

Sonderdruck aus

Brigitte Kossek / Charlotte Zwiauer (Hg.)

Universität in Zeiten von Bologna

Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen

Mit 17 Abbildungen

V&R unipress

Vienna University Press

ISBN 978-3-8471-0037-9

ISBN 978-3-8470-0037-2 (E-Book)

Inhalt

Vorwort	9
Brigitte Kossek Einleitung – Der Wille zum Lehren und Lernen	13
1. Studierende im Zentrum der Universität	
Ronald Barnett Being a Student in an Age of Uncertainty: managing, developing and educating horizons of learning	31
Charlotte Zwiauer Respondence to Ronald Barnett’s contribution “Being a Student in an Age of Uncertainty: managing, developing and educating horizons of learning”	45
2. Forschungsgeleitet und erkenntnisorientiert Lehren / Lernen	
Reinhard Brandt Wissen und Erkennen – Zur Geschichte und Funktion der Universitäten	51
Konrad Paul Liessmann Respondenz zu Reinhard Brandts Beitrag „Wissen und Erkennen – Zur Geschichte und Funktion der Universitäten“	63
Hans Pechar Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion	69

Ilse Schrittmesser	
Responzenz zu Hans Pechars Beitrag: „Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion“	83
 Otto Kruse	
Das Seminar: Eine Zwischenbilanz nach zweihundert Jahren	89
 Karin Reiber	
Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna	111
 Florian H. Müller	
Prüfen an Universitäten. Wie Prüfungen das Lernen steuern	121
 Gabi Reinmann	
In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten der Bologna-Reform	133
 Herbert Hrachovec	
Responzenz zum Beitrag von Gabi Reinmann „In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten der Bologna-Reform“	149
 Jon Nixon	
Universities as Deliberative Spaces: Learning to Reason Together	153
 Rudolf Richter	
Responzenz to Jon Nixon’s contribution “Universities as Deliberative Spaces: Learning to Reason Together”	165
 Janine Wulz	
Responzenz to Jon Nixon’s contribution “Universities as Deliberative Spaces: Learning to Reason Together”	169
 3. Gender- und diversitätsgerecht Lehren / Lernen	
Ruth Becker	
Wie kommt Gender in die Curricula?	175
 Eva Flicker	
Responzenz zum Beitrag von Ruth Becker „Wie kommt Gender in die Curricula?“	191

Ruth Grabner Respondenz zum Beitrag von Ruth Becker „Wie kommt Gender in die Curricula?“	197
Leah Carola Czollek und Gudrun Perko Gender- und diversity-gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz	203
Wolfgang Nowak Mobilität von (seh)behinderten Studierenden und Lehrenden nach Bologna	227
Gudrun Perko Social Justice in der Lehre. Herausforderungen vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses	243
Evi Genetti Respondenz zu Gudrun Perkos Beitrag „Social Justice in der Lehre“	255
Alexander Huber Respondenz zu Gudrun Perkos Beitrag „Social Justice in der Lehre“	261
4. Employability, transformatives Lernen und Kompetenzerwerb	
Lee Harvey Employability and Transformative Learning	271
Elisabeth Westphal Response to Lee Harvey's contribution "Employability and Transformative Learning"	281
Dietmar Chur Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen	289
5. Arbeiten im 'Third Space': Zwischen Wissenschaft und Administration	
Celia Whitchurch Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of <i>Third Space</i> Professionals	317

Herta Nöbauer	
Response to Celia Whitchurch's contribution "Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of <i>Third Space</i> Professionals"	341
Autoren- und Autorinnenverzeichnis	345

Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion

Der Neuhumanismus, die große Erzählung der deutschsprachigen Bildungstradition, hat seine Plausibilität längst verloren und sich nur noch als „Pathosformel in akademischen Festreden“ (Burger 2011, S. 22) erhalten. Der Widerstand gegen die Bologna-Reform hat einigen Versatzstücken dieser Ideologie wieder zu Popularität verholfen, neuerdings auch in einer linksalternativen Variante. Das ist eine Reaktionsbildung auf die gegenwärtige – im globalen Maßstab sich vollziehende – Transformation der Hochschulsysteme als Folge ökonomischer Umwälzungen. Seit dem späten 19. Jahrhundert hat es mehrere Reaktionsbildungen dieser Art gegeben, jeweils unter Berufung auf Humboldt.

Dieser Beitrag thematisiert nicht die theoretischen Begründungen des neuhumanistischen Konzepts, sondern seine Wirkungsgeschichte. Ich unterscheide zwei Aspekte:

- Die Impulse des Neuhumanismus zur Entwicklung der Forschungsuniversität (die Ablösung des alteuropäischen Ideals der Gelehrsamkeit – der Pflege und Weitergabe kultureller Tradition – durch das Postulat der Generierung neuen Wissens). Dies kommt in der Formel „Einheit von Forschung und Lehre“ zum Ausdruck.
- Seine gegen die Philosophie und Pädagogik der Aufklärung (und ihre Betonung von Brauchbarkeit und Nützlichkeit) gerichteten Impulse, die alleine zweckfreier Bildung höheren Wert zusprechen. Dies kommt im Gegensatzpaar „Bildung versus Ausbildung“ zum Ausdruck.

Meine These lautet, dass die Verknüpfung von Forschung und Lehre unvermindert aktuell ist, wengleich in gestuften Massenhochschulsystemen der Stellenwert dieses Grundsatzes für jede Stufe konkretisiert werden muss. Hingegen ist die Überhöhung zweckfreier Bildung und die Frontstellung gegen Ausbildung ideologischer Ballast, der die Hochschulen daran hindert, die Chancen der postindustriellen Wissensökonomie in vollem Umfang zu nutzen.

