, zeigte sich bald das Streben der Parvenus nach Höherem: der Universität, und die Abwehr des eingebrachten Niederen. Ein Zeichen für die ungebrochene hegemoniale Kraft der höheren Bildung, die ihren Wert der Distanz zu den Vergesellschaftungsprozessen verdankt sehen möchte.

Parallel dazu kam es ab den siebziger Jahren zu Versuchen, das System von unten aufzurollen. Mit Gesamtschulen und vor allem mit Kollegschulen als Versuchen, die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuheben.

Es lohnt, diesem Experiment ein wenig Aufmerksamkeit zu widmen, weil es vielleicht zeigen kann, was in der Universität möglich wäre, wenn man nur wollte, was man doch entsprechend der Eigenstruktur der Aufgabe tun sollte.

V

Bildungsreform: Bildung im Medium des Berufs

Als 1970 der damalige nordrhein-westfälische Kultusminister Holthoff eine Planungskommission unter der Leitung des Münsteraner Pädagogen Herwig Blankertz berief, um einen Plan für eine integrierte Oberstufe vorzulegen, waren die lange geltenden Selbstverständlichkeiten des Oberstufenschulwesens heftig in Frage gestellt worden. Insbesondere das Gymnasium wurde verantwortlich dafür gemacht, dass eine den Wirtschaftsstandort Deutschland gefährdende Bildungslücke entstanden war. Der abgebrochene Zustrom von akademisch Qualifizierten aus der DDR wurde angesichts der anhaltenden Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems zur „Bildungskatastrophe“ gesteigert. Bildungsexpansion stand damit auf der Tagesordnung. Aber es ging dabei nicht um einen Nachholbedarf in der Rekrutierung von Bildungsbürgertum, sondern darum, die rasante Entwicklung in Technik und Ökonomie im Bildungswesen nachzuholen. Wie schon mehrfach in der Geschichte beklagt, hatte das System einen Modernitätsrückstand aufzuholen. Als verantwortlich für die fehlende Anpassung des Bildungswesens an die Erfordernisse der Gesellschaft wurde nicht zuletzt das abgeschottete System des Hochschulzugangs angesehen. Das Gymnasium pflegte nach der mit dem Beginn des Jahrhunderts eingetretenen Typenspezifizierung seinen klassischen Kanon, mit ihm sollte die Allgemeine Hochschulreife gesichert werden. Das wurde nun – wie schon zu Beginn des Jahrhunderts – als nicht mehr zureichend kritisiert. Auf das erreichte Differenzierungsniveau der akademischen Studien bereitete das Gymnasium als Quasi-Monopolist für das Abitur in den Augen seiner Kritiker nicht mehr zureichend

vor. So kam es langsam zu Lockerungsübungen und vorsichtigen Versuchen, die Oberstufe für neue Lernformen und Fächer zu öffnen. Der Kanon schien seine identitätsstiftende Kraft verbraucht zu haben. Der klassischen höheren Bildung wurde immer heftiger ihr Status als Universalschlüssel für wissenschaftliche Studien abgestritten.⁴ Die Hochschulen forderten einmal mehr von den Gymnasien eine bessere fachliche Vorbereitung der Studierenden. Die Gymnasien reagierten, indem sie Spezialisierung als Intensivierung einführten (Leistungskurse), indem Wahlmöglichkeiten eröffnet (vor allem für Schwerpunktbildungen) und schließlich auch neue Fächer in die Stundentafeln eingeführt wurden. Als in diesem Kontext auch Technologien und Wirtschaftswissenschaften als auch andere Berufswissenschaften wie die Pädagogik oder die Ernährungswissenschaft zu Abiturfächern aufstiegen, stellte sich für die beruflichen Bildungswege, in denen diese Disziplinen Kernfächer darstellen, die Frage, warum dann nicht auch sie über diese Fächer selbstverständlich (nicht nur in der Form eines geduldeten Sonderweges) Anschluss gewinnen sollten, an die höchste Berechtigung des Schulwesens: das Abitur. Dass diesen Fächern dieses Recht bis dahin weitgehend abgesprochen werden konnte, lag an der hegemonialen Kraft der Bildungstheorie des Gymnasiums, nach der jedes fachliche Wissen das instrumentellen Zwecken dienen kann, verdächtig wurde, nicht bildungswirksam zu sein. Die um sich greifende Verwissenschaftlichungstendenz ging damit nicht von den Gymnasien aus, sondern erreichte sie von außen. Sie wurden gezwungen, das „Ich-Fremde“ in sich aufzunehmen.⁵

