



Jürgen Schlaeger und Heinz-Elmar Tenorth

---

# Bildung durch Wissenschaft

Vom Nutzen forschenden Lernens



Berliner  
Wissenschafts-Verlag

## Vorwort

Auch dieses Büchlein hat natürlich seine Geschichte. Wir, der Anglist mit historisch-anthropologischen Forschungsinteressen und der Bildungshistoriker mit der Lust zur theoretischen Analyse der Rede von Bildung, beide Praktiker universitärer Lehre seit mehr als 50 Jahren, haben uns zusammengetan, weil uns ein altes Thema auch aktuell noch umtreibt, so sehr, dass wir beschlossen haben, gemeinsam Klarheit zu schaffen, zuerst für uns, aber vielleicht mit Nutzen auch für andere. Das Thema ist „Bildung durch Wissenschaft“, immer neu Anlass für programmatische und kritische, bis heute auch so aporetische wie kontroverse Selbstbeobachtungen der deutschen Universität seit mehr als 200 Jahren. Aktuell präsent und zugleich brisant wurde es für uns, als unsere Universität, die Humboldt-Universität zu Berlin, in dieser altehrwürdigen Losung die programmatische Formel für ihren erfolgreichen Exzellenzantrag fand: „Bildung durch Wissenschaft“ oder, englisch muss sein, auch damit Differenzen und Implikationen sichtbar werden, „Educating Inquiring Minds“. Beim Blick auf die dominierende Praxis der Lehre an der Universität zu Berlin zeigte sich rasch, dass zwischen der traditionellen Zielformel und dem Alltag der universitären Studiengänge Differenzen nicht zu übersehen waren und sind. Bei den Beratungen innovativer Programme hat sich vor allem der Anglist auch immer wieder konstruktiv eingemischt, und wir beide haben uns vor diesem Erfahrungshintergrund diskursiv an der Klärung der Frage abgearbeitet, wie denn aktuell die Forderung, forschendes Lehren und Lernen solle eine besondere Art von Bildung vermitteln, eingelöst werden könnte.

In dieser Arbeit, wir gestehen es lieber gleich, haben wir auch eine historische Hypothek abgearbeitet. Wir sind nämlich, insbesondere was die Studienreformen der vergangenen zwei Jahrzehnte betrifft, beides zugleich gewesen, Täter und Opfer: Der Bildungshistoriker nicht nur als Gesprächspartner in Sachen Bildung in der interessierten Öffentlichkeit und in bundesweiten Gremien, sondern auch als Vizepräsident für Lehre und Studium der Humboldt-Universität zu Berlin in den entscheidenden Jahren der Umsetzung von ‚Bologna‘; der Anglist u. a. als Vorsitzender des damit befassten Senatsausschusses der Universität und zugleich, ebenfalls bundesweit, als aktiver Akkrediteur und über viele Jahre hinweg als das für die Geisteswissenschaften verantwortliche Mitglied einer Ständigen Akkreditierungskommission. Die konfliktreiche Umsetzung von Bologna lokal und überregional, ihre auch für uns nicht immer erwünschten Ergebnisse und ihre, für alle Beteiligten, höchst ambivalenten Folgen haben wir deshalb nicht nur in der eigenen Lehre erlebt und erlitten, sondern auch hochschulpolitisch und administrativ mitgestaltet. Wie immer man diese Prozesse und Ergebnisse retrospektiv beobachtet und bewertet, wir müssen sie uns deshalb z. T. auch selbst zurechnen und mit ihnen reflexiv umgehen. Wir wol-

len das nicht allein apologetisch tun: dass man nicht gemacht hat, was wir so schön geplant hatten – oder externalisierend: dass alles großartig wäre, wenn die feindlich-ignorante Umwelt uns nur gelassen hätte. Wir fühlen uns vielmehr verpflichtet, als Täter und Opfer zugleich, jedenfalls jenseits von nostalgisch-kritischen Rückblicken oder der puren Resignation, auch für die aktuelle Situation universitärer Lehre noch einmal zu diskutieren, was denn „Bildung durch Wissenschaft“ bedeuten könnte, und zugleich zu fragen, ob sie auch heute noch gebraucht wird und, wenn ja, wie sie erreicht werden könnte.

Es ist, zugegeben, ein ungleiches Tandem mit unterschiedlicher fachlicher Sozialisation, dem sich die hier dokumentierten Ergebnisse unserer Überlegungen verdanken. Gemeinsam mag sein, dass wir die Universität in Deutschland, West, in ganz unterschiedlichen Phasen erlebt haben: Während des Studiums in der zweiten Hälfte der 1960er haben wir die Universität im Übergang von der Ruhe vor der Expansion und vor dem Sturm der kritischen Thematisierung durch Studenten und die Bildungsforschung am eigenen Leib erfahren. Seit dem Beginn unserer akademischen Ausbildung – beide in den Geisteswissenschaften, philologisch der eine, philologisch und historisch der andere, bevor er die Sozialwissenschaften hinzunahm – war die Universität, und wir mit ihr, auf der Suche nach neuer Identität, und zwar auf unterschiedlichen Wegen, wie sie unsere ersten akademischen Beschäftigungsorte, Konstanz hier, die Goethe-Universität dort, in den 1970er und 1980er Jahren höchst unterschiedlich versucht haben. Nach 1991 waren wir dann gemeinsam in Berlin und haben den Prozess begleitet, in dem unsere Universität sich dem Anspruch ihrer Namensgeber, mit dem sie seit 1949 beschwert ist, also als Humboldt-Universität auch dem Reformimpetus ihres Gründers würdig erweisen wollte. Und dann kam Bologna und erzeugte eine Spannung zwischen Tradition und politisch induziertem Wandel, die bis heute nicht aufgelöst ist, schon gar nicht im Konsens der Akteure und Betroffenen, weder lokal noch in der Universität insgesamt.

