

Dieter Lenzen

„Verantwortung der Hochschulen für Studierende“ – Impulsreferat

Die Tagungsleitung hat mich beauftragt, in den vor uns liegenden 20 Minuten Stellung zu nehmen zu drei Themen:

- zu der Verantwortungsnahe für die Studierenden, die sich in dem Thema Betreuung manifestieren kann,
- zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement als Instrument der Verantwortungsübernahme und
- zu der Einrichtung der so genannten Career Services als Institutionen der Verantwortungsübernahme für den weiteren Lebenslauf der Absolventen über ihr Studium hinaus.

Meine Damen und Herren, ich sage Ihnen etwas: Das mache ich nicht. Oder genauer: Ich werde es nicht so angehen, wie man vielleicht erwarten mag, etwa in der Skizze der Instrumente und ihrer Bewertung. Ich gehe also bewusst das Risiko ein, nicht „konkret und pragmatisch“ zu sein, was zu sein ich gebeten wurde. Das ist nicht nett von mir. Aber es ist notwendig, weil wir durch eine allzu konkretistische Betrachtung zu Instrumenten der immer verbesserungsfähigen Universität (seit 3000 Jahren) zu leicht aus dem Auge verlieren, dass die Antwort auf solcherart konkrete Fragen klugerweise nicht ohne einen Begriff davon gegeben werden kann, wozu Universität eigentlich gut sein soll.

Ich verspreche Ihnen, Wilhelm von Humboldt nicht zu zitieren, Schleiermacher nicht und auch nicht Fichte, obwohl gerade Letztere durchaus lichtvolle Beiträge zu diesem Thema geleistet haben. Ich tue das deswegen nicht, um dem Verdacht zu entgehen, die akademische Germania retten zu wollen, das kontinentale Erbe des Universitätsdenkens, wo doch angeblich alle längst begriffen haben, dass die Zukunft der Welt anglo-amerikanisch sei.

Deswegen zitiere ich John Stewart Mill aus seiner Rektoratsrede anlässlich seiner Wahl in das Amt des Ehrenpräsidenten der schottischen St. Andrews University vom 1. Februar 1867: Er fordert darin, dass eine Universität „nicht der Ort für berufsmäßige Erziehung sei“, dass „Universitäten nicht dazu da seien, um ein Wissen zu lehren, welches erforderlich ist, um zu einer bestimmten Art des Broterwerbs zu befähigen“, er lehnt darin das „Studium der Berufswissenschaften“ ab und äußert klar, dass universitäre Bildung da aufhöre, wo Bildung aufhöre, eine allgemeine zu sein.¹ Wir halten deshalb fest: Auch jenseits der deutschen Säulenheiligen für das Vermächtnis des Konzepts „Bildung durch Wissenschaft“ der klassischen deutschen Universitätsidee existierte dieser Gedanke nachdrücklich in jener nordatlantischen Welt, die es heute geschafft hat, ganz Europa dazu zu bringen, seine kontinentalen bildungstheoretischen Wurzeln zu vergessen und an ihre Stelle ein angeblich globalisierungsfähiges Konzept beruflicher Bildung im universitären Raum mit hoher Standardisierung und entsprechenden Begleitmaßnahmen zu setzen.

Diese Feststellung ist keine konservative Nostalgie, sondern aufklärerische, ja, mehr noch, kritische Bestimmung von Wissenschaft. Zur Unterlegung dieser These muss man, in Frankfurt zumal, einen der Väter der Kritischen Theorie der Gesellschaft zitieren, Max Horkheimer, mit einer kleinen

¹ Mill, J. St.: Rektorats-Rede (1867). In: Ders.: Gesammelte Werke, Band 1, Leipzig 1869, S. 207f.