Wenn aber immer mehr berufliche Bereiche sich in doppelter Weise verwissenschaftlichen: einmal, indem sie in ihrer Pragmatik zunehmend von Erkenntnissen der Wissenschaften abhängen, zum anderen, indem sie zum Gegenstand der Reflexion durch Wissenschaften werden, spricht nichts mehr dagegen, mit ihnen auch zur Hochschulreife zu führen. Wohlgermerkt, ging es nicht um eine Verberuflichung der gymnasialen Bildung, sondern lediglich darum, das inzwischen weit ausgebreitete Prinzip der Wissenschaften anzuerkennen.

Parallel zu den Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen wurde auch das berufliche Schulwesen unter Reformdruck gesetzt. Mit der Reform

-
- 4 Die nahezu klassische Krisendiagnose lautete mit Blankertz und der Planungskommission Kollegstufe: „... eine inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung im emphatischen Sinne wäre abhängig von einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung, einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang, einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung. Diese Voraussetzungen sind für uns nicht gegeben“ (Kollegstufe NW 1972, S. 22). Es ist lehrreich zu sehen, wie diese Erkenntnis heute in der Diskussion über Bildungsstandards übersprungen wird, um so etwas wie weltweit geltende curriculare Standardisierungen durchzusetzen.
 - 5 Wie wenig nachhaltig die mit 1972 durch die KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe sanktionierte Entwicklung war, zeigt sich in den letzten Jahren mit der schleichenden aber beharrlichen Rückkehr zur alten Kanonisierung, nun im Zeichen der „Literacy“- oder „Domänen“-Diskussion und dem fehlenden oder erfolglosen Widerstand der Vertreter der neuen Fächer. Man nennt es nicht mehr klassische Bildung, aber man hat das ihr folgende Konzept einer exklusiven, bestimmte Fächer privilegierende Bildung keineswegs aufgegeben.

kam es zum programmatischen Bruch mit einer Konzeption beruflicher Bildung als didaktisch gelenktem Anpassungsvorgang, der vor allem auf die Imitation und Einübung vorab festgelegter Handlungsfolgen setzte und Tugenderziehung als Bildungersatz erreichen sollte. Die Berufspragmatik hatte sich so weit in vielen Feldern verändert, dass eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben zunehmend von einem Verständnis der technologischen und der wissenschaftlichen Grundlagen des Tuns abhängig gesehen wurde. Ihren exemplarischen Ausdruck fand diese Reform „von unten“ in der qualitativen Veränderung der Berufsbilder der dualen Ausbildungsgänge und dem Ausbau höherer technischer Bildungswege.

Während also die beruflichen Anforderungen sich zunehmend verwissenschaftlichten, bezogen sich die Wissenschaften zunehmend auf die ausdifferenzierten Problemstellungen der Gesellschaft und der Berufswelt. Mit der Verberuflichung neuer Aufgabenstellungen (etwa in den Informationstechnologien oder der Ökologie) wurde weiterer Bedarf an begleitenden Berufswissenschaften geweckt. Die immer nur ideologisch zu pflegenden überkommenden Gründe für eine scharfe Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und wissenschaftlicher Bildung schien damit obsolet geworden zu sein.

Die Reform zielte entsprechend auf ein integriertes System von der Primarstufe über die Sekundarstufen bis hin zur Gesamthochschule; in letzterer damit auf die in der Sekundarstufe II vorbereitete Aufhebung der Entgegensetzung von Wissenschaft und Beruf.

Politisch trat ein weiteres Motiv hinzu. Es erschien als ein Gebot der Demokratie, allen geeigneten jungen Erwachsenen einen Zugang zu höherer Bildung zu gewähren. Wollte man aber nicht ein Gymnasium für alle einrichten und damit den Eintritt in die Berufsausbildung generell drei Jahre hinauschieben, so musste man auch Wege zum Studium über den Beruf ermöglichen. Damit war mehr als eine Begabtonderprüfung in der Hochschule gemeint, sondern die grundständige Möglichkeit, den Beruf didaktisch so zum Thema der Ausbildung zu machen, dass die in ihm als Exempel vorliegenden Bildungsmöglichkeiten erschlossen und vermittelt würden. Wer aber im Durchgang durch die Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit die in ihm enthaltenden verschiedenen Bildungsdimensionen in wissenschaftspropädeutischer Weise entfaltet hatte, der sollte nicht anders behandelt werden, als jemand, der ohne einen solchen Praxisbezug mit traditionellen Gymnasialfächern zum Abitur geführt wurde.

