

Heinz-Elmar Tenorth

Das Studium der Massen – wie geschieht Bildung heute?

*Auszug aus: Bund Freiheit der Wissenschaft: Bildung durch Wissenschaft –
wie ist das zu verstehen? Die Idee der Universität in ihrer Geschichte.*

38. Bildungspolitisches Forum am 17. November 2012 in Köln.

*© 2013 Bund Freiheit der Wissenschaft e.V., Postfach 50 01 20,
22701 Hamburg, www.bund-freiheit-der-wissenschaft.de*

Das Studium der Massen – wie geschieht Bildung heute?

1. Verständigung über Begriffe und Prozesse: „Massenuniversität“ und „Bildung“

So beliebt und gängig der Ausdruck auch ist, was meint man eigentlich, wenn man von „Massen“ im Kontext der Universität spricht? In der Bundesrepublik besuchen aktuell etwa 30 % der einschlägigen Alterskohorte (der 18- bis 25-Jährigen¹) die Hochschulen, davon ca. 60 % die Universitäten, insgesamt etwa 2,7 Millionen junge Menschen – sind das schon Massen?

Natürlich, das sind heute mehr Studierende als 1990 (als die Fachhochschulen schon in der Hochschulstatistik berücksichtigt wurden): Damals waren das in der alten Bundesrepublik ca. 1,7 Mio. in der DDR deutlich weniger, dort gab es auch nur ca. 14 % des Altersjahrgangs mit Hochschulzugangsberechtigung (allerdings auch 25 % Studierende im Fernstudium und weitere ca. 90.000 Studierende – für 1989 – an „Fachschulen“, dem Äquivalent der Fachhochschulen, zu denen in der DDR aber z. B. auch die „Institute für Lehrerbildung“ für die Ausbildung von Grundschullehrern zählten).

1990 wurden – im Westen – diese Zahlen schon als Zeitpunkt ungebremster und problematischer Expansion gedeutet, was dann zutreffend ist, wenn man auf 1960 schaut – da waren es knapp 300.000 Studieren-

Tab. 1: Studierende an deutschen Universitäten bzw. im Hochschulsystem, 1810–2010

Jahr / Studierende	an deutschen Universitäten, insgesamt	An der „Universität zu Berlin“			
1810	6.000	262			
1860	12.189	1.623			
1910	53.365	8.289			
1930/31	138.010	13.120	an Universitäten und Hochschulen der DDR	im bundesdeutschen Hochschulsystem	davon (bis 1985) an (allg.) Fachhochschulen (ab 1990: an FH insg.)
1960	246.100	12.000	99.860	291.100	44.200
1985	1.035.669	16.000	129.890	1.088.434	52.765
1990	1.345.400	18.500		1.717.400*	372.600
2000	1.341.149	38.000		1.557.201	216.052
2010/11	2.060.000	35.500		2.800.000	740.000

Quellen: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte; Bde. 1, 4, VI/1,2; Wissenschaftsrat, Qualität der Lehre; * incl. Neue Bundesländer; Geschichte der Universität Unter den Linden, Bde. 1–3, Berlin 2012.

de – oder, geht man einmal sogar ganz weit zurück, auf den Beginn des 20. Jahrhunderts: 1910 waren an Universitäten und Technischen Hochschulen ca. 55.000 Studierende immatrikuliert (Fachhochschulen konnte man noch ausklammern). Das sind allerdings für die Zeitgenossen selbst schon „Massen“, verglichen nämlich mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts; denn 1810 gab es an allen deutschen Universitäten nicht einmal 7.000 Studenten, weniger als 1 % der Alterskohorte, wie übrigens

auch 1860, mit ca. 12.000 Studenten, noch vor Beginn der Expansion. Deren Ergebnis wird von Universität und Öffentlichkeit um 1900 und 1910 als Situation einer bedrohlichen „Überfüllung“ bezeichnet und intensiv diskutiert² – Überfüllung, bei kaum mehr als 50.000 Studenten und immer noch kaum mehr als 2 % der Alterskohorte? Der Statistiker des preußischen Kultusministeriums, Alfred Petersilie, mein liebster Beamter, weil er so nüchtern zählt, bezweifelt denn auch den Wert der Diagnose, sieht kommenden Mangel und prognostiziert weiteren Anstieg. Nach 1918 gibt es diese Zunahme der Studentenzahlen ja auch, bis zur nächsten Überfüllungskrise, die 1930 – mit 140.000 Studenten – ausgerufen wird (und dann bezweifelt der bildungspolitische Sprecher des Philologenverbandes, Georg Ried, die Krisendiagnosen, schon weil demographische Faktoren nicht berücksichtigt würden).