Zitatenkette. Zunächst aus seiner Immatrikulationsrede im Sommersemester 1952: „Auf der Universität werden einzelne Fächer gelehrt, aber sie will nicht den Fachmann heranziehen.“² Und: „Die Universität ist der Ort, an dem die Erinnerung ans Menschliche bewahrt und das Menschliche mit allen Möglichkeiten lebendig erhalten werden soll.“³ Und: „Es kommt darauf an, dass jeder und jede unter Ihnen auf seine besondere Weise erfährt, dass der Traum von einem sinnvollen Leben, das eben darum ein glückliches ist, auf der Universität nicht vergeht, sondern sich konkretisiert.“⁴ Und: „Es könnte ... so sein, dass eine der geistigen Ursachen der Bildungskrise gerade im Festhalten des aufs vereinzelt Ich bezogenen Bildungsbegriffs gelegen ist, in der Vergötzung des sich selbst genügenden Ichs ...“ Und: „Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, ...“⁵ Mit diesen Zitaten halten wir zweitens fest, dass zumindest am Anfang der Bundesrepublik nach der Erfahrung des großen Krieges das kontinentale alteuropäische Denken selbst bei Philosophen präsent war, die mit der einen Auslegung dieser Tradition gebrochen hatten, und wir verknüpfen uns die Frage, ob die begeisterte Zustimmung zum Bologna-Prozess am Anfang desselben bei Teilen der Universitätsbelegschaften von der klammheimlichen Hoffnung mit beseelt war, man könne die nichtgewollte Politisierung der deutschen Universitäten auf diesem Wege gleich mit erledigen.

² Horkheimer, M.: Akademisches Studium. Immatrikulations-Rede Sommersemester 1952. In: Ders.: Akademisches Studium. Begriff der Bildung. Fragen des Hochschulunterrichts, Frankfurt am Main 1953.

³ Ebd., S. 9.

⁴ Ebd., S. 10.

⁵ Horkheimer, M.: Begriff der Bildung. In: Ebd., S. 14ff.

Natürlich ist das naiv, denn wer versucht, das Politische zu eskamotieren, handelt politisch. Ein Entkommen aus der Polis ist nicht denkbar und selbst Einsiedler und Treber sind zumindest auf die Toleranz der Polis angewiesen.

Aber was ist denn nun Bildung, die es rechtfertigen könnte, auf die Frage nach einer instrumentellen Verantwortungsübernahme für Studierende im Sinne von Betreuungsproportionen, Qualitätsmanagement und Career Service die Antwort zu verweigern? Wer so fragt, hat bereits zu erkennen gegeben, dass er grundsätzlich keinen Zugang zu dem hat, was Bildung als Ermöglichungsraum ausmacht. Ein Ermöglichungsraum, das ist nicht mehr und nicht weniger als ein semantisches Feld, dessen Grenzen dadurch bestimmt werden, dass man zumindest sagen kann, was Bildung nicht ist. Da mag Hartmut von Hentig helfen, wenn er sagt, Ausbildung sei die Antwort auf die Frage, was gelernt werden solle, Bildung auf die Frage, wozu. Und wir ahnen, (mehr dürfen wir allerdings auch nicht wollen) dass Ausbildung und Bildung sich in der Polarität von Konkretion und Abstraktion abspielen, auf dem Kontinuum zwischen dem Definitiven und dem Indefiniten und sicher auf dem Kontinuum der Verantwortungsübernahme für den Anderen als solchen und der Orientierung am bloßen Selbst.

Als ich 1997 mit Niklas Luhmann vor der Aufgabe stand, für unser Buch über das Erziehungssystem einen Text für die vierte Umschlagsseite zu finden, und wir uns darüber unterhielten, durch welche Negativdefinitionen Bildung sich vielleicht noch bestimmen ließe, entschieden wir uns für eine Abgrenzung gegenüber „Erziehung“. Deswegen steht dort: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“. Wenn unser Aphorismus eine kleine Wahrheit enthalten sollte, dann hieße das auf unser Thema bezogen: Je mehr wir universitäre Lehre determinieren, ihre

Inhalte, die Methoden der Vermittlung und die Verfahren der Leistungsüberprüfung, desto mehr verlassen wir die Figuration des Angebots. Aus einem Angebot kann man wählen wie in einem intellektuellen Feinkostgeschäft. Bologna dagegen riecht nach Truppenversorgung und Zwangsernährung.

