
Freiheit und Einsamkeit in der „Massenuniversität“. Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven im Widerspruch?

Roland Reichenbach

„... jenseits der Universität liegt heute der immer noch mögliche Raum der Bildung in Freiheit und Einsamkeit“
(Schelsky 1960, S. 31)

Vorbemerkungen

Die folgenden Erläuterungen befassen sich nur vordergründig mit den zwei Seiten der „deutschen Universitätsidee“, Einsamkeit und Freiheit, die mit Schelsky (1960, S. 117) gleichsam als die beiden Seiten der Medaille betrachtet werden können. Nicht nur im Hintergrund stehen aber die im Begriff der Einsamkeit enthaltenen *sozialen Verpflichtungen* der Universität und ihren Dozierenden und Studierenden sowie die aus dem Begriff der Freiheit erwachsenen *sozialen Rechte*. In der Selbstdeutung hätte die Universität (zumindest in den 60er Jahren, von denen Schelsky spricht) vor allem die Rechte der Institution „lebhaft in Anspruch“ genommen und verteidigt, die „Pflichten aber oder das soziale Prinzip der Pflicht, auf dem diese Rechte entscheidend mit beruhen“ sei weitgehend vergessen worden (ebd., S. 118). Dies entspreche einer Ausbeutung der Institutionen, welche eine der „entscheidenden Schwächen der gegenwärtigen westlichen Zivilisation“ darstelle (ebd.).

Die Realisierung der Idee der *akademischen Freiheit* – welche primär eine Freiheit von staatlichen Zwecken und Verzweckungen darstellt –, wurde schon bei Wilhelm von Humboldt im Grunde an die begünstigende Bedingung geknüpft, dass die Universität möglichst vom Staat finanziell unabhängig sein soll. Die akademische Freiheit in Forschung und Lehre zu verteidigen, ohne die ökonomischen und sozialen Ermöglichungsbedingungen dieser Freiheit wenigstens mit zu bedenken, ist vielleicht kein sehr nobler Zug. Zur Idee der Universität gehört im

deutschen Raum offenbar auch die Vorstellung der *Einheit von Lehre und Forschung*, welche sich in der global abzeichnenden Situation der *mass higher education* (vgl. weiter unten) nur partiell verwirklicht und sicher auch nur noch partiell verwirklichbar ist. Es kann daher nicht wirklich erstaunen, dass die Überzeugungskraft einer so gearteten Idee der Universität geschwunden, aber natürlich nicht verschwunden ist. Während die Bedeutung der Bildung durch Wissenschaft und Forschung in der modernen Gesellschaft (vgl. Schelsky 1963, S. 291 ff.) möglicherweise überschätzt wird, steht bildungstheoretisch außer Frage, dass bedeutungsvolle Bildungsprozesse auch Erfahrungen der Einsamkeit und Freiheit voraussetzen, dieselben aber keine Universität nötig haben. Personale Bildung scheint der gesellschaftlichen Abhängigkeit enthoben. Im Prinzip der Bildung transzendiere sich Gesellschaft gewissermaßen, so Schelsky, „indem sie den Menschen aus seiner normalen Gruppenverhaftung an sich selbst“ zurückweise, „wo er keineswegs nur die Grundsätze und Werte wiederfinden soll, die die Gesellschaft ihm schon eh und je eingepflanzt hat, sondern vielmehr sein Handeln und Sein einem *ursprünglicheren Sinn gestalten soll*“ (ebd., S. 121, Hervorhebung R. R.). Ganz ähnlich spiegelt sich in der so gedachten Idee der Universität die Illusion der Autonomie und Autarkie. „Diese Bildung wirft das Individuum auf seine personale Einsamkeit zurück und enthebt es nach Möglichkeit den gesellschaftlichen Zwängen und Verpflichtungen; die Frage, wie dies gesellschaftlich möglich ist, widerspricht im gewissen Sinne der Bildungsabsicht selbst“ (ebd., S. 121).

Die prinzipiell gegebene Möglichkeit, die Ermöglichungsbedingungen eigener Gewordenheit zu ignorieren und sich über seine Selbstgestaltungsleistungen und sozialen Absichten zu täuschen, fördert das Nachdenken über die Hochschulbildung in einer globalisierten Welt kaum. Veränderte Realitäten erfordern auch unliebsame Zugeständnisse, und wenn ein nie verwirklichtes Ideal sich immer weiter von der Realität entfernt, so spricht dies nicht unbedingt für das Ideal, genau gleich wie eine wie auch immer gestaltete Realität nicht allein deshalb hinzunehmen ist, weil ein schon bei seiner Geburt obsoletes Ideal immer mehr am Horizont verschwindet.

Zu der Realität der Universität und Hochschule gehört heute die große Anzahl der Studierenden. Die berechnete oder unberechnete Formel „Massenuniversität“ und das dahinter liegende Phänomen und dazugehörige Anpassungsstrategien seien im ersten Teil kommentiert. Im zweiten Teil werden fünf Facetten des Kontextes zeitgenössischer Hochschulen dargestellt, mit denen davon ausgegangen wird, dass sowohl die zeitgenössischen Reformen des Hochschulwesens wie auch die Rückbesinnung auf eine vermeintliche Idee der Universität à la Humboldt problematisch sind, die letztere aber nicht von sich behaupten könne, sie sei aus demokratischer Perspektive weniger problematisch. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Im dritten Teil möchte ich mit Verweis auf empirisch gefundene Zusam-

menhänge quasi behaupten, dass Bildung schlau macht, Intelligenz demokratieförderlich ist, dies aber nichts daran ändert, dass auch die Hochschulbildung ein weitgehend dilettantisches Geschäft bleibt. Diesen Beitrag über die zwar bedenkliche, aber nicht nur beklagenswerte Situation der Universität bzw. ihrer vermeintlichen Idee möchte ich mit wenigen, schon fast erbaulichen Erläuterungen abschließen.

1 Die „Massenuniversität“

1.1 Zum Ausdruck „Massenuniversität“

Der Ausdruck ‚Massenuniversität‘ ist negativ konnotiert. Karl Jaspers und Kurt Rossmann prägten den Begriff in ihrem 1961 erschienenen *Die Idee der Universität, für die gegenwärtige Situation entworfen*, offenbar ihrerseits geprägt von *Masse und Macht*, dem Hauptwerk von Elias Canetti (1960), das ein Jahr zuvor erschienen ist. Canetti postuliert zu Beginn seines Werks vier Haupteigenschaften von Massen – gleichgültig um welche Art von Masse es ginge: *Erstens* wollen Massen immer wachsen. Von Natur aus seien Massen keine Grenzen gesetzt: „Wo solche Grenzen künstlich geschaffen werden, in allen Institutionen also, die zur Bewahrung geschlossener Massen verwendet werden, ist ein Ausbruch der Masse immer möglich und erfolgt auch von Zeit zu Zeit. Einrichtungen, die das Anwachsen der Masse ein für allemal verhindern könnten und die unbedingt sicher sind, gibt es nicht“ (Canetti 1960/1980, S. 26). *Zweitens*: „Innerhalb der Masse herrscht Gleichheit. Sie ist absolut und indiskutabel und wird von der Masse selbst nie in Frage gestellt. Sie ist von so fundamentaler Wichtigkeit, dass man den Zustand der Masse geradezu als einen Zustand absoluter Gleichheit definieren könnte“ (ebd.). *Drittens* liebt die Masse die Dichte: „Sie kann nie zu dicht sein. Es soll nichts dazwischenstehen, es soll nichts zwischen sie fallen, es soll möglichst alles sie selber sein“ (ebd.). Die Masse braucht *viertens* eine Richtung: „Sie ist in Bewegung und bewegt sich auf etwas zu. Die Richtung, die allen Angehörigen gemeinsam ist, stärkt das Gefühl von Gleichheit“ (ebd., S. 26). „Die Masse besteht, solange sie ein unerreichtes Ziel hat“ (ebd., S. 27). Jede dieser Eigenschaften könne in mehr oder weniger ausgeprägter Form vorhanden sein, je nach Masse, die man im Auge habe. Das entscheidende Merkmal der Masse ist die Quasi-Auflösung der Eigenheit des Individuums, das Aufgehen und Gleichgehen mit den anderen in der Masse, das Aufgehoben sein, welches einen von den Anstrengungen erlösen, die nötig sind, um autonome Subjektivität zu praktizieren oder wenigstens zu imitieren.