Also: Was bedeutet „Massenuniversität“? Die OECD z. B. ist der Meinung, dass bei uns zu wenige Heranwachsende die Hochschulen besuchen, weil schon zu wenige eine Hochschulzugangsberechtigung haben. Das sind aktuell bei uns immerhin über 40 % der entsprechenden Altersklassen. Sollen wir weiter expandieren, auf mehr als 70 %, und auf die OECD hören? Anderswo gibt es diese höheren Werte: In den USA etwa oder in Frankreich oder Italien. Dort gibt es aber auch schon Reaktionen auf solche Zahlen, die man nicht überhören sollte, nämlich Krisenindikatoren: In den USA sind die Zahlen beim Hochschulzugang erstmals rückläufig, in Italien ist die Arbeitslosigkeit und Beschäftigungsproblematik der *laureati*, der Inhaber der ersten Hochschulabschlüsse also, endlich landesweit ein Thema, in Frankreich spricht man vom Schiffbruch des Hochschulsystems – und in Deutschland hat man Bologna. Aber in den USA und Frankreich oder Italien (und Spanien) ist es der Arbeitsmarkt, der ein Problem darstellt. In Deutschland ist nicht die Masse der Studenten oder der Arbeitsmarkt, sondern die intendierte neue Struktur des Studiums für viele Beobachter das Problem, zumindest für die Bologna-Kritiker.

„Massen“ sind also ein relatives Phänomen, kulturell bedingte Zuschreibungen auf Zahlen, die schwerlich objektiven Kriterien zuzuordnen sind (und ich lasse die kulturkritischen Implikationen in der meist regierenden binären Codierung von „Massen“ und „Eliten“ noch vollständig weg, die man mit diesem Begriff spätestens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts auch verbindet). Das heißt zunächst deshalb auch, der Begriff der „Masse“ ist zwar beliebt, aber analytisch nur wenig brauchbar; denn die amerikanischen Universitäten dienen ja, trotz höherer Studen-
tenzahlen an der Alterskohorte, durchaus als Vorbild, und z. B. für die Struktur von Lehre keineswegs allein mit den wenigen Ivy-League-Universitäten, sondern allgemein. Sie haben offenbar eine Form der universitären Lehrpraxis gefunden, die auch in Zeiten von studentischen Massen funktioniert. Deshalb, mein erster Befund: Die Metaphorik der Masse trägt analytisch noch nicht weit, wenn man die Praxis der Universitäten in Studium und Lehre untersuchen will.

Ist denn wenigstens eindeutig, was „Bildung durch Wissenschaft“ bedeutet, also eine Praxis universitärer Arbeit, die wir heute vermeintlich nicht – oder nicht mehr – haben, aber immer noch als Kriterium nutzen, um die Lebensform der Universität zu qualifizieren? Historisch ist das keineswegs so eindeutig, wie man heute unterstellt, denn historisch gibt es mehrere Varianten dieses Programms³:

- » In der Tradition von Fichte oder Schelling ist Teilhabe an Philosophie, scharfe Distanz zum Brotstudium und Distanz gegenüber spezialistischer disziplinärer Arbeit das Kriterium und die wünschenswerte Praxis;
- » bei Schleiermacher ist eine Einführungsphase in der Philosophie zwar intendiert, die Vollendung finden die universitären Studien aber in der Teilhabe an und Arbeit in den je spezialisierten Forschungsgebieten der Ausbildung (und ihm war klar, dass richtiges Studium auf der Höhe der Grundlagen eines Faches und tiefe philosophische Durchdringung

nur für wenige Studierende erreichbar war – und er hielt das auch nicht für besonders problematisch, weder für die Universität noch für die Gesellschaft, weil die Gesellschaft einen Bedarf an diesen Köpfen der „zweiten Garnitur“ habe und die Universität deshalb auch aus guten Gründen eine „höhere Schule“ sei);

- » im Selbstverständnis der Universität um die Wende zum 20. Jahrhundert – fragt man die Rektoratsreden⁴ – ist „Bildung durch Wissenschaft“ Ergebnis der selbstverständlichen Praxis, dass alle Studierenden an einer Lehre teilhaben, die universitär, disziplinar, damit wissenschaftlich geprägt ist und durch das Ideal der Professoren bestimmt wird, Forschung zu betreiben. Hier wird gleichzeitig aber schon Spezialisierung zum Problem, und Bildung durch Wissenschaft beschränkt sich bei manchen Theoretikern auf wenige Disziplinen, die Geisteswissenschaften, besonders die klassischen Sprachen oder die Philosophie. Jetzt setzt die Abwertung der Naturwissenschaften ein und die binäre Codierung von „Bildung“ und „Ausbildung“⁵; damit trennen sich die „zwei Kulturen“ (die heute eher drei sind, wenn man den Status der Sozialwissenschaften betrachtet).