Wenn diese Provokation sitzt, dann ist es notwendig, ihr eine zweite hinzuzufügen: Da es sich bei den neuen Studiengängen nicht um ein Angebot, sondern um eine Zumutung handelt, kann Bildung in ihnen nicht stattfinden. Mit dem Bologna-Prozess ist das universitäre Geschehen also von einer Bildungsveranstaltung zu einem Erziehungsprozess geworden. Die Universität ist von der Bildungsstätte zur Erziehungsanstalt mutiert.

Ich bewerte das einstweilen nicht, sondern stelle es nur fest. Mit einem gewissen Interesse an Prozessen der Systementwicklung wirft man dabei gern die Frage auf, wie das geschehen konnte, warum die kontinentale und insbesondere auch

deutsche Bildungstradition so schwach war, dass sie von einem institutionellen Imperialismus des Globalisierungsprozesses im dritten Sektor überrollt werden konnte. Darüber werden in den nächsten Jahrzehnten bildungshistorische Dissertationen zu schreiben sein, falls das noch erlaubt ist. Zur Prüfung sind ein paar Hypothesen formulierbar, die uns nicht wundern, aber auch nicht vergessen werden sollten: Der Bologna-Prozess stieß in ein Vakuum an Bewertungsgemeinsamkeiten, das durch die quantitative Explosion des tertiären Sektors entstanden war, und sie versprach, viele Probleme auf einmal zu lösen: die unzureichende Mobilität innerhalb Europas und darüber hinaus, die Beliebigkeit der Curriculum-Inhalte der Hochschullehrpläne, die scheinbar politisch motivierten, faktisch aber nicht selten auf Anstrengungsvermeidung von Professoren zurückgehende Liberalität im Umgang mit Qualitätserwartungen, Prüfungsleistungen und Verbindlichkeiten und vieles mehr. Kurzum: Die Mannschaft hatte das alte Schiff satt, sprang unversehens

ins Wasser, um einen neuen Luxusliner zu erreichen, der das alte Schiff ganz nah passierte, aber leider schneller, als man schwimmen kann.

Nun ist es mitnichten so, dass die in diesen Jahren aufscheinenden Probleme nur auf dem alten Kontinent entdeckt worden seien. Ganz im Gegenteil: In der Herkunftskultur des Bachelor-Master-Systems und des neuen Universitätstypus wurden die gleichen Probleme identifiziert und, allerdings im Gegensatz zu der deutschen Praxis, auch erfolgreich bearbeitet. So hat Hans Weiler unlängst darauf hingewiesen, dass das amerikanische Universitätssystem sehr wohl die „Chance der persönlichen Entfaltung durch Bildung“ fokussiert habe, dass es darauf verzichte, einen standardisierten „Normaltypus“ des oder der Studierenden vor Augen zu haben und deswegen viel stärker differenziere, auch institutionell, dass das US-amerikanische System die Zugangswege zum Studium längst wesentlich verbreitert habe, dass Beratung und Betreuung eine Selbstverständlichkeit sind und dass zum Beispiel zwischen Studiengängen mit mehr Praxis- oder mehr Forschungsbezug unterschieden werde.⁶ Mit einem ganzen Bündel von Maßnahmen, beginnend bei „honours programs“ bis hin zu starken inhaltlichen und methodischen Differenzierungsformen der Fragestellung eines Faches hat das amerikanische Universitätssystem auf die Bildungsdefizite reagiert. Das spiegelt sich auch in einem hübschen Artikel, den Christine Landfried unlängst unter dem Titel „Was wir von Berkeley lernen können“⁷ veröffentlicht hat. Christine Landfried berichtet darin von einem persönlichen Erlebnis beim Morgensport im universitären Schwimmbekken, als eine Studentin sie fragt, worin ihre Leidenschaft für ihre Forschung bestünde. Darin spiegelt sich für die Autorin der Umstand, dass

⁶ Weiler, H. N.: Vom klugen Umgang mit der Bologna-Reform. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.05.2010, S. 8.