Der Versuch, den Sinn und die Implikationen der traditionellen Formel zu klären, dient also nicht allein unserer eigenen Selbstvergewisserung. Schon die Differenz der Zugänge zum Thema, die wir einbringen, kann vielleicht klarstellen, dass der Leser sich nicht nur auf Klassikerexegese oder Expertenjargon einstellen muss. Der Anglist argumentiert, kritisch-bilanzierend, aber in der Hoffnung auf bessere Welten, vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Praktiker, der ein gutes halbes Jahrhundert universitärer Lehre samt der unvermeidlich dazugehörigen Aufgaben, Ämter und Mitgliedschaften hinter sich hat, und zugleich als Literaturwissenschaftler, dem die Perspektiven der historischen Anthropologie und von Prozessen der Subjektkonstruktion forschend präsent sind, wenn er seine Erwartungen an gute Lehre und ihre Voraussetzungen auf Seiten der beteiligten Lehrenden und Lernenden formu-

liert. Er argumentiert aber nicht – so wenig wie der Bildungshistoriker – als Spezialist für Hochschulpädagogik und -didaktik, denn mit dieser Disziplin wollen wir nicht konkurrieren, sondern als teilnehmend-engagierte Beobachter agieren. Die Erträge der distanzierten Beobachtung aus der Bildungs- und Hochschulforschung werden dabei natürlich nicht ignoriert, sie bilden vielmehr die Rahmung für die Diagnose des Bildungshistorikers, der von der Geschichtlichkeit und dem Strukturwandel des Wissenschaftssystems und dem, immer prekärer gewordenen, spezifischen Ort der Universität ausgeht, um zu fragen, was heute in der Praxis der universitären Lehre, also nicht überall und in jeder Ausbildungsform im System der tertiären Bildung, „Bildung durch Wissenschaft“ noch heißen kann. Jenseits großer Emphase sehen und suchen wir dann beide eine Realisierungschance nicht mehr in großen Systementwürfen oder -veränderungen, sondern allein in der konkreten Interaktion, in der letztlich die Lernwelten zwischen Lehrenden und Studierenden definiert werden, die sie kompetent machen zur Teilhabe an der Praxis einer Forschungsuniversität und zur produktiv-kritischen Reflexion ihrer Prozesse und Produkte.

Das Ergebnis, so hoffen wir, kann vielleicht auch Interessenlagen und Sorgen der Öffentlichkeit, des gebildeten Publikums, aufnehmen und zeigen, dass das, was zu diskutieren ist, kein inner-universitäres Bauchrednerstück darstellt, sondern eine Verständnishilfe und Diskussionsgrundlage für Menschen mit, *horribile dictu*, gesundem Menschenverstand und Lebenserfahrung, die der oben gestellten Frage etwas abgewinnen können. Unser kleiner Text hat, eher zufällig, schließlich auch seine eigene Historizität: 2019 geschrieben, 210 Jahre nach Wilhelm von Humboldts Bemerkungen zur spezifischen Interaktion von Professoren und Studenten im Prozess gemeinsamer Forschung, erscheint er 2020, 50 Jahre nachdem die Bundesassistentenkonferenz mit ihrem Text über „Forschendes Lehren – wissenschaftliches Prüfen“ dem Thema folgenreich neue Impulse geliefert und damit eine Richtung gegeben hat, in der Bildungsfragen in der Universität forschenden Beobachtern und professionellen Konstrukteuren übertragen wurden. Wir wären schon zufrieden, wenn sich die Akteure in der Lehre, innerhalb der Disziplinen, Fakultäten und Studiengänge durch unsere Überlegungen ermuntert fühlten, das Lehren wieder selbst in die Hand zu nehmen, auch weil ihr Alltag mehr ist als ein fruchtbares Feld für kritische Beobachter und weil nach unserer Überzeugung auch heute noch die Lehre Besseres zu bieten hat als Resignation und Routine.

---

*Jürgen Schlaeger*

## **Bildung durch Wissenschaft**

### **Die Frage**

Beides, Wissenschaft und Bildung scheinen in einer Zeit, in der sich hochentwickelte Gesellschaften als Wissensgesellschaften definieren, wichtiger denn je zu sein und stehen bei Bürgern und Politikern gleichermaßen ganz oben auf der Liste der für die Zukunft und das Wohlergehen für zentral gehaltenen, gesellschaftlichen Anliegen. Dabei gibt es, was Wissenschaft in seiner Vielgestaltigkeit ist, kann und soll, kaum öffentlichen Dissens im Grundsätzlichen. Was hingegen Bildung auf den verschiedenen Stufen ihrer Praxis ist, sein soll und sein kann, das wird heftig und häufig kontrovers diskutiert, denn davon fühlt sich ein großer Teil der Gesellschaft persönlich betroffen und aufgefordert, ja verpflichtet, mitzureden, geht es doch in diesen Debatten letztlich immer auch um das Wohl der nachwachsenden Generationen und die Zukunftssicherung der ganzen Gesellschaft in einem wirtschaftlich und wissenschaftlich hoch-kompetitiven, globalen Umfeld.