Auch wenn auf diese Weise jeder eine Studienberechtigung erwerben können sollte, bedeutete das nicht, dass deswegen jeder auch einen akademischen Beruf ergreifen würde. Früh wurde der Integrationsgedanke genau mit diesem Verdacht belegt, man wolle nur noch „Häuptlinge und nicht mehr einfache Indianer“ ausbilden.⁶ In Wahrheit ging es nicht um Ausstieg für den

6 Es gehört zur Ironie der Geschichte der Reform, dass dieselben Arbeitgeberverbände, die die Beseitigung des dualen Systems der einfachen Berufsausbildung mit dem Kollegsulversuch an die Wand malten und in scharfe Opposition zum Modell gingen, zwanzig Jahre später ungleich radikaler reagierten, als die „Facharbeiterkrise“ mit der gymnasialen Bil-

Aufstieg. Vielmehr sollte gezeigt werden, wie man die sich abzeichnende Bildungsexpansion fortzusetzen wäre, ohne in solche Absurditäten zu geraten, die nach dem Scheitern der Reform umso heftiger im System sich ausbreiteten.⁷ Wie also wäre unter den veränderten Bedingungen sowohl den gesteigerten Ansprüchen des Beschäftigungssystems zu entsprechen und zugleich dem individuellen Recht auf eine freie Entscheidung für eine offene berufliche Laufbahn?

Sofern der einmal gewählte Beruf nicht mehr als Lebensberuf gelten konnte, schien es geboten zu sein, mit dem Mittel einer möglichen Doppelqualifikation für mehr Flexibilität im Berechtigungswesen zu sorgen.

Es gab 1972 also eine Reihe von politischen Gründen für den Integrationsversuch, die gestützt wurden durch die sozioökonomische, die demographische und die wissenschaftlich technologische Entwicklung der bundesrepublikanischen Gesellschaft am Ausgang des 20. Jahrhunderts.

All das zusammen stiftete zunächst den Mut der Landesregierung, den Vorschlag einer integrierten Sekundarstufe als Kollegstufe aufzugreifen und in Schulversuchen zu erproben. Prinzipiell sah Blankertz nach dieser Zustimmung die Möglichkeit, optimistisch und prophetisch vom Ende der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Schulen zu sprechen. In einem integrierten System, das von der wissenschaftspropädeutisch geprägten Bildung im Medium des Berufs bestimmt ist, würde genauso eine gesteigerte berufliche Qualifikation zu vermitteln sein wie auch die sich anschließende bessere Befähigung zu einem wissenschaftlichen Studium. Damit wäre das getrennte System höherer allgemeiner und niederer beruflicher Bildung historisch überwunden, das eine im anderen im hegelschen Sinne aufgehoben.

Aus dieser Perspektive folgte nach 1972 eine Umstrukturierung der Berechtigungen und der Curricula. Diese wurden nun um eine berufliche Aufgabe fokussiert und somit gefragt, wie die überkommene Totalität der inhaltlichen, in Fächern ausdifferenzierten Bildungsdimensionen bezogen werden kann auf den je besonderen Fall, die Typik und Verallgemeinerbares einer beruflichen Praxis. In jedem Fach sollte als das didaktische Gründungsmittel die Wissenschaftspropädeutik gelten. Alle Inhalte seien damit nicht als voraussetzungslos gegebene anzuerkennen und zu lernen, sondern mit ihren wissenschaftlich aufzuklärenden Voraussetzungen, Implikationen und Konse-

ditionsexpansion voll ausgebrochen war. Nun sollte als Köder für den Eintritt in das duale System jeder qualifizierte Absolvent zumindest zur Fachhochschule zugelassen werden.