Der soziale Gehalt des neuhumanistischen Bildungsideals

Die Besonderheiten des neuhumanistischen Bildungsideals werden aus der sozialen Situation der deutschen Intelligenz zu Beginn des 19. Jahrhunderts verständlich. Die im Vergleich zum Westen Europas politische und ökonomische Rückständigkeit Deutschlands begrenzt die gesellschaftspolitischen Handlungsspielräume des aufstrebenden Bürgertums. Darauf antwortet die neuhumanistische Intelligenz mit einer Abwertung des Praktischen und einer Überhöhung zweckfreier Bildung. Die Universität wird „Träger einer sich über das praktische Leben und seine Zweckanforderungen erhebenden Bildung“ (Schelsky 1963, S. 221).

Der Neuhumanismus entwickelte sich als Kritik der Aufklärungspädagogik. Letzterer ging es um die gesellschaftliche Nützlichkeit von Bildung. Das hatte eine befreiende Komponente, weil auf diese Weise die Potentiale auch der unteren sozialen Schichten entwickelt und freigesetzt wurden. Aber gerade weil sie die Nützlichkeit konkreter Gesellschaftssubjekte ins Auge fasste, musste diese Pädagogik ihre Bildungsziele an die realen sozialen Gegebenheiten binden. Das trug den Vorwurf ein, mittels der Erziehung zur „Brauchbarkeit“ die gesellschaftlichen Verhältnisse zu stabilisieren.¹

Auf diese Bindung an die Nützlichkeit, durch welche die Bürger zu „Tiermenschen“ reduziert, zur „Bestialität“ erzogen würden,² bezieht sich die Kritik des Neuhumanismus. Dieser zielt auf die harmonische Entwicklung des gesamten Individuums ab, nicht auf die Optimierung seiner sozialen Funktionalität. Bei wohlwollender Interpretation setzt diese Kritik an der Aufklärungspädagogik zu dem Zeitpunkt ein, zu dem „eine Ahnung von der Dialektik der Aufklärung durchbrach“ (Blankertz 1969, S. 43). Weniger wohlwollend lässt sich diese Kritik als Rechtfertigungsideologie einer bürgerlichen Mittelschicht interpretieren, die ihren gesellschaftlichen Führungsanspruch als eine der Praxis entthobene Mußeelite formulierte, da sie ihre Erfolgsaussichten auf dem Feld der politischen und ökonomischen Praxis gering einschätzte.

„One can read the developments in [...] the Germanies as rejection of technocratic ideals associated with the French Enlightenment. The conservative aristocratic reaction [...] especially after the advent of the French Revolution, looked askance at the technical and pragmatic training for the ruling class advocated by economists in the Enlightenment. The ruling elite would now not legitimate itself pragmatically by the possession of experts technical (or martial) skills needed to manage a modern society.

1 Exemplarisch die zustimmende Antwort Villaumes auf die selbst gestellte Frage, „ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei?“ (vgl. Blankertz 1969, S. 41).

2 So Evers in seinem gegen die Aufklärungspädagogik gerichteten Pamphlet „Über die Schulbildung zur Bestialität“ (vgl. Blankertz 1982, S. 95).

Elites rather sought to legitimate themselves charismatically, as mandarins, by their mastery of difficult dead languages.“ (Clark 2006, S. 238)

Diese gegen den Utilitarismus der Aufklärung gerichtete Tendenz erklärt die Attraktivität einer idealisierten griechischen Antike für die neuhumanistische Intelligenz:

„Bereits in der frühen griechischen Adelswelt wird körperliche Arbeit gering geschätzt. Für den Kriegeradel gilt sie als unwürdig, später in der Polisgesellschaft rechnet Platon die Ackerbauern der Klasse der Dienenden zu. Für Aristoteles können die Angehörigen der produzierenden Schichten, die Bauern, Handwerker und Händler, nicht als Bürger im vollen Wortsinn gelten, weil sie durch ihre Arbeit depriviert sind und ihnen die nötige Muße zu den Staatsgeschäften fehlt. Menschen, so lässt uns Aristoteles in seiner Politik wissen, die für die Sicherung ihrer materiellen Existenz leben, sind nicht Bestandteil der Polis, sondern Voraussetzungen für ihren Bestand. Die Bemühung um das Überleben schließt offenbar die Verwirklichung eines vollkommenen Lebens aus. Die Abwertung der unmittelbar produktiven Arbeit koppelt die Welt der ökonomischen Sphäre als niedere Welt der Sklaven und Handelstreibenden ab von der politischen Sphäre als Ort der Vervollkommnung. [...] Bildung bleibt als Prozess und Resultat einer Erziehung mit Muße und Zweckfreiheit verbunden. Darauf wird sich der Neuhumanismus beziehen, indem er, auch dies ein Indikator für deutsche Zustände, den politischen Aspekt der Tüchtigkeit für die Polis nahezu ausblendet.“ (Bollenbeck 1996, S. 37)

Viel ideologisches Brimborium wurde veranstaltet, um das emanzipatorische Bildungsideal des Neuhumanismus positiv von der heteronomen Orientierung der Aufklärung abzugrenzen, welche „den Menschen“ gesellschaftlichen Zwängen unterwerfe. Doch die Verfolgung eigener Interessen ist selten erkenntnisfördernd, das gilt auch für jene Schicht, die sich auf die Förderung von Erkenntnissen spezialisiert hat. Nicht der Menschheit schlechthin verspricht das späthumanistische Bildungsideal Autonomie, sondern der bürgerlichen Intelligenz, die sich mithilfe dieses ideologischen Konstrukts als gesellschaftliche Führungsschicht behaupten wollte. Dass „das Volk“ – vor allem die bäuerlichen Unterschichten, etwa 80 % der Bevölkerung – darin nicht inkludiert war, wohl aber die materielle Basis des Kulturstaates darstellte, war zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch so selbstverständlich, dass man es nicht eigens sagen musste. Aussprechen und den Pöbel in die Schranken weisen³ musste man das erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als die Unterschichten begannen, Partizipationsansprüche zu stellen.