Wenn nun eine Universität wie die Humboldt-Universität zu Berlin auf ihrem Antrag für die Exzellenz-Initiative und in anderen Selbstdarstellungsbroschüren „Bildung durch Wissenschaft“ zu ihrem Wahlspruch und Markenzeichen gemacht hat, dann hat sie damit offensichtlich eine Überzeugung artikuliert, mit der sie sich mitten in die oft kontroversen Debatten um den Bildungsbegriff stellt und deshalb deutlich machen muss, in welcher Weise sie Wissenschaft und Bildung einander zuordnet, d. h. wie sie zeigen will, dass Wissenschaft nicht nur, wie allgemein unumstritten, den jeweiligen Wissensstand vermitteln und neues Wissen generieren soll, sondern auch auf besondere Weise menschliche Intelligenz zu bilden vermag. Wissenschaftliche Bildung ist, so unterstellt der Wahlspruch, offenbar nicht identisch mit und auch nicht automatisch das Ergebnis von Wissenserwerb. Sie ist zwar verbunden mit, aber eben doch mehr als Wissensschöpfung und Weitergabe und unterscheidet sich darin nicht nur in Spezialisierung und Schwierigkeitsgrad signifikant von einer Bildung, wie sie z. B. in Kitas, Grundschulen, Gymnasien und praxisorientierten Hochschulstudiengängen vermittelt wird.

Da ein lineares Entwicklungsstufenmodell wie das von Grund- und höherer Schulbildung über die ‚Hochschulreife‘ zu universitärer Bildung im Sinne ansteigender

Anforderungen nur eine quantitative Unterscheidung der Aufgaben verschiedener Bildungsstufen nahelegt, das oben genannte Motto aber einen qualitativen Unterschied für sich in Anspruch nimmt, wollen wir unsere Leserinnen und Leser auf eine gedankliche Entdeckungsreise mitnehmen. Diese Reise dient nicht dem Ziel, dem vielstimmigen, oft dissonanten Chor der Bildungsanalysten und Propheten unserer Tage noch eine weitere Stimme hinzuzufügen. Sie ist vielmehr von dem Bemühen bestimmt, das derzeit babylonische Stimmengewirr verschiedenster Bildungstheorien, Programme und Wertungen so auf seine Voraussetzungen, Wirksamkeit und Möglichkeiten hin zu durchleuchten und zu sortieren, dass die Notwendigkeit einer besonderen Art von Bildung durch Wissenschaft unabweisbar wird. Da alle Bildungstheorien auf Grundüberzeugungen zur Bildbarkeit des Menschen beruhen, wird eine kritische Sichtung der in den aktuellen bildungstheoretischen und programmatischen Debatten implizierten Vorstellungen vom lernenden Menschen für eine solche Argumentation unerlässlich sein. Thema wird auch sein müssen, wie sich Bildungsprogrammatiker ein produktives Zusammenspiel von Natur und Kultur in verschiedenen Phasen der Bildungsgeschichte vorgestellt haben. Am Ende unseres Weges werden wir uns schließlich noch der Frage stellen müssen, ob die Massenuniversitäten unserer Zeit personell, strukturell und konzeptionell überhaupt noch in der Lage sind, allen ihren Studierenden eine solche wissenschafts- und d. h. forschungsorientierte Bildung erfolgreich zu vermitteln.

In der englischen Fassung ihrer Selbstbeschreibung hat die Humboldt-Universität „Bildung durch Wissenschaft“ als „Educating Enquiring Minds: Individuality – Openness – Guidance“ übersetzt und dies mit der Feststellung erläutert, dass es darum gehe, „to translate Humboldt into the 21st Century“. Diese Erläuterungen scheinen die sehr kompakte und abstrakte Formulierung „Bildung durch Wissenschaft“ zwar etwas konkreter zu fassen, historisch am Gründungsvater unserer Universität festzumachen und zur Zukunft hin auszurichten, aber sie klärt noch nicht wirklich, was damit gemeint ist. Mit der sehr allgemeinen Aussage, dass es darum gehe, jungen Menschen eine zeitgemäße wissenschaftliche Bildung angeeignen zu lassen, die ihrer individuellen Prägung angemessen ist, ihnen Offenheit vermittelt und Orientierung gibt, ist das Spezifikum wissenschaftlicher Bildung noch nicht annähernd zufriedenstellend herausgearbeitet, denn solche Bildungsziele können sich auch andere Bildungseinrichtungen mit guten Gründen auf ihre Fahnen schreiben.