Die Masse will wachsen, in ihr herrscht Gleichheit, sie liebt die Dichte und sie braucht eine Richtung. Für die sogenannte „*mass higher education*“ könnte dies

ebenso zutreffen: Die Alma mater hat ein großes Vermassungspotential, als nährende Übermutter behandelt sie die ihr Zugehörigen zunächst alle gleich und es sind so viele, die an ihr hängen und ihren Stoff brauchen. Alma maters Massenstoffvermittlung ist nun weitgehend demokratisch. Immer mehr wollen genährt werden mit Bildung und Wissen, die allgemeine Hochschulpflicht ist auf dem Weg zu ihrer Verwirklichung. „Um 1900 gab es (...) ungefähr eine halbe Million Studenten auf der Erde, weit weniger als ein Prozent der entsprechenden Alterskohorte. Um das Jahr 2000 sind ungefähr 100 Millionen Studierende immatrikuliert, die ungefähr 20 Prozent der entsprechenden Alterskohorte ausmachen (vgl. Meyer & Schofer 2005, S. 84), wobei sich das Wachstum vor allem in den letzten vier Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vollzogen hat (ebd.). Interessanterweise stellt diese Zunahme ein *globales* Phänomen dar und findet offenbar unabhängig (!) vom wirtschaftlichen Entwicklungsniveau der Nationalstaaten statt (ebd., S. 85). Nach Trow (1970/2006, zit. bei Kreckel 2008) wird von *Elite higher education* gesprochen, wenn eine Partizipationsrate von unter 15 % einer Alterskohorte vorliegt. Von dieser längst überholten Rahmenbedingung gehen womöglich manche stillschweigend noch aus, wenn die „Idee der Universität“ verhandelt wird. Zu Zeiten Wilhelm von Humboldts – Humboldt ist hier ganz Metapher für das verloren geglaubte Bildungsparadies – gab es in ganz Preußen rund 5000 Studenten (von Felden 2003, S. 25); und die Finanzierung der Universitäten wurde nicht von der öffentlichen Hand bestritten.

Noch bis 1960 studierten weit weniger als 15 % einer Alterskohorte. Ab 1960 bis ca. 1995 wird von *Mass higher education* gesprochen und von einer Partizipationsrate von bis zu 50 % ausgegangen. Seit 1995 ist gar von *Universal higher education* die Rede und einer Partizipationsrate von über 50 %. Steigt dieselbe über 75 %, kann von der *Allgemeinen Hochschulpflicht* gesprochen werden (Kreckel 2008, S. 3), dies trifft schon für die skandinavischen Länder, für Polen, Australien und Neuseeland zu, wobei Russland und die USA immerhin schon auf je rund 64 % kommen. Davon ist Deutschland – oder auch etwa die Schweiz – noch weit entfernt, aber die Entwicklungsrichtung ist klar.

Die Hochschulexpansion folgt „prinzipiell einem globalen Muster, nicht unterschiedlichen nationalen Verlaufsmustern“ (Meyer & Schofer 2005, S. 88): Nationale Bildungssysteme sind heute globalen Modellen unterworfen (ebd., S. 91). In den bedenkenswerten und vielleicht auch bedenklichen Worten Meyer und Schofers: „Nationalistische Grundsätze und die Verherrlichung nationaler Sonderwege verloren nach zwei weitgehend durch sie verursachten Weltkriegen und einer Weltwirtschaftskrise an Attraktivität“ (ebd., S. 91).

Allerdings sollte dieser Hochschulschub nicht vergessen machen, dass der *Chancenzuwachs* der Möglichkeit, sich an einer Universität einschreiben zu können, relativ ist: die Beamtenkinder haben in Deutschland zwischen 1969

und 2000 den größten und sehr deutlichen Chancenzuwachs verzeichnen können, dies vor den Söhnen und Töchtern von Selbständigen und von Angestellten, während die Arbeiterkinder nur einen äußerst geringen Chancenzuwachs vorweisen können (vgl. Wernicke 2009, S. 80), so dass auch hier vom Matthäus-Effekt – wer hat, dem wird gegeben werden ... – gesprochen werden muss. Die Demokratisierung der Bildung, Massenbildung, verringert die sozioökonomischen Unterschiede also keineswegs, sondern mag noch dazu beitragen, sie zu vergrößern.

1.2 Differenzierungsmechanismen im Wissenschaftssystem

Kreckel (2008, S. 5 ff.) hat eine Typologie struktureller Differenzierungsmechanismen im Wissenschaftssystem vorgeschlagen und unterscheidet zwischen (1) kategorialer Segmentierung, (2) institutioneller Externalisierung, (3) interner Funktionsdifferenzierung und (4) vertikaler Stratifizierung.

Bei der *kategorialen Segmentierung* des Hochschulsystems kann zwischen binären und komplexen Systemen unterschieden werden. Typischerweise verfolgen Länder wie Deutschland, die Niederlanden, Schweden, Großbritannien vor 1992, Österreich oder die Schweiz die binäre Strategie, d. h. die Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschulen. Die Fachhochschulen sollten den Studierendenandrang eindämmen, den Universitäten sollte es dadurch noch möglich sein, die Aufgaben der Forschung und Nachwuchsförderung optimal zu erfüllen: „Allerdings ist es nur den Niederlanden tatsächlich gelungen, mit rund zwei Dritteln den Grossteil der Studierenden in die Fachhochschulen zu lenken. In Deutschland ist die Entwicklung (mit einem Drittel) auf halbem Wege stehen geblieben“ (ebd., S. 6), denn die meisten akademischen Studienfächer werden in Deutschland weiterhin nur an den Universitäten angeboten.

Die *komplexe Segmentierung* wie in Frankreich oder in den USA besteht darin, diverse Hochschuleinrichtungen nebeneinander bzw. übereinander zu haben. Nur ein Viertel der amerikanischen Hochschulen haben das Promotionsrecht; es gibt 4-year-Colleges mit Masterabschluss, reine Bachelor-Colleges sowie 2-year-Colleges ohne Graduierungsrecht. Kurz: nur die wenigsten nordamerikanischen Hochschulen sind auch Forschungseinrichtungen (offenbar nicht einmal 7% [Kreckel zitiert die Carnegie Klassifikation]). In Frankreich sind die Grandes Ecoles bekannt, die IUT und andere Studiengänge.

Die zweite Strategie, die *institutionelle Externalisierung*, setzt auf außeruniversitäre akademische Forschungseinrichtungen, so gibt es in Deutschland rund 200 Max-Planck-, Leibnitz-, Helmholtz- und Fraunhofer-Institute „mit staatlicher Grundfinanzierung, in denen akademische Forschungsaufgaben ohne Lehrver-

pflichtung wahrgenommen werden“ (Kreckel 2008, S. 7). Rund 18 % aller Wissenschaftlerstellen in Deutschland sind im außeruniversitären Sektor angesiedelt.

Die dritte Strategie ist die *interne Funktionsdifferenzierung*. Entweder wird zwischen den Hochschulfbereichen bzw. den Instituten für Lehre oder aber Forschung unterschieden oder es wird zwischen Personal für Lehre und Personal für Forschung unterschieden (z. B. Forschungs- und Lehrprofessuren).

Die vierte Strategie ist die *vertikale Stratifizierung*, die in den USA und in Großbritannien nach 1992 sehr ausgeprägt ist: „Zwischen den amerikanischen Forschungsuniversitäten gibt es deutliche, öffentlich anerkannte und durch Rankings immer wieder bestätigte Leistungs- bzw. Reputationsunterschiede“ (ebd., S. 8). Diese Strategie hat sich in Kontinentaleuropa nicht oder noch nicht durchgesetzt. Mit ihr kommt es zu einer starken Konzentration der insgesamt eingesetzten Forschungsmittel auf wenige Universitäten. Bei der deutschen Exzellenzinitiative handelt es sich um einen „Versuch zur symbolischen Stratifizierung des deutschen Hochschulsystems“, welches bisher „nur durch zeitlich und quantitativ begrenzte Mittel untermauert ist. Von einer wirklich einschneidenden evaluationsbezogenen Umverteilung von Haushaltsmitteln, wie sie in Großbritannien zu beobachten ist, kann (...) in Deutschland bisher nicht die Rede sein“ (ebd., S. 9).