⁷ Landfried, Chr.: Was wir von Berkeley lernen können. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.04.2010, S. N5.

die Studierenden lernen können, „dass Wissenschaft auch eine Haltung ist“.

Also: Die Umsetzung des Bologna-Prozesses hätte nicht zwangsläufig dazu führen müssen, dass aus einer Bildungsstätte eine Erziehungsanstalt wird, wenn man an dem Gedanken stark und unverrückbar festgehalten hätte, dass Wissenschaft in der Universität nicht dazu da ist, Menschen allein berufsfähig zu machen, sondern ihnen Plätze in ihrer Stellung zur Welt zu öffnen, ihnen, die sie - immer jünger werdend zumal - im Vertrauen auf uns solche Plätze gezeigt bekommen möchten.

Irgendwie haben wir nach den zurückliegenden Jahren aber alle begriffen, dass es so nicht weitergehen kann. Aber statt uns auf die Inhalte zu konzentrieren, auf die Erwartung an Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Vorbilder der leidenschaftlichen Wahrheitssuche und des Bekenntnisses zu werden, reagieren wir mit Instrumenten des Dienstleistungsbetriebes: Wir etablieren Systeme der Qualitätssicherung, des Mentoring oder des Career Service. Viele andere treten hinzu. Das ist eine typische pfadabhängige Entscheidung, die auf eine weiter zurückliegende Fehlentscheidung konsequent folgt. Diese Maßnahmen wären völlig überflüssig, wenn die Universität eine Bildungseinrichtung wäre, denn gebildete Menschen brauchen weder sozialpädagogische Betreuung noch brauchen sie Coaches und Ratschläge für ihre immer dicker werdenden Bewerbungsmappen und schon gar nicht brauchen sie ein Qualitätsmanagementsystem, denn in dieser idealen Einrichtung ist Qualität eine Frage der Ehre und nicht des Managements.

Als Student habe ich in den Ferien gelegentlich in einer Pralinenfabrik gearbeitet. Weil wir fanden, dass wir schlecht

bezahlt wurden, zerschlugen wir gelegentlich mit einem Hämmerchen an der Verpackungsstraße die frisch eingefüllten Pralinen, bevor wir den Deckel über die Schachtel streiften, und besonders Übermütige unter uns brachten tote Mäuse mit, die sie in einzelne Schachteln steckten, nachdem sie die Pralinen verzehrt hatten. Ein Qualitätsmanagementsystem machte dem Treiben ein Ende.

Wir müssen uns also die Frage stellen: Welche toten Mäuse haben die Universitäten in ihren Curricula verpackt, in ihrem akademischen Unterricht, so dass es notwendig wurde, Qualitätsmanagement einzuführen? Wir alle kennen diese Kadaver und müssen sie hier nicht auflisten. Und wir kennen die Verweigerung von Hochschullehrern, mit ihren Studierenden über ihre Referatsleistungen zu reden und sie stattdessen lieber multiple-choice-gesteuert in Klausuren zu prüfen. Und wir wissen auch, dass der Bildungsbegriff nicht selten dafür erhalten musste, sich um die Zukunft der schutzbefohlenen Studierenden einen Dreck zu scheren. Gleichwohl: Die Instrumente, zu denen ich konkret und praxisnah etwas sagen sollte, sind nur dann sinnvoll aufrecht zu erhalten, wenn diese Gesellschaft sich dazu entscheidet, den Schritt nicht zu revidieren, den unser Universitätssystem gemacht hat, den Schritt von der Bildung weg hin zur Erziehung. Wenn man diesen Schritt allen Ernstes nicht revidieren will, dann ist allerdings zu befürchten, dass auch in den Hochschulen sich Mechanismen etablieren, die in Erziehungseinrichtungen einen – wenngleich auch nicht immer unumstrittenen – Platz haben mögen: Die Polaritäten von Lohn und Strafe, von Besserwisserei und Ahnungslosigkeit, von Eitelkeit und Verwahrlosung, von Übereifer und Schlendrian.