Was benötigen wir für einen Klärungsprozess in dieser Sache? Zunächst einmal eine Vorstellung davon, was in unserer Zeit unter ‚Bildung‘ ganz allgemein verstanden wird, auf welche Voraussetzungen sie sich beruft und mit welchen Zielstellungen sie jeweils verbunden ist. Auch, als wie von Umwelt und Schule geprägt junge Menschen mit Hochschulreife heute an die Universitäten kommen. Eine solche klärende

Anstrengung ist notwendig, wenn man herausarbeiten will, worin sich eine durch Wissenschaft erzeugte Bildung unterscheidet und wie sie sich in die Bildungslandschaft unserer Tage einfügt. Dazu gehört ferner, sich eine möglichst präzise Vorstellung davon zu machen, was Wissenschaft in Forschung und Lehre heute ist, was sie verlangt und was sie in den Köpfen junger Menschen als besondere kognitive Prägung hinterlegt.

Da das Objekt aller Erziehungs- und Bildungsbemühungen in Schule und Universität die heranwachsenden Generationen sind, müssen wir uns, wie bereits betont, in diesem Klärungsprozess auch eine möglichst präzise Vorstellung davon erarbeiten, wie junge Menschen lernen, bzw. welche Vorstellungen von den kognitiven Entwicklungspotenzialen des Menschen den jeweils gesetzten Lehrprogrammen und Lernzielen unterliegen und wie diese Vorstellungen im Abgleich mit den Erziehungsstrategien vergangener Bildungsregime zu bewerten sind. Es drängt sich an dieser Stelle auf, den Faden der Entwicklung historisch aufzunehmen und detailliert nachzuverfolgen mit der Absicht herauszufinden, wer in den letzten 200 Jahren, in jenem Zeitabschnitt mithin, in dem Bildung zum ersten Mal in der Menschheitsgeschichte umfassend und systematisch organisiert wird, genau was und wann zu Bildung und zur Bildbarkeit des Menschen gesagt hat. Aber das würde nicht nur den Rahmen dessen sprengen, was wir uns hier vorgenommen haben, sondern auch vom gesetzten Thema ablenken. Stattdessen wollen wir, wo und wann immer angebracht, aus der Vielzahl der Aussagen und Studien zu den angesprochenen Fragen gewonnene Einsichten und Erkenntnisse dazu nutzen, die gegenwärtigen, in Sachen Bildung ziemlich unübersichtlichen, oft widersprüchlichen und von unterschiedlichen bildungsphilosophischen Varianten geprägten Debatten nach Plausibilität und fortdauernder Geltung zu sichten. Es geht also nicht ganz ohne Geschichte, aber diese soll in unseren Erörterungen primär als Bezugsrahmen für ein Verständnis und eine Bewertung der heute diskutierten unterschiedlichen Bildungsbegriffe und der Bildungspraxis zu Rate gezogen und nicht noch einmal als vollständige Vorgeschichte zur Bildung von heute ausgebreitet werden.<sup>1</sup>

1 Wir haben uns bemüht, die Fußnoten und bibliographischen Hinweise zu unseren Argumentationen auf ein Minimum zu reduzieren. Hier deshalb nur einige wenige Hinweise auf Studien, die in den letzten Jahren zum Bildungsbegriff und zur Bildungsgeschichte erschienen sind: Andreas Schlüter und Peter Strohschneider (Hrsg.): *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*, Berlin 2009; Helmut Fend: *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*, Wiesbaden, 2006; Heinz-Elmar Tenorth: *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform*, Paderborn, 2018; Erhard Wiersing: *Theorie der Bildung. Eine humanwissenschaftliche Grundlegung*, Paderborn 2015. Mark Pagel: *Wired for Culture. The Natural History of Human Cooperation*, London 2012; Michael Carrithers: *Why Humans Have Cultures*, Oxford 1992.

Geschichte soll aber auch noch in einem ganz anderen Sinn den Gang der folgenden Erörterungen leiten. Bildungsgeschichte bietet zwar wichtige, historisch konkrete Wegmarkierungen für eine Diskussion der Voraussetzungen und Ziele von Bildung heute, aber in ihr bleibt eine ganz andere Art von Geschichte, nämlich die Geschichte der Evolution des Verhältnisses von menschlicher Natur und kultureller Entwicklung meistens außen vor. Sie einzubringen scheint in einer Zeit zwingend, in der nur allzu deutlich sichtbar geworden ist, welche Probleme dadurch entstehen können, dass die Menschheit die Natur und ihre Ressourcen über Jahrtausende hinweg ohne Rücksicht auf die Konsequenzen ausgebeutet hat. Man darf also nicht vergessen, dass auch die natürlichen Anlagen und generationenübergreifenden kulturellen Prägungen zu erziehender und zu bildender Menschen eine fein ausbalancierte, gewachsene Ressource sind, ein Erbe der Geschichte und der Evolution, deren gedankenlose Nutzung man nicht ohne gravierende negative Folgen einem blinden, fortschrittsgläubigen Bildungsregime überlassen darf.