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass irgendeine Differenzierungs- bzw. Stratifizierungsstrategie immer vorzufinden ist – wo sich in einem derart stratifizierten Raum der Massenbildung die „Idee der Universität“ heimisch fühlt, mag letztlich fraglich sein. Jedenfalls sind in keinem Hochschulsystem der Welt „alle Hochschullehrer als Forscher tätig, geschweige denn als Spitzenforscher. Die große Mehrzahl der heute aktiven Hochschullehrer verfügt zwar über eine Forscherqualifikation, mindestens auf dem Niveau des Doktorgrades. Aber die vordringliche akademische Aufgabe der meisten Hochschullehrer an Fachhochschulen und an ‚normalen‘ Universitäten, ist die Lehre“ (ebd., S. 12). Ein Trend scheint beobachtet werden zu können, wonach die binäre Hochschulstruktur (Trennung von Universität und Fachhochschule) zunehmend verblasst und die Entwicklung und Bestimmung von Hochschulen zunehmend von stärker stratifizierten Systemen überlagert wird: „Die Übergänge zwischen kleineren Regionaluniversitäten und Fachhochschulen dürften dabei zunehmend fließend werden“ (ebd., S. 19).

2 Zum Kontext des zeitgenössischen Hochschulbetriebs: Fünf Facetten

Facette 1: „Studis“

Bologna verleiht der Massenuniversität Struktur, für den einzelnen Studierenden eine durchsichtige, bewältigungsfähige Struktur. Aus dem lateinischen *modulus* stammt das englische *module*, das in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ins Deutsche übernommen worden ist und soviel wie „Bau- und Schaltungseinheit“ meinte. Module sind wie Legoklötze – Duplo-Klötze: große Klötze für kleine Hände. Duplos sind bunt und beliebig zusammensetzbar, wie die Module der neuen Studiengänge, die nur noch auf Disziplinen und disziplinäres Denken verweisen, aber es immer weniger sind. Das erleichtert einiges: Struktur und Transparenz geben den Studierenden die Sicherheit, die sie offenbar brauchen und immer mehr auch einfordern. Je mehr „gelehrt wird, desto weniger wird studiert“ meinte Schlaffer: „Ehe in den siebziger Jahren die Hochschulreform durch eine pädagogische Utopie die Universität disziplinierte, ging es an ihr so unordentlich zu, dass gar nicht der Irrtum aufkommen konnte, sie allein vermittele ihren Studenten ausreichende Kenntnisse. Man musste gerade die Bücher lesen, die nicht zur Seminarlektüre gehörten“ (Schlaffer 2006, S. 103). Das ist für die meisten Studierenden heute ganz anders. Sie heißen auch nicht mehr Student oder Studentin, sondern „Studi“. „Im Gegenwartsdeutsch“, so Schlaffer weiter, „greift die Nachsilbe ‚i‘ um sich, um die Autorität der Grossen – wie Mami und Papi – zu verkleinern und die Kleinheit – von Mausli und Spatzi – für liebenswürdig zu erklären. Wenn Bubi und Mädi studieren, dann wollen sie an der Universität so klein, schutzbedürftig und unverantwortlich bleiben, wie sie es im Nest der Familie gewesen sind. So werden sie zu ‚Studis‘, die auch an der stiefmütterlichen Alma mater gerne weiterhin Mamas Lieblinge wären. Als Abzeichen fortdauernder Kindlichkeit führen sie, sogar während der Lehrveranstaltungen, Colaflaschen und Joghurtbecher bei sich, um in der befremdlichen Welt der Wissenschaft sich wenigstens an der vertrauten kindlichen Nahrung erlaben zu können“ (ebd., S. 104). Die permanent – vor allem auch in der Prüfungssituation – an Flaschen nuckelnden Studis treffen nun teilweise auf Professorinnen und Professoren, die sich an der Stätte ihres Wirkens – dem spekulativen Denken, dem Ringen um Begriffe und der genialen Forschungsidee – gerne immer noch wie im 19. Jahrhundert gebärden. Diese Gelehrten leiden besonders unter dem „Nützlichkeitswahn“ der Zeit. Und so sehen sie sich gezwungen, auch die Nützlichkeit *ihres* Tuns zu behaupten (wiewohl sie vielleicht nicht so recht dran glauben können).

Facette 2: „Sockenhersteller“

Die Vorgaukelung eigener Nützlichkeit erscheint mittlerweile für Bildungswissenschaftler noch typischer zu sein als für Geisteswissenschaftler, z. B. für Philosophen. Vor Jahren hat Odo Marquard für die Philosophie vorgemacht, wie eine „radikale Reduktionsgeschichte“ der Kompetenz auch in den Bildungswissenschaften aussehen könnte. Nach Marquard war die Philosophie früher zunächst „kompetent für alles; dann war die Philosophie kompetent für einiges; schließlich ist die Philosophie kompetent nur noch für eines: nämlich für das Eingeständnis der eigenen Inkompetenz“ (Marquard 2003/1974, S. 31). Diese Kompetenz nannte Marquard „Inkompetenzkompensationskompetenz“. Abgeben musste die Philosophie vorher und in dieser Reihenfolge: die Heilskompetenz, die technologische Kompetenz und die politische Kompetenz (ebd., S. 32). Sie besitze nun nebst ein paar anderen „Residualkompetenzen“ (ebd., S. 34) noch die Erinnerungskompetenz (ebd., S. 34), aber insgesamt sei sie überflüssig geworden. Natürlich wäre sie aber gerne immer noch nützlich. Diese Sehnsucht nach Nützlichkeit nannte Marquard „Kompetenznostalgie“ (ebd., S. 38) und erklärt: „Darum – weil die Philosophen gegenwärtig als jene Überflüssigen leben, die kompetenznostalgisch in das Nützliche unglücklich verliebt sind, so dass sie ihren einschlägigen Minnedienst notfalls durch Nebentätigkeit leisten – wirkt die Überflüssigkeit als Rechtfertigungskategorie auch nur dort – wenn auch nicht perfekt – lindernd, wo eine Theorie der Nützlichkeit des Überflüssigen hinzutritt“ (ebd., S. 38).

Als meta-wissenschaftliche Teildisziplin stehen die Philosophie und Teile der Bildungswissenschaften in einer zunehmend pragmatischen Kultur vor dem Problem, in ihren Anliegen, ihrer Kritik und ihrer Ausdrucksweise auch weithin verstanden zu werden. Ihre Vertreter hätten sich – so nochmals Marquard – deshalb vermehrt zu bemühen, es nicht jenen Philosophen gleichzutun, die „nur für professionelle Philosophen schreiben“ und damit „fast so absurd“ agieren, „wie Sockenhersteller es täten, die Socken nur für Sockenhersteller herstellen“ (Marquard 2003a, S. 289). Es ist für die Sockenhersteller unter den Wissenschaftlern schwierig geworden, Socken nur für Sockenhersteller herzustellen. In den Worten Münchs: „Nur die Elitehochschulen können es sich noch leisten, Bildung als Kulturgut zu pflegen, weil sie unter ihrem schützenden Dach keiner Effizienz- und Effektivitätskontrolle unterworfen werden muss“ (Münch 2009, S. 88).

Facette 3: „Architeutonik“ oder die Schwächung der „großen Theorien“

Es hat sich offenbar unter den Bedingungen der Massenbildung und Massendemokratie eine – sozusagen (!) – „undeutsche“ Idee der Universität durchgesetzt. Das muss man verdauen und das dauert. In seinem vor bald 30 Jahren im *Le-*

viathan erschienen und immer noch bemerkenswerten Beitrag, mit dem Titel *Struktur, Kultur und intellektueller Stil*, verglich Johann Galtung (1983) die Wissenschafts-, Denk- und Diskursstile in vier Kulturräumen, dem *sachsonischen*, *teutonischen*, *gallischen* und *nipponischen* Raum¹. Eine Gegenüberstellung betrifft die Stärken und Schwächen der jeweiligen Wissenschaftskulturen hinsichtlich der Paradigmenanalyse, der Thesenproduktion (Beschreibungen), der Theoriebildung (Erklärung) und der Kommentare über andere Intellektuelle (d. h. deren Paradigmen, Thesen und Theorien). Galtung postuliert interessante Parallelen zwischen dem sachsonischen und nipponischen intellektuellen Stil einerseits und dem teutonischen und gallischen Stil andererseits. Teutonisch und gallisch ist man in der Paradigmenanalyse stark, aber in der Thesenproduktion schwach, während dies für die Vertreter des sachsonischen und nipponischen Denkstils gerade umgekehrt erscheint: sie sind schwach in der Paradigmenanalyse, aber stark bzw. sehr stark in der Thesenproduktion. Allerdings sind der sachsonische und nipponische Denk- und Wissenschaftsstil nach Galtung in der Theoriebildung schwach, während die Teutonen und Gallier in der Theoriebildung sehr stark sind (oder muss man sagen: waren?)².