3 Für Heinrich von Treitschke – paradigmatischer Bildungsbürger des späten 19. Jahrhunderts – könnte die höhere Kultur nicht gedeihen, wenn nicht Menschen da wären, die die niedrigen Arbeiten verrichten. „Die Millionen müssen ackern und schmieden und hobeln, damit einige Tausende forschen, malen und regieren können.“ (vgl. Schömer 2007, S. 130).

Gesellschaftspolitisch ist das neuhumanistische Paradigma ambivalent und changiert zwischen frühliberaler Emphase und geistesaristokratischer Attitüde.⁴ Von Humboldt finden sich egalitäre Aussagen, etwa das Diktum, dass „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt“ werden müsse. Andererseits setzt er die Standesunterschiede und den daraus resultierenden Bildungsdualismus ganz selbstverständlich voraus, wenn er etwa sagt: „[...] der ganz Arme schulte seine Kinder in die wohlfeilsten oder unentgeltlichen Elementarschulen, der weniger Arme in die besseren oder wenigstens teureren. Wer noch mehr anwenden könnte besuchte die Gelehrten Schulen [...]“ (beide Zitate nach Blankertz 1982, S. 120 f.). Die neuhumanistischen Ideale und Postulate werden in allgemein gültiger Form formuliert, ohne die sozialen Konstellationen und Voraussetzungen, auf denen diese Bildungsform beruht, zu reflektieren. Es wäre unsinnig, Humboldt an den egalitären Postulaten der Gegenwart zu messen. Aber der Blick auf diese blinden Flecken sollte uns vor einer unreflektierten Übertragung neuhumanistischer Prinzipien in die Gegenwart bewahren.

Weder die Aufklärungspädagogik noch der Neuhumanismus haben die ständische Gesellschaftsgliederung ihrer Zeit grundsätzlich in Frage gestellt. Aber während Erstere die Brauchbarkeit aller Berufe und sozialen Schichten heben will, geht es bei Letzterem nur noch um die Bildung des höheren Standes, der nun freilich nicht mehr geburtsständisch, sondern berufsständisch legitimiert wird⁵ (ohne dass die geburtsständische Ordnung ihre Bedeutung gänzlich einbüßt – der Adel bleibt in Deutschland und Österreich bis zum Ende des Ersten Weltkriegs die sozial führende Schicht). Verglichen mit den Konzepten der Aufklärungspädagogik vergrößert sich nun die Distanz zwischen höherer – auf das „Reich der Freiheit“ bezogener – Bildung und der „Volksbildung“, die auf das „Reich der Notwendigkeit“ beschränkt bleibt. Die Aufklärungspädagogik, welche die niederen Schichten für die Anforderungen der frühkapitalistischen Wirtschaft „brauchbar“ machte (aber dadurch zugleich „ermächtigte“), hat mehr zur Unterminierung der Standesschranken beigetragen als der Neuhumanismus, der vielmehr eine modernisierte Form der Legitimation von Stan-

4 „Die Gesamtheit der akademisch Gebildeten stellt in Deutschland eine Art geistiger Aristokratie dar [...] im ganzen bilden die Inhaber dieser Berufe eine homogene gesellschaftliche Schicht; sie erkennen sich, eben aufgrund der akademischen Bildung, als sozial Gleichstehende an. [...] Umgekehrt: wer keine akademische Bildung hat, dem fehlt in Deutschland etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten.“ (Ringer 1987, S. 41).

5 Siehe zum Beispiel Fichtes Definition des „Volkslehrers“, an der zugleich der soziale Bildungsdualismus des Neuhumanismus deutlich wird: dieser sei „in seinem Wesen der Vermittler zwischen dem höheren, dem wissenschaftlich ausgebildeten Stande (denn einen anderen höheren Stand gibt es nicht, und was nicht wissenschaftlich ausgebildet ist, ist Volk) und dem niedern, oder dem Volke“ (zitiert nach Schelsky 1963, S. 113).

desunterschieden geschaffen hat.⁶ In der weiteren historischen Entwicklung wird der Neuhumanismus das Fundament des „deutschen Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006) sein,⁷ das sich bis heute erhalten hat (vgl. Pechar 2010).

Der ideologische Wandel zweckfreier Bildung

Der Neuhumanismus profilierte sich als Kritik der Grenzen pädagogischer Aufklärung. Aber die neuhumanistische Bildungskonzeption erfährt innerhalb weniger Jahrzehnte eine inhaltliche und soziale Verengung, die sich langfristig als viel hemmender erwies als die Beschränkungen der Aufklärungspädagogik. Das Ideal zweckfrei überhöhter Bildung wandelt sich im späten 19. Jahrhundert vom Humanitätspostulat zur Legitimation „reaktionärer Modernisierung“ (Bollenbeck 1996). Das Bündnis von Besitz und Bildung wird zunehmend enger und wird nun affirmativ als Voraussetzung wahrer Kultur betrachtet. Nochmals Heinrich von Treitschke: „Keine Kultur ohne Dienstmädchen.“⁸

Während die geistesaristokratische Haltung zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Spitze gegen den Geburtsadel darstellt (ein sich meritokratisch legitimierender höherer Stand grenzt sich von den unverdienten Privilegien des Adels ab), kommt es später zu einer immer stärkeren Identifizierung der dominanten Fraktionen des Bildungsbürgertums mit Adel und Obrigkeitsstaat. War der idealistische Bildungsbegriff zunächst von einem antiständischen Leistungsethos geprägt, so diente er später zur sozialen Abgrenzung nach unten, flankiert von regressivem Antikapitalismus. „Zweckfreie Bildung“ erhält nun einen aggressiven Unterton: tiefe deutsche Kultur versus flache westliche Zivilisation.⁹

6 „Unterschiede der ‚Bildung‘ sind heute, gegenüber den *klassenbildenden* Elementen der Besitz- und ökonomischen Funktionsgliederung, zweifellos der wichtigste eigentlich *ständebildende* Unterschied [...] eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland, wo fast die sämtlichen privilegierten Stellungen innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes nicht nur an eine Qualifikation von *Fachwissen*, sondern außerdem von ‚allgemeiner *Bildung*‘ geknüpft [sind] und das ganze Schul- und Hochschulsystem in deren Dienst gestellt ist.“ (Weber 1988, S. 247 f., Hervorhebung im Original).