Zum Umgang mit der Geschichte in unserer Zeit stellte der Philosoph Odo Marquard als allgemeine Forderung an die Menschheit in der Welt des beschleunigten technologischen Wandels einmal folgende These zur Diskussion: „Je schneller die Modernisierungen werden, desto unausweichlicher nötig und wichtig werden die langsamen Menschen. Denn die neue Welt kann nicht sein ohne die alten Fertigkeiten. Menschlichkeit ohne Modernität ist lahm; Modernität ohne Menschlichkeit ist kalt: Modernität braucht Menschlichkeit, denn Zukunft braucht Herkunft.“<sup>2</sup>

Wir wollen seinen Rat beherzigen und die Zukunft, um die es uns wie vielen unserer Zeitgenossen vor allem geht, nicht ohne die Lehren, die aus den Vergangenheiten der Menschheit zu ziehen sind, vorstellbar machen. Dieser Rat legitimiert weder bei Marquard noch bei uns irgendeine nostalgische Traditionsverehrung im Sinne selektiv gelesener, vermeintlich besserer Vergangenheiten, sondern wird als Mahnung verstanden, nicht zu vergessen, was ein bewusst langsamer, d. h. gründlich nachdenkender Mensch aus der Geschichte menschlicher Anstrengungen, die Welt beherrschbar zu machen und sich selbst zu verstehen, lernen kann und muss, will er die Stärken und Schwächen des jeweils herrschenden Bildungssystems analysieren und bewerten.

Wer sich nicht die Zeit nehmen will oder, aus welchen Gründen auch immer, unfähig ist prüfend zurückblicken, oder wer in blindem Vorwärtsdrang alles glaubt vergessen zu können, was die Geschichte uns über die Lernfähigkeit des Menschen und seine auch ohne die heute für überlegen gehaltene Pädagogik erreichten, erstaunlichen Erkenntnisfortschritte zu sagen hat, der kann und wird auch nichts Tragbares

zu der Frage beitragen können, welche die besten bildungspolitischen Optionen für den Weg in eine gesicherte Zukunft sind. Ein schneller, schlauer Blick, ein Surfen auf den modischen Wogen der pädagogischen Schwarmintelligenz, ein Mitsingen im Chor der Schlagworte und Fachjargons kann die notwendige Nachdenklichkeit nicht ersetzen, die diese wichtige Sache erfordert.

So einfach und einleuchtend diese Mahnungen auch klingen mögen, so schwer sind sie zu beherzigen, wenn es in Sachen Bildung im Getümmel einer oft vergangenheitsvergessenen und von Zukunftsängsten getriebenen Argumentationskultur um die schlagfertigsten Formeln im Ringen um Deutungshoheit und Zukunftssicherung geht. Da scheint es dann immer einmal wieder allzu verlockend zu sein, der Versuchung nachzugeben, sich den Erfahrungen und Einsichten der Vergangenheit zu verschließen, damit die eigenen Vorschläge zu empirisch abgesicherten Methoden, junge Menschen optimal auf ihre Zukunft vorzubereiten, umso unanfechtbarer, ja vielleicht sogar alternativlos erscheinen.

Mit „Herkunft“ ist hier, wie gesagt, Geschichte als Archiv menschlicher Vermögen und Erfahrungen des Menschen mit der Entfaltung seiner kognitiven Fähigkeiten gemeint, nicht selektive Vergangenheitsverklärung. Der geforderte Blick zurück richtet sich deshalb zunächst einmal auf die langen Vorgeschichten unserer jeweiligen Gegenwarten, damit wir den Erfahrungs- und Erkenntnisschatz nutzen, den sich Menschen, Gesellschaften, Institutionen erarbeitet haben und der sich in Kulturen und Mentalitäten, Denk- und Erklärungsmustern, aber auch in den Erziehungsregimen, ihren Erfolgen und ihrem Scheitern manifestiert. Ein kritisch-abwägender Blick darauf, welche Ideen und Handlungsoptionen diese Kulturen jeweils zu haben glaubten und aus welchen guten oder auch weniger guten Gründen sie sich für die eine und nicht die anderen Option entschieden haben, auch, welcher Strategien sie sich dabei bedienten und vor allem, auf welche Vorstellungen von der Bildbarkeit des Menschen sie gesetzt hatten, was sie mit ihnen erreicht haben und wo sie mit ihnen an Grenzen gestoßen sind – dies alles verspricht Einsichten, die für die Gestaltung von Gegenwart und für die Vorbereitung auf Zukunft wertvolle Wegmarkierungen bieten können.

Ohne eine solche Bereitschaft zum Lernen aus der Geschichte, d. h. ohne erkennen-des Durchdringen der Leistungen und Fehlschläge, die sie dokumentiert, bliebe unser Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung und Kreativität menschlicher Grunddispositionen wie Neugierde, Fantasie, emotionale und kognitive Intelligenz, Empathie-Fähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Moralität Stückwerk. Die historische Erfahrung zeigt uns auch, dass der Wunsch, noch einmal ganz neu anzufangen, alles ganz anders und besser machen, alles neu erfinden zu wollen, einer Selbsttäuschung geschuldet ist, die fatale Folgen haben kann – zumal

*Heinz-Elmar Tenorth*

## **Lehre in der Forschungsuniversität**

– „Bildung durch Wissenschaft“ und das System tertiärer Bildung –

Jürgen Schlaeger ist nicht der erste, der mit der aktuellen Situation der Universität und zumal mit der Situation und Qualität der Lehre unzufrieden ist, um seine umfassende Kritik behutsam resümierend zu qualifizieren – und ohne dabei seine konstruktiven Referenzen im Blick auf den Adressaten oder die Logik von Wissenschaft abzuwerten oder zu ignorieren. Er ist auch nicht der erste, der die traditionelle Leitformel des deutschen oder, wenn man so will, Humboldt'schen<sup>1</sup> Universitäts-Modells – „Bildung durch Wissenschaft“ – nicht nur zur Richtschnur einer kritischen Bilanzierung von Praktiken, Strukturen und Ergebnissen des universitären Alltags macht, sondern sie auch, unverdrossen und trotz des ganzen Elends, das er beschreibt, als Ideal der Konstruktion der universitären Lehre hochhält. Nach wie vor sieht er ja offenbar hier die Leitidee, die allein der Universität, den Funktionsprinzipien disziplinärer Forschung und dem Anspruch moderner Wissenschaft sowie zugleich der Neugierde ihrer Akteure, der Lehrenden wie der Lernenden, genügen kann.