Teutonen und Gallier sind oder waren stark in der Theoriebildung, schade nur, dass sie sich in der Regel schon allein sprachlich nicht verstehen und sich deswegen wechselseitig ignorieren, wenn auch heute auf freundliche Weise. Dies ist gerade jetzt bedauerlich, da die kontinentaleuropäische Theoriefreudigkeit so leidenschaftslos wegsackt. Um hier Galtungs metaphorische Gegenüberstellungen abzukürzen: Während der Engländer oder Amerikaner an mehreren Thesen bzw. Theorien mittlerer oder kürzerer Reichweite arbeitet, entscheidet sich der Teutone traditionell für eine „große Theorie“, eine Superpyramide, seine Theorie, die er möglichst ein Wissenschaftsleben lang ausbaut und gegen Angriffe zu verteidigen sucht. Der Sachsoner muss vielleicht auf eine kleine Pyramide verzichten, wenn sich die These empirisch nicht bestätigt lässt, aber das ist nicht so schlimm, denn

-
- 1 In diesem so intelligenten wie witzigen Beitrag versucht Galtung entsprechende Ähnlichkeiten des wissenschaftlichen Diskurses und Differenzen zu beschreiben und spitzt sie rhetorisch zu. Zum einen unterscheidet er die typische methodische Frage, die in den vier Kulturräumen bzw. intellektuellen Stilen gestellt wird, wenn jemand mit einer wissenschaftlichen These konfrontiert werde: Die Frage des *sachsonischen* Stiles lautet nach Galtung: „How do you operationalize it? – Wie lässt sich das operationalisieren? (US-Version) bzw. „How do you document it? – Wie lässt sich das belegen? (UK-Version). Die typische Frage des *gallischen* Stiles lautet: „Peut-on dire cela en bon français? – Kann man das auch auf gut Französisch sagen?“ Die *teutonische* Frage lautet: „Wie können Sie das zurückführen/ableiten?“ („Was liegt dem zugrunde?“) und die *nipponische* Frage schliesslich: „Wer ist dein Meister? – donatano monka desuka?“ (Galtung 1983, S. 303 ff.).
 - 2 Nur in einem Bereich gleichen sich die vier Stile sehr: in den negativen Kommentaren über andere Intellektuelle, da sind alle sehr stark!

er hat ja noch vier, fünf andere Pyramiden („kleine Theorien“ – „Thesen“), und er ist gut in der Thesenproduktion. Dem Teutonen aber ging es ums Ganze. Er wird seine Pyramide nicht aufgeben, er wird sein Lebenswerk sicher nicht durch bloße Empirie in Frage stellen lassen, schon gar nicht von jenen, die seine Superpyramide nicht verstehen. Er selbst versteht sie ja nicht vollständig – so genial und bedeutsam ist sie –, und deshalb ist seine Achtung vor ihr (wie vor sich selbst) noch größer. Darüber hinaus: es hat ihn Jahre gekostet, die Sprache der Unverständlichkeit zu erlernen, so dass er nun nur noch milde lächeln kann, wenn er mit diesen naiven Studis zu tun hat, die ihn massenhaft nicht verstehen können, so naiv und ungebildet sind sie! Und das soll jetzt alles umsonst gewesen sein?

Die kleinen, handhabbaren, empirisch überprüfbaren Hypothesen-Pyramiden sachsonischen Stils setzten sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung durch, die geisteswissenschaftlichen imprägnierten Superpyramiden teutonischen Stils gehören zu den Verlierern. Die letzten, komplexe Theoriekonstruktionen, wurden auch nach 20 Jahren einschlägigem Studium nur von wenigen in ihrer Tiefe, Höhe, Breite und Weite erfasst oder begriffen; sie konnten empirisch – dank „protective belt“ (sensu Lakatos) und „Dekonfirmationsimmunologie“ (à la Popper) – gar nicht überwunden werden, es sein denn durch den Tod ihrer Vertreter (im Sinne Thomas Kuhns). Das Überschaubare und Schnellverstehbare setzt sich durch: Wissensbausteine statt Gedankengebäude, konkrete soft skills-Module statt allgemeine Menschenbildung, Methodenmodule statt Wissenschaftstheorie, Praxisrelevanz statt Ideologiekritik. Keine Umwege mehr, keine Anhäufung trägen Wissens, gleich zur Sache, zum bewährten Kern, keine grundsätzlichen Fragen, sondern klare, wenn auch nur vorläufige Antworten, kein Orientierungswissen, ein wenig „Ethik light“ gehört zwar immer dazu, sonst lieber Verfügungswissen (Denn: „Die Praxis ruft“).

Es stört den Bildungsmenschen, dass er mit seinem scheinbar alteuropäischen Habitus nicht mehr ankommt und nicht mehr wirklich überzeugen kann in der schnellen und flexiblen, sportiven und gewiss auch oberflächlichen Welt des Instant-Wissens und der flotten Anwendung. In der neueuropäischen Bildungs- und Ausbildungslyrik bleibt jedoch eine Gemeinsamkeit mit dem altehrwürdigen und elitären Bildungsschwulst erhalten: man möchte halt immer noch mehr sein als man ist (nur sind es jetzt mehr, die nun mehr und teilweise viel mehr sein möchten). Wenn alle ihr Diplom haben, will auch ich mein Diplom haben. Was heißt „will“? Ich *must* es ja haben! Gut ist deshalb, dass möglichst alle ihr Diplom erhalten, ihr ins Englisch übersetzte Diplom, ihren Bachelor of Arts in Irgendetwas, ihren Master of Arts in Irgendetwasanderem und ihren Master of Advanced Studies in einem trendigen Bereich. Der neueuropäische Bildungsschwulst ist nicht mehr elitär, sondern auf der Oberfläche demokratisch, massentauglich, aber er ist wie jeder Schwulst unbescheiden und hat ein strukturelles Aufrichtigkeitsproblem.

Von den großartigen teutonischen Architekturmetaphern – nennen wir sie „Architeutonik“ – ist nicht mehr viel geblieben; teutonische Theorien waren einst wie preußische Palais, heute sind sie zwar noch Gebäude, aber erinnern eher an leere Lagerhallen oder an die nostalgischen Industriedenkmale des Ruhrgebiets. Die Architeutonik hat ausgedient. Stirbt das Große, ist man bewegt, stirbt das Kleine, zuckt man mit den Schultern. Was ist der piepsende Tod einer sterbenden Maus gegen die massive Tragik und tonnenschwere Melancholie eines gestrandeten Walfisches? Allein ein Abglanz der Architekturmetaphorik ist geblieben: das Modul. Es hat sich durchgesetzt: es ist für die „Studis“. Module sind wie Plastikspielzeuge von Fisher Price: Grellfarbig, hohl und nahezu unzerstörbar. Jedenfalls hat noch jedes Fisher Price-Plastiktelefon auf Rädern das Kind überlebt, das mit ihm gespielt hat.

Facette 4: „Humboldt“

Die Humboldtsche Bildsamkeit „zur höchsten und proportionierlichsten Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“ hat gegen die modulare Struktur der neuropäischen Studien- und Bildungsgänge keine Chance. Dieses Ganze, was immer es auch sein wollte, war sowieso von Anbeginn zuviel, denn 300 Kreditpunkte genügen; 180 für den Bachelor, 120 für den Master. 300 Punkte zu 30 Stunden sind 9000 Stunden. Für 9000 Stunden gibt es den Master, das ist ein faires Angebot. 60 Punkte pro Jahr zu 30 Stunden sind 1800 Arbeits- bzw. Studierstunden. Ein Jahr hat aber über 8760 Stunden. Es bleiben also mindestens 6960 Stunden im Jahr zur proportionierlichen Gestaltung und Kräftebildung pro Student neben dem Studium übrig. Ein Drittel davon wiederum mag er verschlafen, bleiben also noch 4500 Stunden für die Humboldtsche Bildsamkeit. Doch für Transport, Wartezeiten und Verwaltungstätigkeiten, Small Talk und Beziehungspflege, Reisen und Einkaufen, Körperpflege und Phasen der Nahrungsaufnahme können rund 4000 Stunden veranschlagt werden. Es bleiben also noch 500 Stunden für Humboldt, d. h. 1,396 Stunden pro Tag. Die werden vor allem für die Übergänge zwischen den verschiedenen psychisch-physischen Aggregatzuständen, also das Erwachen, das Einschlafen, das Dösen, das Tagträumen und andere Adaptationsleistungen benötigt. Gut, es bleibt also nichts für Humboldt übrig. Aber ist denn das tatsächlich so schlimm?