7 Entscheidend ist, dass in der deutschen Tradition Bildungsunterschiede nicht in Form gradueller Abstufungen, sondern als kategoriale Differenz höherer versus niedrige Bildung interpretiert werden.

8 zitiert nach Bollenbeck 1996, S. 241.

9 Die „Zivilisation“ erscheint als das Minderwertige, ihr schlägt man die materielle Arbeit, das naturwissenschaftlich-technische, im weitesten Sinn instrumentelle Denken zu, sie erscheint als das Mechanische, Nivellierende, Gesellschaftliche, Ökonomische, bloß Nützliche. Die „Kultur“ hingegen wird hoch geschätzt als das Innerliche, Lebendige, Seelenvolle, Individuelle, Gemeinschaftliche, Geistige: Mit zivilisiertem Verhalten kommt man vielleicht zu Macht und Geld, aber gebildet wird man erst durch „Kultur“. (vgl. Burger 2011, S. 62).

Es wäre eine absurde Vereinfachung, die deutsche Bildungsideologie in einen kausalen Zusammenhang mit den Verbrechen des Nationalsozialismus zu bringen. Faktum ist aber, dass die – noch von keinen neoliberalen Verirrungen beeinträchtigte – zweckfreie Bildung, die den deutschsprachigen Eliten des frühen 20. Jahrhunderts zuteilwurde, deren Abwehrkräfte gegen die heraufziehende Barbarei nicht gestärkt hat (während die durch eine „flache Zivilisation“ geprägten Bildungsschichten Westeuropas oder der USA für diesen politischen Massenwahn viel weniger anfällig waren). Das nimmt den derzeit wieder grassierenden Behauptungen von der veredelnden Wirkung zweckfreier Bildung jede Plausibilität.¹⁰ Große Teile des Bildungsbürgertums gehörten zu den Speerspitzen des Antisemitismus und bekämpften die Demokratie; auch wenn sie den rechtsradikalen Pöbel verachteten, ebneten sie auf diese Weise dem Faschismus den Weg.

Das Dritte Reich hat mit Einsamkeit und Freiheit an den Universitäten dann radikal Schluss gemacht. Und genau dieser Umstand ermöglichte nach 1945 eine Wiederbelebung des Humboldt Mythos, um mit seiner Hilfe, „als einer der wenigen nicht kompromittierten Traditionen“ (Jarausch 1999, S. 61), die universitären Zustände vor der nationalsozialistischen Machtergreifung zu restaurieren. Der Geist von Humboldt – die deutschen Universitäten seien „im Kern gesund“ – diene als Bollwerk gegen die amerikanischen Bemühungen um eine „Re-education“ (Deutschland) bzw. „Re-orientation“ (Österreich), gegen den Versuch einer Demokratisierung von Schulen und Universitäten.

Diesen Demokratisierungsschub gab es dann erst mit einer Verspätung von mehr als zwei Jahrzehnten, angestoßen durch die Studentenbewegung der 1960er Jahre. Es gab damals schon erste Ansätze einer „links-humboldtistischen“ Deutung der Hochschulexpansion, nach dem Motto: nun werde „Aristokratie für alle“ möglich. Die aktivistischen Elemente der Studentenbewegung haben diesen idealistischen Ansatz aber in den Hintergrund gedrängt – nicht zuletzt, weil die linke Bewegung damals noch dachte, mit ihr „ziehe die neue Zeit“. Seit diese Zuversicht verloren gegangen ist, zielen wachsende Teile der antikapitalistisch eingestellten Intelligenz nicht auf eine „progressive“ Überwindung des Kapitalismus, sondern auf Widerstand gegen die zunehmende Beschleunigung, die den „neuen Geist des Kapitalismus“ auszeichnet. Die kontemplativen, gegen Praxisorientierung gerichteten Elemente des Humboldt'schen Konzepts kommen dieser defensiven Haltung entgegen. Das hat die Ausbreitung einer linksalternativen Variante der neuhumanistischen Bil-

10 Empörer Zwischenruf eines Links-Humboldtianers: Es kommt natürlich auf die „richtigen Inhalte“ zweckfreier Bildung an. Mag sein, aber welche Instanz, außer dem Zeitgeist, sagt uns, was richtig oder falsch ist? Der Bildungshumanismus stellt doch den Anspruch, ein von solchen historischen Kontingenzen unabhängiges Korrektiv wahrer Humanität zu sein – aber die Erfahrungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts können das nicht bestätigen.

dungsreligion begünstigt. Das „ganz Andere“ ist nicht in Sicht, aber zumindest kann man sich den Anforderungen des Status quo mit großer Geste verweigern.

Für die romantische Intelligenz des frühen 19. Jahrhunderts hatte die Selbststilisierung als Mußeelite ein glaubhaftes sozialhistorisches Fundament. Beim tatkräftigen Bildungsbürgertum des späten 19. Jahrhunderts, das seinen Teil zur Entwicklung Deutschlands als wirtschaftlicher und politischer Großmacht beitrug, wurde das Ideal zweckfreier Bildung zur Pose. Von der Transformation dieses Elitekonzepts in eine kleinbürgerliche Lebensform der Gegenwart geht eine unfreiwillige Komik aus. Heute legitimiert der Neuhumanismus ein Verständnis der Universität als „postadoleszenter Spielwiese, die ein Moratorium zwischen Elternhaus und Berufsleben bietet“ (Jarausch 2002).