Das ist in der Kritik so sympathisch wie in der kontrafaktischen Argumentation und der konstruktiven Intention. Aber schon weil ich seinen programmatischen Impetus teile, deshalb in den folgenden Überlegungen auch vor allem nach der Möglichkeit von „Bildung durch Wissenschaft“ in der aktuellen Universität fragen und sie letztlich, wenn auch in einem dezidiert begrenzten Sinn, positiv beantworten will, ist vorab eine kurze Vergewisserung über die Geltung seiner Ausgangsdiagnose und der leitenden Annahmen notwendig. Debatten über Bildung in Deutschland, gleich in welcher institutionellen oder subjektbezogenen Referenz, leiden bekanntlich ein wenig unter dem Primat der kritischen oder emphatisch-programmatischen Rede und kultivieren zumal in Krisendiagnosen und bei konstruktiven Ambitionen eine gewisse Distanz zur Selbstvergewisserung an der Realität und eine Fixierung auf ei-

1 Für die damit angedeuteten Unterscheidungen einerseits Dieter Langewiesche: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 15–37, andererseits Heinz-Elmar Tenorth: Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Paderborn 2018, bes. S. 87 ff.

gene Traditionen. Deshalb will ich auch, freilich nur im Vorübergehen, weil komparative Debatten systematisch nicht beabsichtigt sind, aber doch erwähnen, dass seine Krisendiagnose für die deutsche Universität und ihre Tradition sich den weltweit vergleichbaren Krisendiagnosen sehr leicht einordnen lässt, also keine deutsche Sondersituation signalisiert, sondern für die Universität insgesamt vorgetragen werden kann. Das weiß der Anglist natürlich selbst am besten, weil er die US-amerikanischen Diagnosen über „the University in Ruins“<sup>2</sup> ebenso kennt wie vergleichbar kritische Diagnosen aus Großbritannien.<sup>3</sup> Er ist deshalb auch mit der Tatsache vertraut, dass sich in diesen Krisendiagnosen neben allgemeiner Sorge auch disziplinäre Besonderheiten spiegeln, zumal die als besonders bedroht wahrgenommene Situation der Geisteswissenschaften.<sup>4</sup> Der komparative Blick belehrt insofern zwar, aber er tröstet natürlich nicht. Allerdings macht er darauf aufmerksam, dass für die Diagnosen genauso wie für die konstruktiven Anstrengungen sich die je kulturellen Besonderheiten der Universitäten und der Ordnung der Disziplinen nicht überspringen lassen. Wir konzentrieren uns auch deshalb auf die deutsche Tradition und Situation, schon weil wir nicht die Welt retten können. Aber auch dann kann man, zumal bei einem so wissenschaftsimmanenten Programm, wie wir es hier vertreten, ohne ein gewisses Maß an kritischer Selbstprüfung nicht erneut große Programme und wünschenswerte Zukünfte entwerfen. Vor dem Hintergrund bildungshistorischer Befunde soll das deshalb auch zunächst kurz geschehen.

## Situationsdiagnosen – und ihre Geltung

Schon Schlaegers scharfe Diagnosen, vor allem aber sein starkes Plädoyer für ein Prinzip, dessen Realgeltung er doch für die Gegenwart so wenig zeigen kann wie für die jüngere Vergangenheit, erzeugen für den beobachtenden Bildungshistoriker zunächst ganz starke *deja-vu*-Erlebnisse. Aus der Geschichte der deutschen Universität und ihrer distanzierten Beobachtung sind die hier erneut zu hörenden Klagen über die Studenten und ihre Studierfähigkeit genauso gut bekannt wie der Ärger über einen Staat, der in die Universität administrativ steuernd interveniert, ohne sich um die Funktionslogik von Forschung oder universitärer Lehre viel zu sorgen.

- 2 Man denke nur an Bill Readings: *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard Univ. Pr. (1996) <sup>4</sup>1999 – und natürlich gab und gibt es dazu eine breite und sehr kontroverse Diskussion bis heute.
- 3 Schlaeger selbst hat mich früh auf die kritischen Diagnosen seines Cambridger Kollegen, des Literaturwissenschaftlers Stefan Collini aufmerksam gemacht, u. a. S. C.: *What are Universities for?* London 2012 und seine weiteren zahlreichen Artikel u. a. in der *London Review of Books*, in denen er die britische Universitätspolitik kritisiert.
- 4 Diese Referenz gilt natürlich auch für die USA, vgl. das vehemente Plädoyer für die Geisteswissenschaften bei Louis Menand: *The Marketplace of Ideas: Reform and Resistance in the American University*. New York 2009.