Bologna ist im Grunde aber kein Argument gegen „Einsamkeit und Freiheit“, d. h. gegen die Originalität und Unabhängigkeit im wissenschaftlichen Arbeiten gemeinsam mit anderen (van Felden a. a. O., S. 21), denn es ist letztlich nur bedingt die Struktur eines Studiums, welche das Studieren à la Humboldt ermöglicht oder verunmöglicht – wenn denn wirklich klar wäre, was mit „à la Humboldt“ genau impliziert sein soll –, sondern vielmehr die Art und Unart der persönlichen

und sach- und fachbezogenen Beziehungen und Interaktionen, die an der Universität in Lehre und Forschung möglich sind. Menschen machen den Unterschied, auch ohne *Idee* der Universität. Es ist nicht die Idee der Universität, sondern die Idee des Menschen und seiner Bildung, auf die es ankommt. Die große Zahl an Studierenden begünstigen Phänomene der Vermassung, doch die große Zahl ist keine notwendige und keine hinreichende Bedingung für Vermassung, auch kleine Gruppen können sich zu einer subjektlosen Masse, einer Meute, einem Mob transformieren, wie auch Ehepaare, Familien und Kindergärten. Grosse Zahlen sind nicht per se der Feind des Humanen.

Schimank muss wohl zugestimmt werden, wenn er kritisch bemerkte: „Allein im Bildungssystem wird Bildung als Selbstzweck hochgehalten“ (Schimank 2009, S. 5). Am liebsten wäre es den Akteuren eines Teilsystems – etwa jenem der Bildung – „wenn die jeweils von ihnen benötigten Leistungen von den Akteuren der anderen Teilsysteme zuverlässig erbracht würden, man selbst aber völlig rücksichtslos gegenüber Leistungserwartungen der anderen den jeweiligen Eigen-Sinn kultivieren könnte“ (ebd., S. 5). Diese sich über die eigenen Ermöglichungsbedingungen täuschende Form von Autarkie wird letztlich beschworen, wenn mit dem Begriff der Bildung Kritik an den Hochschulreformen geübt wird, die sich in der Tat einiges vorwerfen lassen müssen, aber eben eines wohl nicht: das sie undemokratisch wären oder demokratisch fragwürdige Konsequenzen mit sich brächten.

Vielmehr geht es im Bologna-Prozess möglicherweise, wie Schimank meint, „um einen Kampf zwischen dem sich als Bildungsbürgertum verstehenden Teil der oberen Mittelschichten und den aufstrebenden unteren und mittleren Mittelschichten – einen Kampf über die Teilhabe an akademischer Bildung und deren Ausgestaltung“ (ebd., S. 11). Die Ironie dabei ist freilich, dass der „bildungsbürgerliche Affekt gegen die Masse“ (ebd., S. 17) auch jene ergriffen hat, die im 19. Jahrhundert überhaupt keine Chance gehabt hätten, an einer Universität zu studieren³. Das ist nicht nur ironisch, sondern auch egozentrisch, sogar in einem gewissen Sinne „ethnozentrisch“, um an Alain Finkielkrauts Ausdruck eines „*éthnocentrisme de l'actuel*“ zu erinnern (Finkielkraut 1999, S. 180).

Mit den Aufsteigern hatten die privilegierten Gruppen freilich schon immer Probleme. Schön lässt sich dies am Lehrberuf zeigen. Lehrpersonen galten früh als Bildungsmenschen und „Aufsteiger“, die es sozusagen „nur halb“ geschafft haben – Dilettanten (vgl. Kap. 3). Dies hatte lange u. a. mit der sozialen Herkunft insbe-

3 Schimank sieht im Zentrum der Debatte um die zeitgenössische Universität den Kampf zwischen den Ideologien der „Bologneser“ und „Humboldtianer“: „Humboldt lieferte die Ideologie derer, die ihren gesellschaftlichen Stuserhalt als relativ privilegierte Gruppe sichern wollen; Bologna hingegen ist die Ideologie derer, die sozialen Aufstieg durch akademische Bildung bewerkstelligen wollen“ (Schimank a. a. O., S. 21).

sondere der Volksschullehrerinnen und -lehrer zu tun. In ihrem biographischen Roman *Kein Zurück für Sophie W. Geschichte einer Auswanderung* beschreibt die Autorin Zimmermann u. a. den ambivalenten Status und die zwiespältige Anerkennung der Lehrperson am Ende des 19. Jahrhunderts; sie lässt die Ich-Erzählerin erklären: „Für Lernbegierige aus armen Verhältnissen kam 1890 ein Studium an der Universität nicht in Frage, Stipendien gab es keine (...). Als Ersatz für die Universität diente damals das billigere Lehrerseminar. Aber die Bevölkerung vergaß die ärmliche Herkunft ihrer Lehrer nie. Solange sie übernahmen, was sonst keiner konnte, Chöre leiteten und die Orgel spielten, die Feuerwehr präsidierten und die Gemeindekasse führten, solange ihr Familienleben in Ordnung blieb, ging es gut. Doch es brauchte wenig, und der ganze Groll über die Aufsteiger, diese Besserwisser, fiel über sie her“ (Zimmermann 2000, S. 55 f.).

Je mehr Menschen ein sogenanntes Hochschulstudium absolvieren, desto tiefgreifender werden auch Universitäten in „Stätten der Berufsausbildung“ transformiert (von Felden 2003, S. 25). Dass sich die Universität zur Fachhochschule wandle, das ist nach Schimank „die ungeheuerlichste Kränkung, die man einem ordentlichen Univ.-Prof. Dr. habil. antun kann“ (Schimank 2009, S. 19). Gleichzeitig scheint die Angst vor Nebeneffekten der Überqualifizierung insgesamt nicht so ausgeprägt zu sein, wie vor dem Hintergrund der Analysen etwa Pierre Bourdieus (Stichwort „geprellte Generation“) annehmen könnte. „Weltweit besteht ideologisches Einvernehmen, dass Bildung tatsächlich die Hauptquelle des sozialen Fortschritts sei. Aber der genaue Zusammenhang ist ganz unklar“ (Meyer & Schofer 2005, S. 90). Die Überqualifikation („over-education“) wird vor allem für geschlossene, nationale und sich nur langsam verändernde Gesellschaften als Problem erachtet. Aus dieser engen Perspektive schien es zunächst vernünftig, „die Bildungsexpansion einzuschränken“ (ebd., S. 92). Diese Idee ist aber entwertet und Bildung wird „zunehmend als etwas gesehen, das nicht auf die Eingliederung der Menschen in eine organische Nationalgesellschaft, sondern auf die individuelle Entwicklung der Menschen abzielen (und dadurch zum kollektiven Fortschritt führen) sollte“ (ebd., S. 94).

Facette 5: Neueuropäischer Bildungsschwulst

Schwulst betrifft nicht wie der Schmalz die klebrige Dimension des Empfindens und Darstellens, sondern die aufgeblasene⁴. In Anlehnung an Gelfert (2000, S. 60 ff) kann Schwulst besonders im akademischen Milieu in Form des „Ein-

4 Aus dem Duden Herkunftswörterbuch: *Schwulst*, von Schwiele, Geschwulst, übertragener Sinn seit dem 18. Jahrhundert „Aufgeblasenheit“, angewandt damals v. a. auf den überladenen Stil der Barockdichtung. Das Wort „schwulstig“ wird schon von Luther im 16. Jh. ver-

schüchternkitsches“ thematisiert werden, z. B. als sprachliches Imponiergehabe, welches auf Seiten der Adressaten auf „ehrfurchtsvolle Unterwerfung“ abzielt. Gelfert sah den Grund für die Produktion des schwulstigen Kitsches – Edelkitsch für die Bildungsklasse – in einer für Deutschland seit dem 19. Jahrhundert herrschenden Leistungsethik, „die es jedem zur Pflicht macht zu zeigen, wie tüchtig er ist“ (ebd., S. 64)? Dienen die schwulstigen Produkte den „Selbstüberhöhungsträumen“ ihrer Produzenten bzw. Autoren – wie anachronistisch diese Phantasien auch sein mögen –, ermöglichen und erzwingen sie in Wirklichkeit die Identifikation mit den Autoritäten einer Disziplin?