Nicht das Niveau, aber das Sozialprestige akademischer Bildung sinkt

Die Proponenten des neuhumanistischen Konzepts stellen der Misere der Massenuniversität ein idealisiertes 19. Jahrhundert entgegen, in dem die Universität von Humboldt'schen Idealen geprägt war. Gegen diese Sichtweise hat die historische Bildungsforschung gewichtige Einwände formuliert. Die von Humboldt ausgehenden Weichenstellungen spielten für die Dominanz der deutschsprachigen Universitäten im 19. Jahrhundert zweifellos eine entscheidende Rolle. Der „Humboldt Mythos“ (Ash 1999) ist hingegen ein Konstrukt des frühen 20. Jahrhunderts, eine Reaktionsbildung auf den einsetzenden Niedergang der „Weltgeltung deutscher Wissenschaft“. Im 19. Jahrhundert war der Einfluss des neuhumanistischen Konzepts auf die Universitäten des deutschsprachigen Raums regional sehr unterschiedlich. Und auch in den Regionen bzw. Universitäten, in denen das neuhumanistische Konzept schon im 19. Jahrhundert eine stärkere Wirkung entfaltet hat, gab es einen erheblichen Widerspruch zwischen Ideal und Realität. Erst um die Jahrhundertwende kommt es zu mehreren Phasen der „Humboldtterfindung“, erst nun wird die Berufung auf dessen Ideale zum Markenzeichen des deutschen Hochschulsystems (vgl. Paletschek 2001). Das sagt nichts über die Stichhaltigkeit des Humboldt'schen Ideals. Aber viel über Gegenwartsdiagnosen, die eine „schlechte Realität“ mit Verweis auf eine idealisierte Vergangenheit kritisieren.

Jeremiaden über einen Niveauperfall akademischer Bildung haben die Hochschulexpansion von Anfang an begleitet, aber der Bologna-Prozess hat diese Klagen bedrohlich anschwellen lassen. Die historische Hochschulforschung lässt erheblichen Zweifel an diesen Verfallsnarrativen aufkommen.

Grosso modo gilt: Die Standards im 19. Jahrhundert waren überwiegend lasch, heute sind die Anforderungen höher.

War die Vorbildung, mit der die sozial ausgesiebten Gymnasiasten des 19. Jahrhunderts auf die Universität übertraten, dem Bildungsniveau heutiger Maturant/inn/en tatsächlich so sehr überlegen, wie es die Fama behauptet? Der Rückblick des Sprachphilosophen Fritz Mauthner lässt daran Zweifel aufkommen:

„Von den vierzig Schülern in meiner Klasse erreichten vielleicht drei oder vier die Stufe, dass sie unter größter Mühe einen klassischen Text Wort für Wort übersetzen konnten. [...] Dadurch wurde ihnen gewiss nicht die geringste Ahnung vom Geist der Antike vermittelt, von seiner unvergleichlichen und unnachahmbaren Besonderheit. [...] Was den Rest, die verbleibenden 90 Prozent betrifft, so schafften sie es, das Abschlussexamen zu bestehen, ohne von ihren minimalen Griechisch- und Lateinkenntnissen jemals das geringste Vergnügen zu empfangen. Nach dem Examen wurden diese Kenntnisse von jedem prompt vergessen.“ (zitiert nach Manguel 2000, S. 109)

Die Leistungsanforderungen an den Universitäten dürften heute höher sein als in den Glanzzeiten bildungsbürgerlicher Hegemonie.

„Im Kaiserreich musste für die Meldung zur Lehramtsprüfung für die oberen Klassen an Gymnasien eine Abschlussarbeit im Umfang von etwa 15 Seiten eingereicht werden. Auch die Promotionsarbeiten waren nicht so arbeitsaufwendig wie heute. An der Dissertation wurde in der Regel mehrere Monate, selten länger als ein Jahr gearbeitet.“ (Paletschek 1998, S. 35)

Weit verbreitet war das „Promotionswandern“ auf der Suche nach einer „Leichtpromotion“ (Brandt 2007)¹¹. Ebenfalls weit verbreitet war die Dissertation „in absentia“, die Einsendung einer Dissertation ohne weitere Prüfung, was allerdings mit einer hohen Gebühr abgegolten wurde (vgl. Rasche 2007). In den 1870er Jahren wandte sich Theodor Mommsen in seiner Polemik gegen „die deutschen Pseudo Doctoren“ scharf gegen diese Praxis, aber die Bestrebungen um eine Vereinheitlichung der Standards hatten bescheidenen Erfolg (vgl. Brandt 2007, S. 699).

Vor diesem Hintergrund interpretiere man den ironischen Blick eines frisch gebackenen Doktors auf sein juridisches Rigorosum:

„Die Dozenten walteten ihres Amtes mit vorbildlichem Geschick und Takt. Vorsichtig tasteten sie das Gelände mit ihren Fragen ab. Hatten sie den Eindruck, auf dürre Heide zu stoßen, wichen sie geschickt aus. Schien aber der Doktorand in einer Sparte gut beschlagen, verweilten sie möglichst lange beim Gegenstand und gaben dem Kandidaten Gelegenheit zu glänzen. Das Ergebnis dieser Taktik war, dass ein unbefangener Zuhörer von dem Wissen des Examinanden eine äußerst günstige Vorstellung hätte

11 Auf diese Praxis bezieht sich etwa der Scherz: „Was ist das Schwerste an der juristischen Doktorprüfung in Würzburg?“ Die korrekte Antwort: „Das Umsteigen in Frankfurt!“

gewinnen müssen. Je nach Ablauf einer Stunde wurde eine Pause von zehn Minuten eingeschoben. Man machte allgemeine Konversation. Zur Stärkung wurde in Römern Wein herübergereicht. Nach etwa drei Stunden erklärte der Vorsitzende die Diskussion für geschlossen. Die Professoren zogen sich zurück, und zu meinem nicht geringen Erstaunen wurde nach einer etwa viertelstündigen Beratung verkündet, ich hätte den Dokortitel *insigni cum laude* erworben.“ (zitiert nach Brandt 2007, S. 645)