Die Einführung des Abiturs z. B., das zentrale Instrument zur Sicherung der Studierfähigkeit, und zwar als allgemeine Hochschulreife, also als Befähigung zur Aufnahme aller universitären Studien, geht nicht zufällig mit der Erfindung der modernen Forschungsuniversität parallel. Auch die Klagen über einen intervenierenden Staat finden sich nahezu zeitgleich, jedenfalls auch schon in der Frühphase der modernen Universität, auch nicht nur über den politisch-ideologisch kontrollierenden Staat, wie in der Zeit der Demagogieverfolgung 1819/20, sondern auch schon über einen Staat, der die Lehre angesichts ihrer Defizite normieren und kontrollieren will. Genau das geschieht ja z. B. in Preußen auch schon Anfang der 1840-er Jahre, als der Staat die Lehrformen problematisierte, vor allem die dominierende Vorlesung, und im Interesse der Studenten, zumal der ganz normalen, verlangte, das sich die Universität auch auf andere Lehrformen einlässt, auf Übungen z. B., was nicht nur in der Universität Berlin zu entrüsteten Abwehrreaktionen führte.<sup>5</sup>

Die Feststellung der Wiederkehr bekannter, zumal professoraler Klagemuster in der Geschichte der Universität und ihrer Praxis in Forschung und Lehre muss allerdings die Geltung der Diagnosen nicht schon systematisch beeinträchtigen. Aber die Wiederkehr von Klagen sollte als Warnsignal vor leichtfertiger Gewissheit gedeutet werden und dann vor allem dazu animieren, in den kritisch-klagenden Diagnosen Kontinuitäten, z. B. der Befindlichkeit von Professoren angesichts der alltäglich hier und da ja auch störend-lästigen Studenten, von den systematischen Strukturproblemen der Universität unterscheiden zu lernen. Zumindest sollte man sich bemühen, konstante, z. B. institutionell und systemisch erzeugte Probleme, wie die „Anomalie“<sup>6</sup> der universitären Organisation, die differente, ja konfligierende Praktiken wie Forschung und Lehre zu vereinen sucht, von temporären, wenn auch gravierenden Problemen, z. B. der Einführung einer neuen Lehrverfassung, die mit dem Bologna-System eindeutig verbunden war und ist, unterscheiden zu lernen. Im Blick auf zwei zentrale kritische Diagnosen – der fehlenden Studierfähigkeit der Studienanfänger und der Formen und Folgen der politisch induzierten Bologna-Reform – soll das deshalb auch einleitend geschehen. Schlaegers quasi anthropologisch grundierte Annahmen und Erwartungen über den wünschenswerten Habitus und die für eine Forschungsuniversität notwendigen Einstellungen und die Mentalität der Studie-

5 Die Geschichte der Universität zu Berlin – wie die jeder deutschen Universität – liefert dafür reichlich Anschauungsmaterial, ich beziehe mich auf Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010. Bd. 1, Berlin 2012, für die Lehre u. a. S. 209 ff., für die politischen Querelen S. 56 ff.

6 So die Qualifizierung der Organisationslogik der Universität bei Niklas Luhmann: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1990, S. 678; bei Hans-Dieter Meyer: The Design of the University. German, American, and “World Class”. New York/London 2017 wird als Humboldts genuine Leistung betont, derart spannungsreich-antinomische Prinzipien zur Einheit gebündelt und prozedural bearbeitbar gemacht zu haben.

reden bleiben dagegen zunächst ausgespart. Sie werden aber bei meinem eigenen Plädoyer für „Bildung durch Wissenschaft“ aufgenommen, und zwar in der Erwartung zustimmend, weil dann notwendigerweise der Adressat der zu wünschenden Praxis mit betrachtet werden muss. Was schließlich sein Bild der Genese und der Prinzipien der modernen Wissenschaft angeht, so will ich mit ihm überhaupt nicht streiten. Hier kann ich nur Konsens im Ergebnis feststellen, auch wenn ich eher vom Forschungsprimat der Universität und von den Herausforderungen der Logik der Forschung aus denken und begründen würde – aber das ist unerheblich.

Der anstößigste Punkt, bei Professoren schon immer, in der Außenbeobachtung der am Abitur und an Prüfungen seit langem Interessierten ebenfalls, ist sicherlich die Frage der „Studierfähigkeit“ der Studienanfänger. Ihre Sicherung wird im deutschen Bildungssystem traditionell, also spätestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts, als Aufgabe an die höheren Schulen delegiert. Diese Aufgabe wird dort auch akzeptiert, aber als identitätsstiftende Zuschreibung und als problematisches Thema zugleich wahrgenommen, wie es die konstanten Reformen des Abiturs, der Abituranforderungen und der curricularen Struktur der gymnasialen Oberstufe ebenso belegen wie die allmähliche Ausweitung der Möglichkeiten des Hochschulzugangs auch über andere als gymnasiale Vorbildung und Abiturprüfung.<sup>7</sup> Seit der Einführung des Abiturs, das ist der hier interessierende Befund, gibt es nicht allein Querelen über die Anforderungen und die Kriterien der Normierung des Hochschulzugangs, sondern bald auch sehr kontroverse Debatten über die Leistungsfähigkeit von Schule und Abitur angesichts der Erwartungen der Universität und der akademisch interessierten Öffentlichkeit. Zwei Kriterien werden dabei in der Kritik von Abitur und Schule konstant bis heute genutzt, das der Selektivität und das der Qualität, verbunden in dem Vorwurf, das Abitur und die höhere Schule hätten nicht verhindert, dass zu viele und zu viele unqualifizierte Abiturienten die Universität besuchen und nicht nur eine „Vermassung“ der Universität drohe, sondern wegen der Inflationierung des Zugangs und der „ungesunden Akademisierung“ auch nachfolgend ein „akademisches Proletariat“ bevorstehe (und in der höheren Schule wird gleichzeitig, spätestens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, schon geklagt, dass sie angesichts des übergroßen Andrangs mit dem „Ballast“ der Ungeeigneten zu kämpfen habe).<sup>8</sup>