- 7 Dazu zählt die Tatsache, dass im expandierenden Gymnasium immer mehr Schüler unterrichtet wurden, die an dessen Curriculum kein Interesse hegten, dass das Verweilen in Warteschleifen um sich griff, die Verweildauer im System durch doppeltes und dreifaches Besuchen von Bildungsgängen ausuferte. Am Ende wurde im Gymnasium eingeführt, was vordem wie ein Sakrileg behandelt worden war: Praktika in der Sek. I und in der Sek. II, damit die Berufswahlfähigkeit gefördert würde. Während die aspirationsstarken Schüler das Gymnasium stark machten, wurde die klassische Facharbeiterbildung ausgeblutet. Die Analogien zu den Erscheinungen der Massenuniversität, die für die Studierenden objektiv eine Berufsvorbereitung darstellt, diese aber in ihrem Studienordnungen vielerorts verweigert, liegen auf der Hand.

quenzen zu lehren. Der kognitive Stil der Beobachtung und Distanzierung durch wissenschaftliche Methoden sollte genauso bestimmend sein wie die Herbeiführung der für wissenschaftliches Arbeiten konstitutiven „Attitüden“ (wie etwa Neugier, Selbstkritik und Reflexivität) und nicht zuletzt galt es zeitbedingt, das „Prinzip der Kritik an Wissenschaften und Technologien als Instrumenten gesellschaftlicher Herrschaft“ zu thematisieren.

Das Integrationsprojekt kam über Ansätze nicht hinaus, der gymnasiale Bildungsweg war alles andere als am Ende, sondern wurde zunehmend zum Hauptschulweg. Profitiert vom Kollegschulversuch hatte freilich die berufliche Bildung, denn hier wurde nicht nur ein breiter Weg zur Fachhochschule ausgebaut, sondern auch dafür gesorgt, dass in gesonderten Bildungsgängen die fachgebundene und die allgemeine Hochschulreife erreicht werden konnte. Der Preis dafür bestand indes darin, jeden zu deutlichen Berufsbezug im Curriculum auszuschließen. Doppelqualifizierende Bildungsgänge, die Bildung im Medium des Berufs vermitteln, blieben die seltene Ausnahme.

Der Weg über die gymnasiale Oberstufe führte für immer mehr Schüler in die Universität, unabhängig davon, ob sie eine berufliche Laufbahn damit verbanden bzw. unabhängig davon, ob sie, wenn sie dies wollten, in der Hochschule eine entsprechende Laufbahn angeboten bekamen. In einem doppelten Sinne wurden diese Schüler im Gymnasium falsch auf die Universitäten vorbereitet. Weder kam es zu einer konsequenten wissenschaftspropädeutischen Bildung, so dass die Studienanfänger schnell in die wissenschaftlichen Arbeitsweise hineingefunden hätten, noch verfügten sie mit ihren Studienfächer schon über einen Fokus ihres Interesse als einer eindeutigen Berufsorientierung.

So studierten sie weiter Fächer wie Germanistik oder Soziologie, ohne deswegen Lehrer oder Wissenschaftler werden zu wollen. In der Universität wurden sie in vielen Fächern zunehmend empfangen als weitgehend Nachzuqualifizierende und behandelt als Schüler, die erst einmal Grundlagen zu lernen hatten, bevor mit dem Studium überhaupt begonnen werden könne. Daraus folgte notwendig die Studieneingangs- als Selektionsphase. In anderen Fächer – wie in manchen Geistes- und Sozialwissenschaften – wurden sie überhaupt nicht mit einer curricularen Absicht empfangen, sondern sich selbst überlassen. Die erstrebenswerte akademische Freiheit traf massenhaft auf Studierende, die auf die Wissenschaft als operative Orientierungsgröße des eigentätigen Studierens im emphatischen Sinne durch die Schule überhaupt nicht vorbereitet waren.

Fordert man sie heute dazu auf, anspruchsvollere Texte zu lesen, so belegen sie ihre völlige Unzuständigkeit für die Erschließung ihres Sinns, indem sie zeigen, wie sie gelernt haben, ohne Verständnis Aussagen zu wiederholen und multimedial als Informationen zu präsentieren. In ihrer Verunsicherung rufen diese Studierenden nach Lehrplänen und Ordnungen, in gewisser Weise nach „Bologna“, damit ihnen genau mitgeteilt wird, was sie tun sollen. Dort, wo bereits entsprechend reagiert worden war, wurden die Studierenden im Vorfeld der Wissenschaft mit Lernpenssen sediert. In fast allen Fällen blieb

der anzubahnde Berufsbezug ein Fremdkörper des Studiums. Mit kurzen Praktika wurde das praktische Interesse der Studierenden vegetativ befriedigt. Eine Aufnahme der Erfahrungen in und mit der Praxis in das theoretische Studium wie auch dessen Verlängerung in empirische Beobachtungsaufgaben und Versuche stellte wohl die hochschuldidaktisch anspruchsvolle Ausnahme von der Regel dar.