Auch die viel gerühmte Einheit von Forschung und Lehre nimmt sich aus dem Mund der Zeitzeugen weniger beeindruckend aus. Diesterweg schreibt 1836:

„Ablesen, Dictiren, lahmer, matter, geistloser Vortrag von der einen – Nachschreiben, Krumm- und Lahmsitzen auf der anderen Seite, tödtliche Langeweile – gelehrter Kram, deutsche, also unpraktische Gründlichkeit, historischer Wust – was Wunder, daß der Jüngling bei dem ewigen Einerlei ermüdet, stumpf und dumm wird, dann faulenzet, anfängt zu schwänzen [...]. (zitiert nach Tenorth 2008, S. 43)

Und Nietzsche (1872) sagt über die Universität, sie sei „ein redender Mund und sehr viele Ohren, mit halb so viel schreibenden Händen“. Soviel zur Realität des Humboldt'schen Ideals einer in intellektueller Arbeit vereinten Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, bei der Studenten gleichberechtigte Partner der Professoren sind.

„Das studentische Leben war in den ersten Semestern durch Eingewöhnung und Bummel gekennzeichnet, ein ernsthaftes Studium begann selten vor den letzten Semestern, wenn die Staatsprüfungen drohten. Dann suchte man die Professoren, von denen man geprüft werden wollte, und nun nahmen die Studierenden aktiv an der Lehre teil – und das heißt in aller Regel: Sie hörten Vorlesungen; denn das ist die Normalform der Lehre, auch in der Gründung Humboldts von 1810.“ (Tenorth 2008, S. 42)

Nicht die Qualität akademischer Bildung ist gesunken, sondern der mit ihr verbundene soziale Status. Ein Studium an den kleinen Eliteuniversitäten des 19. Jahrhunderts hatte einen ungleich größeren Distinktionswert als ein heutiger Hochschulabschluss. Die sozialen Selektionsmechanismen waren noch intakt. Der hohe Freiheitsgrad in der Lehr- und Lernkultur der deutschsprachigen Universität hat das Gros der Studierenden weniger zu ernsthaftem Studium in Einsamkeit und Freiheit angeregt als zu jenen Ritualen und Geselligkeitsformen, die der Einübung in den geistesaristokratischen Habitus des gehobenen Bildungsstandes dienlich waren.¹² Das dabei kultivierte Bildungsverständnis definierte Friedrich Paulsen so: „Gebildet ist, wer nicht mit der Hand arbeitet, sich richtig anzuziehen und zu benehmen weiß, und von allen Dingen, von denen in

12 „Die ‚akademische Freiheit‘ des Paukens, Trinkens, Schwänzens entstammt Zeiten, wo andere Freiheiten irgendwelcher Art bei uns nicht existierten und wo nur diese Literatenschicht der Amtsanwärter mit eben jenen Freiheiten *privilegiert* war.“ (Weber 1988, S. 278; Hervorhebung im Original).

der Gesellschaft die Rede ist, mitreden kann.“ (Paulsen 1903, S. 658) Nicht nur die zünftigen Verbände zum Zwecke eines lustigen Studentenlebens und dem Knüpfen von Karrierenetzwerken, sondern auch die heute kaum noch vorstellbare Dichte der Kontakte zu den akademischen Lehrern diente dieser bildungsbürgerlichen Sozialisation. Auf einen Professor kamen zehn Studierende; Lehrveranstaltungen fanden nicht selten in der Privatwohnung des Professors statt (vgl. Tenorth 2008).

Die Hochschulexpansion hat diesen idyllischen Verhältnissen ein Ende bereitet. Hand in Hand mit einer Verschlechterung der Studienbedingungen kam es zu einer massiven Verringerung der positionalen Vorteile eines Hochschulabschlusses (wenngleich jede neue Generation akademischer Titelträger deren Restbestände verbissen verteidigt). Die Attribute zweckfreier Bildung eignen sich immer weniger als Signale einer gehobenen ständischen Sozialformation. Hochschulexpansion bedeutet: von weitgehender Exklusion der Bevölkerung wird der tertiäre Bildungssektor auf zunehmende Inklusion umgestellt. Um die Jahrhundertwende traten 1–2 % der Alterskohorte in den damals sehr homogenen Hochschulbereich ein, heute sind es in Österreich etwa 30 %, in anderen Ländern aber bereits doppelt so viel. Ist es verwunderlich, dass das Selbstverständnis der Hochschulen und sämtliche ihrer Funktionen davon betroffen sind? In keinem Land der Welt ist diese Transformation völlig problemlos erfolgt, aber die größten Probleme gab und gibt es dort, wo das traditionelle Selbstverständnis der Universitäten sich in Opposition zu Fachqualifikation und Funktionseliten definiert.

Denn die Hochschulexpansion wird dadurch vorangetrieben, dass die sozialen Funktionsimperative immer umfassender und komplexer werden und die Gesellschaft in immer mehr Bereichen auf die Ausbildungsleistungen der Hochschulen angewiesen ist. Für die Studierenden bzw. Absolvent/inn/en bedeutet das: die Qualifikationsanforderungen werden anspruchsvoller, zugleich sinkt – verglichen mit der Phase der Eliteuniversität – das Sozialprestige ihrer Ausbildung.