Schon bevor das Wissen für die „Studis“ in leicht verdauliche Module verpackt wurde, blickte uns der Schwulstkitsch aus manchem Einführungsbuch zur Pädagogik und ihren Grundbegriffen entgegen. Neben der erhabenen Schönheit von Artikeln in Einführungsbüchern, die kaum ein Studierter des Faches versteht, geschweige denn Studierende in den ersten Semestern, die sich im Grunde nur über die Begriffe der Erziehung und Bildung informieren wollten, gibt es neue Schwulstformen, denen man teilweise schon in der Titelei der neuen Studiengänge begegnet. Während der deutschsprachige Bildungsdiskurs immer eine gewisse Affinität zum Schwulstigen hatte, u. a. da er in der Vergangenheit akademische Dominanz- und Submissionsgelüste zu befriedigen vermochte, schien der angelsächsische Diskurs davon auch in der Erziehungswissenschaft weniger affiziert (d. h. eher von Schmalz als von Schwulst geprägt).

Die Benennungen der „neuen“ BA- und MA-Studiengänge können m. E. aber als Symptom einer trivialen Reschwulstifizierung eines in sich zusammen gesackten Bildungsidealismus betrachtet werden. Schwulst enttäuscht durch den Inhalt, es steckt halt so viel weniger dahinter, als die Form verspricht. Schwulstig wirken teilweise schon die Anglizismen und die Übersetzungen ins Englische, diese peinlichen Formen der Internationalisierung, vor allem aber, wenn die zwei Sprachen im Titel gleichzeitig vorkommen: „Master of Advanced Studies in Informatik“ oder „Master of Advanced Studies in Mehrwertsteuerwesen“. Und dann immer diese Abkürzungen: „EMBA“ („Executive Master of Business Administration“). Das scheint alles unbedeutend und lächerlich zu sein. Prekärer sind die Beschreibungen der Studiengänge und die versprochene Verwertbarkeit der entsprechenden Diplome. So heißt es etwa an der „Frankfurt School of Finance & Management“⁵ (nicht mit der Frankfurter Schule zu verwechseln), an welcher der Studiengang „Master of International Business“ auf „verantwortungsvolle Ma-

wendet. Im Unterschied dazu: *Schmalz*; substantivisch von „schmelzen“, von: tierischem Fett, „schmalzen“, übertragen für schmeichlerisch oder sentimental.

5 (http://www.frankfurt-school.de/content/de/education_programmes/academic_programmes/master_science/mat)

nagementaufgaben in führenden international tätigen Unternehmen“ vorbereitet: „der berufsbegleitende Studiengang ‚Master of Accounting & Taxation‘“ gehöre „zu den interessanten Sprungbrettern in die internationale Finanzwirtschaft. In drei Semestern erarbeiten Sie sich das nötige Wissen, um eine erfolgreiche Karriere in der Wirtschaftsprüfung zu starten. Ihr ganz besonderer Vorteil an der Frankfurt School of Finance & Management: Bereits während Ihres Studiums haben Sie die Möglichkeit, als Student bei renommierten Wirtschaftsprüfungsgesellschaften Praxiserfahrung zu sammeln“. Man kann dort auch ein „MBA International Hospital & Healthcare Management“ erwerben und ist dann erstaunlicher-, aber auch erfreulicherweise in der Lage, die Widersprüche und Probleme des Gesundheitswesens moderner Gesellschaften insgesamt zu lösen (Wer kann da noch gegen Kompetenzorientierung sein?): „The Frankfurt School aims to equip managers with the skills required for tomorrow’s international healthcare facilities. As a graduate from the programme you will be able to unite the apparently irreconcilable: using entrepreneurial management techniques, progressively increasing quality with a steady decrease in costs“⁶. Die Absolventen der „Frankfurt School“ lösen gesellschaftlich drängende Probleme schon nach drei Semestern.

Ist man bescheidener, so kann man sich etwa an der „Berner Fachhochschule Architektur, Holz und Bau“, kurz „BFH-AHB“⁷ einschreiben und dort den „Master of Arts in Architektur“ erwerben oder den „Master of Engineering Holztechnik“, Prädikat: „international und einzigartig“. Dank den fachvertiefenden „Master Research Units“ (kurz: „MRUs“) geht es schnell praktisch-theoretisch-betriebswirtschaftlich voran⁸.

Nicht ganz günstig, aber auch nicht sehr teuer wird es an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Angewandte Psychologie, wenn Sie einen „MAS Leadership und Management“ erwerben wollen. Die „Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW School of Management“ richtet sich mit ihrem Studiengang an Führungskräfte der Junior- und mittleren Managementstufe in Dienstleistung, Industrie, Gewerbe, öffentlicher Verwaltung und Non-Profit-Organisationen sowie Geschäftsleitende von kleineren Unter-

6 http://www.frankfurt-school.de/content/en/education_programmes/academic_programmes/mba/ihmo

7 <http://www.ahb.bfh.ch/ahb/de/Schule/News/default.htm>

8 „Beide Masterstudiengänge legen großes Gewicht auf eine praxisnahe, projektorientierte Ausbildung. Diese kommt vor allem in den Vertiefungsmodulen zum Tragen, die den Kern des Studiums bilden. Die Vertiefungen verteilen sich über alle Semester und werden in MRUs – den Master Research Units – der beteiligten Fachhochschulen vermittelt. Die Studierenden arbeiten in laufenden Forschungsprojekten mit und schreiben ihre Masterarbeit in der Regel in Zusammenarbeit mit einem Unternehmen, das sie mit der Lösung eines konkreten Problems beauftragt. So lernen sie bereits während des Studiums potentielle künftige Arbeitgeber kennen und der Übergang zwischen Studium und Beruf wird fließend“ (ebd.).

nehmen, also an fast alle, die es noch nicht ganz geschafft haben. Sie können die modulare Struktur auf drei Stufen nutzen. Stufe 1: Modul 1 Leadership Basic, Abschluss Certificate of Advanced Studies ZFH in Leadership. 16 ECTS-Punkte. Kosten: CHF 11 000.–. Stufe 2: Module 1–2 Leadership Basic und Leadership Advanced, Abschluss Diploma of Advanced Studies ZFH in Leadership. 34 ECTS-Punkte, Kosten: CHF 20 000.–. Stufe 3: Module 1–4 Leadership Basic, Leadership Advanced, Management for Leaders und Abschlussmodul (Master Thesis). Abschluss: Master of Advanced Studies ZFH in Leadership und Management. 60 ECTS-Punkte, CHF: Kosten 29 000.–⁹. Wer das alles nicht will, kann auch einen „Master of Dance Performance“ erwerben, früher Tanzlehrer genannt.

Mit diesem demokratischen Diploma-Kitsch muss man leben können.

3 Bildung und Demokratie

Die Hochschulexpansion ist „ein Bestandteil des globalen Gesellschafts- und Bildungsmodells. Ihre weltweite Durchsetzung beruht nicht (...) darauf, dass alle Gesellschaften ähnlich wären, sondern darauf, dass ihre Ziele in ähnlicher Weise auf sozioökonomischen Fortschritt ausgerichtet sind und dass Bildung in allen dominanten Weltideologien als ein Hauptmittel auf dem Weg zum Fortschritt gilt“ (Meyer & Schofer 2005, S. 96). Dies wird als „Expansion des individuellen menschlichen Potenzials“ und „Quelle sozialen Fortschritts, nicht als Ursache von Desorganisation und Anomie angesehen. Damit ist die Vorstellung einer expansiven Globalgesellschaft verbunden, die auf der Vorstellung stark erweiterter Menschenrechte und menschlicher Potenziale beruht“ (ebd., S. 97). Die folgenden Äußerungen sind nicht ironisch gemeint. Manchmal kann man auch von der politischen Psychologie etwas lernen und nicht jede empirische Wirkungsforschung im Bildungswesen ist reflexartig abzulehnen.

Intelligenz, gemessen als IQ, ist offenbar ein guter Prädiktor für die Akzeptanz moderner, nicht-traditionaler Werte: „As people get brighter they develop a habit of critical thinking, questioning religious dogmas and other sources of traditional authority. Being able to understand the nature of politics, people in modern societies are not easily manipulated by the ruling elite, which thus is forced to use repressive methods to maintain its hold on power“ (Meisenberg zit. n. Rindermann 2008, S. 308). Jedenfalls sind Regierungen undemokratischer Staaten wohl nicht

9 Die Kosten beinhalten Unterricht, Unterlagen, vorgeschriebene Fachliteratur sowie Benutzung der Hochschul-Fachbibliotheken. Nicht enthalten sind die Kosten für Reisen, Unterkunft und Verpflegung, fakultative Vertiefungsliteratur und Druckkosten für die Masterarbeit.

so sehr an der Bildung der Bürgerinnen und Bürger interessiert. Wie es Vanhanen formulierte: „It is easier to maintain autocratic political systems in countries in which the number of literate and educated people is low than it is in countries in which it is high“ (Vanhanen, zit. n. Rindermann 2008, S. 309).