Wir stehen also vor einer unangenehmen Frage: Sollen wir, bis wieder normale Verhältnisse herrschen, mit Methoden des

Mentorings den Verlust der bildenden Begegnung im akademischen Unterricht kompensieren? Sollen wir das Qualitätsmanagement an die Stelle der Hingabe an die Sache stellen? Und sollen wir dem einzelnen Absolventen die Verantwortung für sein eigenes Leben abnehmen und ihn auch noch in die ersten Berufspositionen hieven?

All das kostet unglaublich viel Kraft, Geld und Verdruss in einer Einrichtung, der deutschen Universität, in der das Personal inzwischen tiefe Spuren von Burnout zeigt. Müssen wir nicht stattdessen dafür optieren, die verbleibenden Kräfte darauf zu richten, mit Bologna so zu leben, dass wir uns um die Formalitäten wenig scheren und zu erkennen geben, dass wir um die Unmöglichkeit wissen, Qualität arithmetisch zu erfassen?

Sollten wir nicht deswegen unsere Kräfte darauf richten, den wissenschaftlichen Nachwuchs für eine Bildungsstätte auszubilden und das vorhandene Personal darin zu ermutigen, ihre Fachlichkeit unter den Anspruch des Allgemeinen zu stellen?

Das hieße:

1. Ein Konzept nachhaltiger Wissenschaft und nachhaltiger Universität durchsetzen
2. mit einer akademischen Lehre, die problem-based und inquiry-based agiert, statt in den Köpfen der Studierenden die Struktur und die Last jahrhundertealter Fächer abbilden zu wollen
3. mit einer akademischen Lehre, die jungen Menschen hilft zu lernen, unsere und ihre Probleme zu identifizieren und zu antizipieren und vor allem Lösungen zu bieten

4. mit einer akademischen Lehre, die von der Selbstlerntätigkeit des menschlichen Gehirns ausgeht statt von dessen Belehrung

5. mit einem Studienbetrieb, in dem studentischer Unterricht einen festen Platz hat,

6. mit einem Unterricht, in dem Evaluationen von Professoren sich erübrigen, weil er von Lehrenden und Lernenden gemeinsam getragen wird,

7. mit Entscheidungsprozessen, die deshalb zu erfolgreichen Resultaten führen, weil an der Generierung von Lösungen alle beteiligt sind, die von ihnen betroffen sind und die Innovationen einbringen können,

8. mit Curriculuminhalten, die allgemein genug sind, dass sie Bildung ermöglichen und speziell genug, dass sie bloßes Geschwätz unterbinden

9. mit Leistungsüberprüfungen, die wirklich Auskunft geben über die Persönlichkeit des Studierenden in seiner ganzen Breite statt über seine Fähigkeit, Tests und Klausuren zu überstehen

10. Kurz: eine Universität der nachhaltigen Zukunft, die ihr Ziel darin sieht, der Welt nicht mehr zu entnehmen, als sie ihr zurückgibt.

Es ist ein Irrtum zu glauben, dass eine solche Bewegung sich gegen die Intentionen der zurückliegenden 15 Jahre richten muss, die ja unter dem Strich mit dem Ziel der Bildung zum Weltbürgertum durchaus vereinbar sind, ja, vielleicht sogar ein Versuch von dessen Realisierung. Bei dieser Überlegung sollten wir uns nicht ängstigen lassen vom Menetekel des Untergangs. Allerdings dürfen solche Reflexionen auch nicht denen Platz einräumen, die hinter dem Ziel der Verwirklichung von Bildung wegen deren Indefiniertheit die Idee von „anything goes“ wiederbeleben möchten, die im Zweifelsfall keine Idee, sondern nur die Symptomatik von Faulheit und Dummheit wäre.

Also, um den Arbeitsauftrag final zu erfüllen:

Betreuungsinstrumente: Ja. Und wie? – Meinetwegen, aber nur als Palliativ bis zu dem Tage, an dem sich das europäische Bildungsdenken ebenso wie die Menschenrechte seinen Weg in die Welt gebahnt hat.