Forschungsgeleitete Lehre und Beschäftigungsfähigkeit sind kein Widerspruch

Bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts war der Akademikerarbeitsmarkt kein Thema der Hochschulpolitik. Die beruflichen Perspektiven für die wenigen Absolventen, die damals die Universität verließen, waren relativ sicher, stabil und gut vorhersehbar. Ein Großteil der Akademiker wurde vom öffentlichen Sektor absorbiert (höhere Verwaltungsbeamte, Lehrer im Schul- und Hoch-

schulbereich, gehobenes Personal für Justiz und staatliches Gesundheitswesen); ein kleinerer Teil trat in die freien akademischen Professionen über. Für den privaten Unternehmenssektor spielten Hochschulabsolventen in dieser Phase eine bescheidene Rolle.

Trotzdem waren die Universitäten keineswegs Stätten „reiner Bildung“, die sich um die spätere berufliche Tätigkeit ihrer Absolventen nicht gekümmert hätten.¹³ Sie waren durchaus „Ausbildungsstätte“ für die gehobenen Berufe und haben sich dementsprechend an deren Verwendungsprofil orientiert. Aber das wurde in jener idiosynkratischen Terminologie kommuniziert, die den Anwendungsbezug als „Vorbildung“ von der „Ausbildung“ abgrenzt.

Die Hochschulexpansion stellte auch in dieser Hinsicht eine Zäsur dar. Sie wurde von ökonomischen Prognosen über einen steigenden Absolventenbedarf angestoßen, aber es wurde schnell deutlich, dass ihr spontaner Verlauf nicht zu den gewünschten Ergebnissen führte. Ein großer Teil der Studierenden wählte Fächer, die nicht nachgefragt wurden, und die Universitäten passten ihre Curricula nicht an die veränderte Situation an. Daher erhöhte die staatliche Hochschulpolitik seit den 1960er Jahren ihre Anstrengungen zur Abstimmung von tertiären Qualifikationen und den Anforderungen des Arbeitsmarkts. Im Bologna-Prozess, für den die Verbesserung der „Beschäftigungsfähigkeit“ der Absolvent/inn/en eine zentrale Zielsetzung ist, hat das einen vorläufigen Höhepunkt erreicht. „Employability“ ist bekanntlich das negative Reizwort für die letzten Krieger Humboldts.

Dass die stärkere Betonung von Anwendungsbezügen auf Widerstand bei Personen und Gruppierungen stößt, die am klassischen bildungsbürgerlichen Ideal festhalten bzw. dieses wieder beleben wollen, ist nicht verwunderlich. Aus deren Perspektive ist die Hochschulexpansion eine einzige Verirrung, die durch die Schaffung eines akademischen Proletariats das segensreiche Bündnis von Besitz und Bildung unterminiert. Umso weniger können sie akzeptieren, dass das humanistische Ideal verwässert wird, um die Arbeitsmarktchancen der aus ihrer Sicht ohnehin zu zahlreichen Absolvent/inn/en zu verbessern.

Weniger leicht zu verstehen ist die Ablehnung einer auf Beschäftigungsfähigkeit zielenden Hochschulpolitik bei Teilen des linken Lagers¹⁴. Denn diese

13 „Wenn heute von Universitäten ein Bildungskanon in Anspruch genommen wird, von dem kein Mensch mehr sagen kann, worin der eigentlich besteht, so widerspricht dieser Anspruch sogar den ursprünglichen Humboldtschen Ambitionen, denn nach diesen hätte der institutionell vermittelte Bildungsprozess mit dem Abitur bzw. der Matura abgeschlossen sein sollen; die damals neue Philosophische Fakultät hatte ihre vormalige propädeutische Funktion an die reformierten Gymnasien abgegeben, und was danach folgte, war Ausbildung [...]“ (Burger 2011, S. 24).

14 Links der Mitte sind die Positionen alles andere als einheitlich. Gewerkschaften und Arbeiterkammer teilen mit den linken Studentengruppen die Ablehnung von Studiengebühren und Aufnahmebeschränkungen, aber sie fordern die Einbindung von Vertretern der Ar-

Seite unterstützt die Hochschulexpansion nicht bloß, diese kann ihr gar nicht weit genug gehen. Die linke Variante der neuhumanistischen Bildungsreligion beruht in der Tat auf einer hohen dialektischen Virtuosität im Umgang mit Widersprüchen. Bildung ist in dieser Lesart natürlich nicht die kontemplative Versenkung in der Geisteswelt der Antike, sondern „kritische Bildung“, das „Hinterfragen“ und die Ablehnung der schlechten sozialen Realität.¹⁵

Doch die Bezüge zum Neuhumanismus sind nicht zufällig. Das berufsständische Konzept, mittels dessen die bürgerliche Mittelschicht zu Beginn des 19. Jahrhunderts – trotz ihrer geringen praktischen Erfolgsaussichten – ihren Führungsanspruch formulierte, erscheint den Vertretern der „kritischen Bildungsfächer“ attraktiv. Denn im Gegensatz zur technischen Intelligenz und den akademischen Professionen sind die Aussichten beruflichen Erfolgs trüb. Ob sie ihr im Studium erworbenes Wissen beruflich umsetzen können, ist ungewiss. Was liegt näher, als die Orientierung an beruflichen Qualifikationen als Pervertierung der eigentlichen Bestimmung der Universität zu diskreditieren? Prekäre Beschäftigungsverhältnisse werden dann nicht als Folge einer verfehlten Studienwahl gesehen, sondern als Versagen der Politik.¹⁶ Eine explizite Arbeitsplatzgarantie wird in der Regel nicht gefordert, aber der Anspruch, der „Kulturstaat“ hätte für eine adäquate Beschäftigung der Bildungsschicht zu sorgen, ist unüberhörbar.¹⁷

Die Entgegensetzung von Bildung und Ausbildung konstruiert Scheinprobleme, welche die eigentlichen Herausforderungen bei der Transformation der Hochschulsysteme in der wissensbasierten Ökonomie verdunkeln. Die Lehre auf Hochschulniveau unterscheidet sich von anderen Formen der Ausbildung nicht durch trotzigige Verweigerung gegenüber den Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern durch ihren „forschungsgeleiteten Charakter“. Die Verbindung mit Forschung ist notwendig, weil die Fachausbildung an Hochschulen auf berufliche Aufgaben vorbereitet, die mit einem noch so großen Vorrat an Rezeptwissen nicht bewältigt werden können. Die forschungsgeleitete Lehre thematisiert die Entstehungsbedingungen und Grenzen des Fachwissens, wodurch reflexives im Gegensatz zu dogmatischem Wissen möglich wird. Form und In-

beitswelt in die Gestaltung der Studienpläne oder den Ausbau berufsbegleitender Studien – Forderungen, die mit „reiner Bildung“ schwer zu vereinbaren sind.