Rindermann kommt in seiner Nationen verglichen Längsschnittstudie zu folgendem Schluss: „Education and cognitive abilities have a positive impact on all analyzed political outcomes including democracy, rule of law, and political freedom. This result is stable across the very different samples of countries for educational and ability variables“ (Rindermann 2008, S. 319). Dabei ist der direkte Einfluss von Bildung auf Demokratie weniger bedeutsam als der Einfluss von Bildung auf Intelligenz und von dieser auf Demokratie. „During the 20th century, the rising educational level of the population (...) and the rise in cognitive abilities (...) that accompanied the expansion of the school system have almost certainly been the most important factors for democratization and related institutional improvements, in addition to being the principle cause for technological and economic progress. This does not deny the role of cultural heritage and historical contingencies“ (ebd., S. 320).

Die Universität fördert Demokratiekompetenz – oder sollte es vielleicht (vgl. Lind 2008). Wenn ein solcher Zusammenhang festgestellt wird, muss freilich nicht auch klar sein, wie er zustande kommt. Auf Wirkungsbehauptungen scheint man aber nur schwer verzichten zu wollen oder können. Um so erfrischender war – um ein Beispiel zu geben – die Ansprache des Bildungssoziologen Abbott an die Erstsemester der University of Chicago im Jahre 2002, seine und die Forschungsergebnisse anderer zusammenfassend: „Everyone over thirty knows that, as far as content is concerned, you forget the vast majority of what you learned in college in five years or so. But, so the argument goes, the skills endure. They may be difficult to measure and their effect hard to demonstrate. But they are the core of what you take from college (...). But the evidence that college learning per se actually produces these skills is pretty flimsy. While we do know that people acquire these skills over the four years they are in college, we are not at all clear that it is the experience of college instruction that produces them“ (Abbott 2002, S. 8).

Allerdings ergeben die Zusammenhänge, die international zwischen Hochschulsozialisation und moralischer Entwicklung gefunden wurden, ein insgesamt bedenkliches Bild. In einer Studie von Marcia Schillinger (2006) konnte der Zusammenhang zwischen moralischer Urteilskompetenz und Lernumgebung für die Fächer Psychologie, Betriebswirtschaftslehre, Medizin bei 1100 Studierenden in Brasilien, Deutschland und Schweiz recht überzeugend illustriert werden. Demzufolge ist die Gestaltung der Lern- und Diskursmöglichkeiten an der Universität (role taking, guided reflective opportunities) von größter Bedeutung. In vielen Institutionen sinkt hingegen die Differenziertheit des moralischen Urteils im Ver-

lauf des Studiums deutlich. Dies ist nur eine Bestätigung von früheren, teilweise über 20 Jahre zurückliegenden Studien aus Finnland, Tschechien und den USA (in denen die durchschnittlich erreichten Scores allerdings deutlich höher waren). Schillinger konnte in ihrer 2006 veröffentlichten Studie zeigen, dass Psychologiestudierende (im Unterschied zu früher) in ihrer moralischen Urteilsentwicklung zwischen dem ersten und dem letzten Studiensemester auf gleichem Niveau stagnieren, in Deutschland auch unter günstigen Bedingungen. Die BWL-Student/innen profitieren unter günstigen Lernbedingungen und steigern ihre moralische Urteilskompetenz zwischen dem ersten und dem letzten Semester. Das Urteilsniveau der Medizin-Student/innen sinkt in allen bisher untersuchten Stichproben und bleibt nur unter sehr günstigen Lernbedingungen knapp stabil.

Auch auf der Stufe der Berufsausbildung sind solche Effekte, die gar nicht ins Schema der Kompetenzentwicklungstheorien passen, empirisch festzustellen. So konnten Beck und Mitarbeiter (2000) für die kaufmännische Berufsausbildung zeigen, dass die moralische Urteilskompetenz während der (versicherungs-) kaufmännischen Berufsausbildung bei einer Mehrheit (!) mindestens eine Kohlbergstufe regrediert, wobei dies besonders in berufsrelevanten Dilemmata-Geschichten zum Ausdruck kommt, während diese negativen Effekte im Bereich der außerberuflichen Sozialbeziehungen weit weniger deutlich ausfallen.

Bildung und Hochschulbildung helfen Intelligenz zu fördern, diese offenbar wiederum ist geeignet, um das demokratische Leben zu stützen. Allerdings dient ein Hochschulstudium selber offenbar nicht unbedingt auf direkte Weise der Entwicklung von Kompetenzen, die für das demokratische Zusammenleben von Bedeutung sein können. Diese fehlenden Zusammenhänge sprechen ganz für die Diagnose, die der Bildungssoziologen Abbott abgegeben hat (vgl. oben). Wohl kommt es weniger auf die Hochschulbildung als vielmehr auf das Studentenleben an. Man sollte auch bedenken, dass Wilhelm von Humboldt insgesamt nur vier Semester studiert hat (eines in Frankfurt/Oder, drei in Göttingen), er ist sozusagen knapp nach dem halben Weg zum Bachelor gescheitert. Das war damals normal. Allerdings hatten er und sein Bruder Alexander ja ein paar valable Privatlehrer, mit denen können die Massen heute ja gar nicht mehr rechnen.

Schlussbemerkungen: Ein heiles Gehege der Bildung

Wenn man sich mit dem Phänomen des Dilettantismus beschäftigt, entdeckt man ihn plötzlich überall. Dass die Bildung des Menschen nicht nur, aber auch voller Unzulänglichkeiten, rührender Versuche und Selbsttäuschungen ist, die mit Dilettantismus in Verbindung gebracht werden können, ist im Grunde wenig überraschend für lernende – und neuerdings stetig übende (vgl. Sloterdijk 2009) –

Wesen. Zu viel zu lernen, zu kurzes Leben. Hans Blumenberg formulierte etwas schöner: „Nicht nur die Welt zu erkennen, überschreitet seit langem die Erfordernisse der Lebenszeit des Menschen. Sogar, sich selbst zu erkennen, scheint seine Zeit derart auszufüllen, dass die von dieser Erkenntnis erhofften Folgen, sei es moralischer, sei es psychohygienischer Art, seinem Leben nur noch marginal zugute kommen“ (Blumenberg 1997, S. 211). Da das Universum der Inkompetenz in solcher Situation *prinzipiell* viel größer ist als der Bereich der Kompetenzen, den sich ein Einzelner erwerben kann (um es in Anlehnung zu Marquard [1981] zu sagen), da also auch der Einzelmensch Zeit seines Lebens – und mag er sich noch so viele Kompetenzen auf verschiedensten Gebieten aneignen – zur Inkompetenz verdammt ist, scheint es gerechtfertigt, dieses Faktum auch in der bildungs-, identitäts- und subjekttheoretischen Diskussion zu berücksichtigen und es nicht nur als Störvariable bzw. das zu Überwindende anzusehen.

In Anlehnung an anthropologische Kennzeichnungen, die mit Helmuth Plessner oder Eugen Fink, aber auch Hannah Arendt illustriert werden könnten, und mit welcher das Spezifikum des Menschen weniger mit einem bestimmten, herausragenden Können verbunden wird, als vielmehr mit einer spezifischen Lebenssituation, die letztlich darin besteht, die eigene Existenzform als problematisch zu erkennen – zwar auch ein Können, welches sich aber negativ definiert, nämlich als Erkennen des eigenen Unvermögens, kann versucht werden, die Seite der Inkompetenz des Menschen für das Subjekt stark zu machen. Neben den Schwächen des starken Subjekts (bzw. Subjektbegriffs, die überzeugend analysiert und kritisiert worden sind) gilt es auch, die Stärken des schwachen Subjekts (d. h. eines schwachen Subjektbegriffs) ins Auge zu fassen. Damit soll behauptet werden, dass die prinzipielle *Inkompetenz* des Menschen und – damit verbunden – sein Dilettantismus, als *Ermöglichungsbedingung* von Freiheit fungieren bzw. dass – zumindest in einem zu erläuternden Sinne – nur Dilettanten¹⁰ frei sein können.