7 Eine so knappe wie reflektierte Geschichte des Abiturs liefert Rainer Bölling: *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn 2010; für die Reformgeschichte der gymnasialen Oberstufe jüngst noch einmal Marko Neumann/Ulrich Trautwein: *Zwischen individueller Schwerpunktsetzung und Standardisierung – Reformen in der gymnasialen Oberstufe*. In: N. Berkemeyer/W. Bos/B. Hermsstein (Hrsg.): *Schulreform, Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim/Basel 2019, S. 547–558.

8 Für die langen Wellen dieses Themas Hartmut Titze: *Der Akademikerzyklus*. Göttingen 1990; für die aktuelle Wiederkehr die Debatte über Akademisierung, u. a. Tanjev Schultz/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren?* Weinheim/Basel 2013.

Gibt es jenseits der Abwehrrhetorik der Hochschulen (und der schon immer privilegierten sozialen Schichten, die angesichts des verschärften Wettbewerbs auf dem akademischen Arbeitsmarkt um ihre Pfründen fürchten), auch eine harte Prüfung der Diagnosen jenseits der anekdotischen Evidenz, wie sie jetzt ja auch Schlaeger im Verweis auf die Beobachtungen eines Bonner Hochschullehrers nutzt und wie sie sich leicht vermehren ließen? Outcome orientierte Erfolgsmessungen, wie sie für die Schulen in den large-scale assessments nach dem Muster von PISA vorliegen, gibt es für Abiturienten so wenig wie für die Universitäten, und schon gar nicht für die lange Dauer der modernen Universität. Aber man kann andere Indikatoren nutzen. Für die Schulen seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert z. B. die Kompetenzmessungen fachspezifischer Leistungen in der gymnasialen Oberstufe, wie sie seit längerer Zeit für die Naturwissenschaften vorliegen. Für die Universitäten könnte man Daten über das Scheitern im Studium nehmen, also Zahlen, die den Abbruch von Studien und den Wechsel von Studiengängen quantifizieren.

Schulbezogen, und damit indirekt für die Eingangskompetenz der Abiturienten, sind dann die Befunde eindeutig. Gemessen an den Erwartungen, die an die wissenschaftspropädeutische Kompetenz der Oberstufenschüler formuliert werden, genügt nämlich allenfalls ein knappes Viertel der Probanden den Maßstäben, die wirklich wissenschaftspropädeutisch für den selbständigen Umgang mit Begriffen und Methoden, hier der Naturwissenschaften, formuliert werden, mindestens genauso viele gehen in ihren Leistungen über das Niveau der Mittelstufe nicht hinaus.<sup>9</sup> Die nachholenden Qualifizierungsaktionen, die in den Naturwissenschaften der Universitäten alltäglich sind, haben also begründete Anlässe, und man darf diese Diagnosen für die Kompetenzen in den Geisteswissenschaftlichen Lernbereichen durchaus generalisieren, und zwar bei trivialen Lesefähigkeiten angefangen, wie uns PISA immer neu belehrt. Allerdings, diese Studien halten gleichzeitig eine irritierende Botschaft bereit, denn gleichzeitig weist das Abitur insgesamt, sogar abzulesen an der mathematisch höchst problematischen Durchschnittsnote, immer noch die beste „substanzielle Prädiktionskraft“<sup>10</sup> für den Studienerfolg aus, bestätigt also den positiven Zusammenhang von Schulleistungen und Studium. Bezogen auf die Qualität bleibt es also nur bei dem – für die Klage der Professoren – etwas lästigen Befund der Heterogenität der Eingangsqualifikation, ohne dass damit die Lernbiografie in

9 Das sind Befunde, die seit den frühen Untersuchungen in den internationalen Untersuchungen über die Oberstufenleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften relativ stabil sind, vgl. als Überblick über die Ergebnisse dieser Studien Olaf Köller: Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet. In: Susanne Lin-Klitzing/David Di Fuccia/Roswitha Stengl-Jörns (Hrsg.): Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog. Bad Heilbrunn 2014, S. 55–73; ders.: Studierfähigkeit und Schulleistungen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Kiel (IPN) 2017, [https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/veranstaltungen/copy\\_of\\_02\\_Kller\\_17.pdf](https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/veranstaltungen/copy_of_02_Kller_17.pdf).

10 Köller ebd., 2014.