15 In diesem Sinne wurde der Aktivismus der „Audimaxisten“ im Herbst 2009 als ultimatives Bildungserlebnis interpretiert.

16 „Die Universität ist heute eine Institution zur Frustrierung von Bildungsanspruch geworden, die Kinder von Juristen sollen Juristen, die Kinder von Ärzten wieder Ärzte werden, und Bildungshungrige werden Arbeitslose.“ So Robert Menasse (2011) in seiner Kritik „neoliberaler“ Bildungspolitik.

17 Bei der quantitativen (Zahl der Studienplätze) und qualitativen (Studieninhalte) Gestaltung des Studienangebots wird der Bezug auf den Arbeitsmarkt strikt abgelehnt; nach Studienabschluss wird dann eine „adäquate Beschäftigung“ eingeklagt.

tenazität der Verknüpfung von Forschung und Lehre unterscheiden sich zwischen Universitäten und Fachhochschulen, zwischen Bachelor- und Doktoratsstudien. Aber das Prinzip der forschungsgeleiteten Lehre gilt auch für Fachhochschulen und den Bachelor.

Vor der Bildungsexpansion korrespondierte die Dichotomie von Bildung versus Ausbildung im Großen und Ganzen mit der Differenz von Kopf- und Handarbeit (siehe das Zitat von Paulsen). Erstere war sozial gehobene, anspruchsvolle und selbstbestimmte Tätigkeit, Letztere war körperlich anstrengend, fremdbestimmt und sozial abgewertet. Aber mit der zunehmenden Wissensbasierung der Ökonomie verschwimmt diese Korrespondenz und der geistesaristokratische Anspruch wird zu einer aufgespreizten Attitüde. Die Notwendigkeit zu einem reflektierten Praxisbezug – früher Merkmal weniger gehobener Berufe – breitet sich in immer mehr beruflichen Feldern aus und führt zum „Upgrading“ dieser Ausbildungen auf tertiäres Niveau. Das ist die Triebkraft der Hochschulexpansion. Die aktuelle Variante des Humboldt Mythos ist ein Abwehrkampf jener Teile der Bildungsschicht, die sich von dieser Transformation bedroht fühlen.

Literatur

- Ash, Mitchell G. (Hg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien, Köln: böhlau 1999.
- Baethge, Martin: *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*. In: *SOFI-Mitteilungen* 34 (2006), S. 13–27, verfügbar unter: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf [09.10.2011].
- Blankertz, Herwig: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover: Schrödel 1969.
- Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.
- Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1996.
- Brandt, Harm-Hinrich: *Promotionen und Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe 2007, S. 625–706.
- Burger, Rudolf: *Das Elend des Kulturalismus. Springe: zu Klampen* 2011, S. 9–28.
- Clark, William: *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: The University of Chicago Press 2006.
- Jaraus, Konrad H.: *Das Humboldt Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945–1989 – Ein akademischer Sonderweg?* In: Ash (1999), S. 58–79.
- Jaraus, Konrad H.: *Amerika – Alptraum oder Vorbild? Transatlantische Bemerkungen zum Problem der Universitätsreform, 2002*, verfügbar unter: <http://hsozkult.ge>

- schichte.hu-berlin.de/index.asp?type=diskussionen&id=204&view=pdf&pn=forum [09.10.2011].
- Manguel, Alberto: Eine Geschichte des Lesens. Reinbeck: Rowohlt 2000.
- Menasse, Robert: Das B-Wort. In: Die Presse (15.04.2011), verfügbar unter: http://die-presse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/650942/Das-BWort?_vl_backlink=/home/spectrum/index.do [09.10.2011].
- Paletschek, Silvia: Wie die Forschung in die Lehre kam. In: attempto! Forum der Universität Tübingen 4 (1998), S. 34–35.
- Paletschek, Silvia: Verbreitete sich ein ‚Humboldt’sches Modell‘ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Humboldt international: der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe 2001, S. 75–104.
- Paulsen, Friedrich: Bildung. In: Rein, W. (Hg.): Enzyklopädisches Lexikon der Pädagogik. Langensalza 1903, S. 658–670.
- Pechar, Hans: Die ständische Versäulung des österreichischen Bildungssystems. In: Broukal, Josef/Niederwieser, Erwin (Hg.): Bildung in der Krise. Warum wir uns Nichtstun nicht leisten können. Wien: Kremayr & Scheriau 2010, S. 27–38.
- Rasche, Ulrich: Geschichte der Promotion *in absentia*. Eine Studie zum Modernisierungsprozess der deutschen Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel: Schwabe 2007, S. 275–351.
- Ringer, Fritz K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. München: dtv 1987.
- Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbeck: Rowohlt 1963.
- Schömer, Frank: Autobiografische Körper-Geschichten. Sozialer Aufstieg zwischen 1800 und 2000. Göttingen: Universitätsverlag 2007.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Die Leiden der heißblütigen Jünglinge. In: Wirtschaft & Wissenschaft 16/3 (2008), S. 40–43.
- Weber, Max: Wahlrecht und Demokratie in Deutschland. In: Ders.: Gesammelte Politische Schriften. Tübingen: Mohr 1988, S. 245–291.