Die Universität verstand sich dagegen von jeher vor allem auf forciertes Lehren und die Annäherung an wissenschaftliche Arbeit, nicht aber darauf, Wissenschaft auf den Beruf zu beziehen. Allein zwei der alten Berufsfakultäten haben weitgehend unbeachtet von den anderen Fächern Berufsprobleme als ein Zentrum des Studiums begriffen: die Juristen mit der juristischen Kasuistik und die Mediziner mit der Ausbildung in der Klinik. Mehrfach wurde Analoges auch für die Lehrerbildung durchgespielt, so zuletzt in Bielefeld, aber es gelang nicht, daraus ein ansteckendes Modell zu machen für eine Bildung für den Beruf im Medium der Wissenschaft. Impulse in diese Richtung hätten vielleicht auch die neuen Berufswissenschaften setzen können, wenn sie selbstbewusst genau die Verwissenschaftlichung ihrer Praxis betrieben hätten. Indes wollten sie in erster Linie akademische Reputation dadurch gewinnen, dass sie sich mit enteiler Theoretisierung und Anlehnung an bereits anerkannte Paradigmen von zu viel Praxisgeruch frei machten. Das alte Leid.

VI Lehrstück für die Universität

Wer dem Gedankengang nicht mit Blick auf die Schwerkräfte der Verhältnisse, sondern von der Frage aus gefolgt ist, was strukturlogisch daraus folgern müsste, dass die Universität eine kleine Gruppe angehender Wissenschaftler ausbildet, während sie gleichzeitig große Massen von Studierenden auf akademisierte Berufe vorzubereiten hat, für den ergibt sich nur eine schlechte als traditionelle Lösung und eine sinnvollere aber bislang nicht konsequent verfolgte.

Die schlechte ist mit „Bologna“ zum Programm gemacht worden. Man verlangt von der Hochschule eine dem eigentlichen akademischen Studium vorhergehende Bachelor-Phase, mit deren Abschluss die Massen mit beschäftigungswirksamen Qualifikationen ins bürgerliche Leben entlassen werden, während eine ungleich kleinere Gruppe über die Phasen des Masters und der anschließenden Promotion wirklich mit Wissenschaft in Berührung kommt.

Würden die neuen Selektionshürden tatsächlich wirken, so käme die Universität in der zweiten Phase wieder zu sich selbst. Sie hätte ihre Pflicht der Akademisierung erledigt und könnte sich wieder der Kür der wissenschaftlichen Nachwuchsbildung zuwenden. Aber das dürfte nur funktionieren, wenn es ihr gelingen würde, eine solch gehaltvolle Employability zur Entfaltung zu bringen, dass die Massen erkennen, dass sie lieber und besser ins Berufsleben einsteigen, anstatt weiter zu studieren. Bislang lässt sich aber

nur schwerlich behaupten, dass sich die Universitätscurriculisten entsprechend um plausible Lösungen gekümmert hätten, ja überhaupt die Phantasie und Kapazität hatten, eine solche höhere Berufsausbildung zu realisieren.

Die Folge wird eine höchst unsichere berufliche Integrationsfähigkeit der Bachelors sein, und damit dürfte die Tendenz massenhaft werden, die Universität weiter zu besuchen. Es entsteht ein enormer Druck, nicht nach dem Bachelor zu selektieren, sondern die Studierenden weiter in der Universität zu beschäftigen. Damit aber werden im Master weiterhin die Massen der mühselig Beladenen die Minorität am wissenschaftlichen Studium hindern. Die mit dem Bachelor Frustrierten werden als Nicht-Ausgeschiedene faktisch auch für den Mastergang Standards setzen. Der Betrieb wird so bleiben, wie er heute ist: ein verunglücktes Unternehmen, das nicht kann, was es will, und tut, was es nicht will und nicht rechtfertigen kann.