Es gab Epochen, in denen die Frage nach dem Wesen des Dilettantismus mehr interessierte als heute. Der Begriff des Dilettantismus wird im 18. und 19. Jahrhundert vor allem in kunsttheoretischen Diskursen in Verbindung gebracht (vgl. Reichenbach 2001). Da Meisterschaft selten, Dilettantismus aber verbreitet ist, erscheint es nicht nur plausibel, das Phänomen vorwiegend negativ zu konnotieren. Dilettantismuskritik trug von Anfang an elitäre und in Deutschland auch undemokratische Züge. Das wird etwa mit dem 1910 erschienenen sozialpsychologi-

10 Synonyme für „Dilettant“ sind beispielsweise Anfänger, Nichtsköner, Unkundiger, Nichtfachmann, Laie, aber auch Pfuscher, Ignorant, Besserwisser, Banause etc., d. h. in der Regel durchaus keine schmeichelhaften Worte. Unter Dilettantismus kann – allgemein und neutral formuliert – die Betätigung in einem Feld verstanden werden, welche die betreffende Person nicht beherrscht, in welchem sie keine Souveränität besitzt. Sich als Dilettant betätigen, heißt also, *sich versuchen*.

schen und kulturkritischen Essay von Rudolf Kassner, *Der Dilettantismus* (Kassner 1910), ganz deutlich. Dilettantismus wird hier als *Décadance* verstanden, diese als das Beiprodukt allgemeiner Demokratisierung.

Die Vorstellung eines „ungezwungenen und absichtslosen Zusammenwirkens in akademischer Geselligkeit“ (vgl. Schelsky 1963, S. 99), welches der Idee der Universität offenbar immer noch anhaftet, kann nicht ernsthaft die Qualität einer Leitidee in der insgesamt völlig verschuluten Hochschulsituation der Gegenwart besitzen. Eine solche Vorstellung ist weniger dilettantisch als vielmehr naiv und weltfremd. Die Verschulung ist für die Studis da und hilft gleichzeitig, Studis hervorzubringen. Der an der Flasche nuckelnde Mensch (um nochmals diese Metapher der Nahrungsaufnahme und Fürsorge zu bemühen) will weder Freiheit noch Einsamkeit, sondern seine Punkte, seinen Schein, seinen Abschluss. Das ist legitim, hat aber wenig mit ungezwungenem und absichtslosem Zusammenwirken zu tun. Der Studi ist auch kein Dilettant, ja, er ist eigentlich auch kein Studierender, sondern ein Schüler, eher noch ein Gymnasiast, der unter seiner Unfreiheit leidet und sie offenbar dennoch braucht. Das Gymnasium erinnert ja auch kaum an akademische Geselligkeit. Diese aber ist für wahre Dilettanten, wenn es geht: für *sehr* freie Bürgerinnen und Bürger, die es sich leisten können, sich ungezwungen und absichtslos zu versuchen, in der Gewissheit, dass das Scheitern der Versuche keine negativen Folgen haben wird. Frei und einsam waren eine zeitlang noch die Privatgelehrten, Privatdozenten. Doch ohne Auskommen ist diese Freiheit schwer zu ertragen und die damit verbundene Einsamkeit noch weniger. Staatlich gestützte und ökonomisch gesicherte Institutionen schaffen ein heiles Gehege der Bildung, in welchem man der Illusion der Freiheit und Einsamkeit frönen und sich empören darf, sieht man dieselben in Gefahr.

Die neue Hochschulbildung zu kritisieren ist Pflicht, das ist klar, doch dies ist kaum überzeugend aus einer demokratischen Perspektive zu leisten, auch nicht wirklich überzeugend aus einer bildungstheoretischen Perspektive, sicher aber sind die negativen Effekte überflüssiger Bürokratisierung nicht nur zu kritisieren, sondern möglichst zu beseitigen. Gleichzeitig scheint evident zu sein, dass die Demokratisierung der Bildung (mitsamt ihren lästigen Nebenwirkungen) Vorrang hat gegenüber einer exklusiven Idee von Bildung. Dieselbe hat weniger ihre Gültigkeit verloren als vielmehr ihre Tauglichkeit, um als Leitidee für die Organisation der Universität der sogenannten Massendemokratien zu dienen.

Die Idee der Bildung bedürfe „einer institutionellen Neugründung einer Bildungsanstalt jenseits der akademischen Berufsausbildung und damit jenseits unserer heutigen Universität“, schrieb Schelsky in seiner Münsteraner Antrittsvorlesung im Jahre 1960, „und zwar unter Abstinenz von allen praktischen Zwecksetzungen, als unter eben jener Idee, aus der die Neugründung der Universität Berlin stammt. Von hier aus könnte ein ähnlicher Bildungseinfluss auf die exis-

tierenden Hochschulen und das ganze Schulsystem ausgehen, wie sie die Gründung von Berlin auf die anderen Hochschulen und das Schulsystem ausgeübt hat“ (Schelsky 1960, S. 32).

Das scheint mir allerdings viel zu erbaulich zu sein. Und so sollte ein Beitrag nicht abgeschlossen werden. Aber dieser hier tut das.

Literatur

- Abbott, A. (2002): „Welcome to the University of Chicago“. Ansprache für die Erstsemester der Universität Chicago. Im Originaltext aufgelegt als Beilage von *Forschung & Lehre* 08/2007.
- Beck, K., Bienengräber, T. & Parche-Kawik, K. (2000). Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Befunde zur beruflichen Primärsozialisation und Implikationen für die Weiterbildung. In: Harteis, C., Heid, H. & Kraft, S. (Hg.): *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 191–208.
- Blumenberg, H. (1997): *Ein mögliches Selbstverständnis*. Aus dem Nachlass. Stuttgart: Reclam.
- Canetti, E. (1980): *Masse und Macht*. Frankfurt a. M.: Fischer (Original 1960).
- Galtung, J. (1985): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In Wierlacher, A. (Hg.): *Das Fremde und das Eigene*. München: iudicidum, S. 151–193.
- Gelfert, H.-D. (2000): *Was ist Kitsch?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jaspers, K. & Rossmann, K. (1961): *Die Idee der Universität, für die gegenwärtige Situation entworfen*. Berlin: Springer.
- Kassner, R. (1910): *Der Dilettantismus*. Frankfurt a. M.: Rütten & Loening.
- Kreckel, R. (2008): „Zwischen universeller Inklusion und neuer Exklusivität. Institutionelle Differenzierungen und Karrieremuster im akademischen Feld: Deutschland im internationalen Vergleich“. In: Kehm, B. M. (Hg.): *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt/M. & New York: Campus 2008, S. 181–194.
- Lind, G. (2008): *Teaching students to speak up and to listen to others: Cultivating moral democratic competencies*. In: Lund, D. E. & Carr, P. R. (Hg.): *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students*. Frankfurt u. a.: Lang, S. 319–335.
- Marquard, O. (2003): *Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie*. In ders., *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*, S. 30–45. Stuttgart: Reclam (Original 1974).
- Marquard, O. (2003a): *Skepsis als Philosophie der Endlichkeit*. In ders., *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*, S. 281–290. Stuttgart: Reclam (Original 2002).
- Meisenberg, G. (2004): *Talent, character, and the dimensions of national culture*. *Mankind Quarterly*, 45 (2004), S. 123–168.

- Meyer, J. W. & Schofer, E. (2005): Universität in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts. In: *die hochschule*, 2/2005, S. 81–98.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Rindermann, H. (2008): Relevance of education and intelligence for the political development of nations: Democracy, rule of law and political liberty. *Intelligence*, 36(2008), S. 306–322.
- Schelksky, H. (1960): Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der deutschen Universität. Münster: Aschendorff.
- Schillinger, M. (2006): Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen: Shaker.
- Schimank, U. (2009): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? Vortragsmanuscript (Eröffnungsvortrag gehalten an der Fachtagung ‚Studienqualität‘ der HIS GmbH, 25. & 26.3. Hannover).
- Schlaffer, H. (2006): Über den Geist der Geisteswissenschaften. Akademische Glossen. In: Wertheimer, J. & Zima, P. V. (Hg.): Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München: Beck, S. 92–109.
- Sloterdijk, P. (2009): Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vanhanen, T. (2003): Democratization. A comparative analysis of 170 countries. London: Routledge.
- Wernecke, J. (2009): Hochschule im historischen Prozess. Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung, Klassengesellschaft und Macht. Berlin: AStA der Freien Universität Berlin.
- Zimmermann, K. (2000): Kein Zurück für Sophie W.. Geschichte einer Auswanderung. Gümligen bei Bern: Zytglogge.