Die bessere Lösung bestünde in der schlichten wie konsequenten Idee der Ausrichtung der Studien auf eine Verwissenschaftlichung der Praxis als Weg zur Professionalisierung.

Die wissenschaftliche Erkundung und Durchdringung der Praxis wäre in diesem Modell nicht das leere Versprechen der Humboldianer an die Pragmatiker, sondern das glaubwürdige wissenschaftliche Interesse der Fachvertreter. Forschendes Lehren und Lernen, wären nicht das seltene Glanzstück der Hochschuldidaktik, sondern von Beginn an selbstverständliches Zentrum der Praxis von Studierenden. In entsprechenden Projekten kämen die Erkenntnisfragen der Studierenden mit offenen Fragen des Feldes zusammen. Von diesem Fokus aus ergibt sich das Ergänzende wie von selbst: Wer sich Praxisproblemen wissenschaftlich zuwenden will, der kann nicht bei Adam und Eva anfangen, er muss möglichst schnell auf den Stand des vorliegenden Wissens gehoben werden. Ob das mit Stoffbimsen gesichert werden kann oder anders erfolgen muss, etwa durch ein weitgehendes Selbststudium, dürfte von der Struktur des disziplinären Wissens abhängen. Was für die Psychologie passen mag, wird man für die Pädagogik nicht unbedingt als angemessen bewerten.

Mit dem nachvollziehenden Fachwissen einher geht die Einübung in den disziplinären Blick oder die fachliche Denkform. Hier haben sich die Klassiker der Fächer als die Wegweisenden bewährt.

Als viertes Element kommt das methodische Wissen hinzu. Die Studierenden müssen die Tools erwerben, die ihnen erlauben, Erkenntnis kontrolliert zu gewinnen. Ob das wiederum selbst methodisch als Methode gelernt werden muss oder im Vollzug von Erkenntnisinteressen, hängt wiederum von der jeweiligen Methode und Sache ab.

Bezieht man das Modell auf die Lehrerbildung, so kommt ein fünftes Element hinzu: das fachliche Wissen, welches die Grundlage der Lehre abgibt. Hier sind freilich nicht avancierte Fachwissenschaftler auszubilden, sondern möglichst profunde Kenner der genetischen Lehrgänge (Martin Wagenschein). In ihnen lassen sich die Grundlagen der Fachlichkeit verbinden mit den grundlegenden Verstehensproblemen, die sich den Schülern stellen, sobald sie mit den fachlichen Gegenständen konfrontiert werden.

Wissenschaftlich ist damit das gesamte Programm: Das bestehende Wissen, das man für die Beantwortung von Erkenntnisfragen bezogen auf den Beruf benötigt, ist geprüft anzueignen.

Geht man von dieser Grundvorstellung aus, so verbietet es sich, sowohl mit Didaktik die Wissenschaftlichkeit des Studiums zu kassieren, als auch die Wissenschaft nicht unter den Anspruch zu stellen, Wirklichkeit aufzuklären. Unmöglich wird die Unterstellung von zwei Klassen von Studierenden: solche, die man beschulen muss, weil sie nun mal da sind, aber mit denen man als Universität eigentlich nichts anfangen kann, und solche, von denen man hofft, dass sie sich durch „Bologna“ doch nicht davon abhalten lassen bzw. daran gehindert werden, die Wissenschaft zu ergreifen und für die man schützend frühe Privatissima bereit hält.

Es gäbe nur eine einheitliche Zielsetzung, an der sowohl die Universitäten mit ihrem Programm als auch die Studierenden mit ihren eingebrachten Fähigkeiten scheitern können. Einen solchen Ausgang aber zu vermeiden, indem man auf die Ziele verzichtet, wäre ein Schildbürgerstreich, der die Universitäten wohl endgültig um ihre Aura bringen würde. Der Misserfolg der Universitäten muss nicht sein, wenn sie sich auf ihre genuinen Aufgaben besinnt. Das Scheitern der Studierenden müsste nicht sein, wenn die vorbereitende Schule die Schüler zur Arbeit an der Erkenntnis erziehen würde und sie darauf verzichtete, die Schüler zu stärken, indem sie (um den pädagogischen Aphorismus von Hentigs umzudrehen) die Sachen nicht klärt, sondern sie entsorgt.