2. Die Realität der Universitäten – oder: das definitive, schleichende Ende der Einheitsfiktionen von Forschung und Lehre

Aber, in diesen Daten und semantischen Befunden ist die Realität des Studiums noch gar nicht hinreichend abgebildet oder gar schon umfassend analysiert. Studenten, das muss man wohl so sagen, werden zu den als problematisch codierten Massen nämlich erst dadurch, dass man nicht allein Zahlen, sondern andere Probleme sieht, die vermeintlich schon mit der Zahl verbunden sind, z. B. Schwierigkeiten in der ganz alltäglichen Lehre. Solche Schwierigkeiten werden auch schon um 1900

diagnostiziert, als wir nicht einmal ein Zehntel der heutigen Studenten hatten, aber für die Zeitgenossen bereits Bildung und Ausbildung deutlich auseinandertreten. „Hochschulpädagogik“ z. B. wird in dieser Zeit entwickelt, und zwar in und für die Geisteswissenschaften, und sie sucht sich eigene Organisationsformen, um die notwendigen Reformen des Universitätsstudiums durchzusetzen. Als notwendig gelten den Reformern solche neue Formen, weil die alten Ideale der „Bildung durch Wissenschaft“ nicht mehr als realisierbar erscheinen: Dennoch dienen – heute – diese Verhältnisse, quasi „vor Bologna“, als Vorbild, aber welche Zeit ist das, die sich quasi als Maßstab eignet? Bei vergleichbarer Kritik der universitären Lehre waren es um 1970 die Verhältnisse vor 1930, die man gewählt hat, aber damals – 1930⁶ – waren es die Verhältnisse vor 1914, während 1914, bei vergleichbarer Kritik der Lehre, die Mitte des 19. Jahrhunderts zum Vorbild wurde, eine Zeit, die allerdings selbst schon die scharfe Kritik der Lehre kannte.

Man muss angesichts solcher historiografischer Befunde deshalb wohl primär fragen, ob es je Lehrverhältnisse gab, die dem Lehrideal entsprachen und ob nicht die gesamte, stark wertbesetzte Debatte nicht im Wesentlichen eine nostalgische Debatte ist, die eine Vergangenheit als gut und lobenswert, nachahmenswert und leider verloren beschwört, deren Realität in diesen Klagen gar nicht nur zur Kenntnis genommen wird.⁷ Kurz, man muss präziser fragen, was Bildung an Universitäten empirisch bedeutet hat.

Gibt es angesichts der wenig überzeugenden Krisendiagnosen denn wenigstens Daten, an denen sich die Urteile prüfen und die wirkliche Situation illustrieren lässt? In seinem Gutachten über die „Qualität der Lehre“ hat der Wissenschaftsrat 2008 die Betreuungsrelation als einen harten Indikator gewählt und von da aus die Lage sondiert. Dann finden sich für die aktuelle Situation an den deutschen Universitäten wirklich

erschreckende Zahlen, jedenfalls fachspezifisch, freilich auch nach Hochschularten verschieden; denn für die Fachhochschulen sieht die Situation deutlich besser aus. Ich gebe zunächst Daten für Hochschularten, dann exemplarisch für ausgewählte Fächergruppen:

Tab. 2: Betreuungsrelationen, Universitäten und Fachhochschulen, disziplinspezifisch, 1972–2005/07

Hochschulart und Disziplin/Jahr	Universitäten		(allg.) Fachhochschulen		Kulturwissenschaften		Math./Naturwissenschaften	
	Studierende: Hauptberufl. Personal	Studierende: Professoren	Studierende: Hauptberufl. Personal	Studierende: Professoren	Ins-ges.	in der RSZ	Ins-ges.	in der RSZ
1972	9,5	39,0	14,0	16,5	76,39	60,8	45,2	36,2
1990/91	12,4	56,2	34,3	37,5				
2000/01	9,6	55,9	26,2	32,2				
2005/06	9,8	60,4	28,8	38,5				

Quelle: Auszüge aus: Wissenschaftsrat, Qualität der Lehre, 2008, Tab. 2.1 an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen für Studierende in Regelstudienzeit, nach Fächergruppen (WS 2005/06).

Man sieht schon auf den ersten Blick die Differenzen der Hochschularten, aber auch feine Unterschiede: Während die Relationen bei den Professoren mit 38,5 Studierenden je Professor für die Fachhochschulen deutlich günstiger sind als bei den Universitäten (60,4 je Prof., 2005/06), sind sie beim hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal insgesamt schlechter als an den Universitäten: 29 je Mitarbeiter bei den Fachhochschulen, bei den Universitäten nur 10; hier fehlt den Fachhochschulen das, was man früher „Mittelbau“ nannte. Auch die Fächerdifferenzen sind eindeutig, aber natürlich sind die Fächergruppen noch zu grobe Indikatoren, weil auch schon die Arbeitsformen in den einzelnen Fächern sich ja deutlich unterscheiden, zwischen Seminar und Labor, Vorlesung und Tutorium, Praktika und Prüfungsformen, Arbeitsgruppen und außeruniversitären Sozialformen sowie, und aktuell ist das besonders bedeutsam, angesichts von Curricularnormwerten und z. B. den damit festgesetzten Gruppengrößen in der Lehre, bei Seminaren, Tutorien, aber auch in der Festsetzung der Qualität der Lehre. Es macht dann einen Unterschied ums Ganze, ob die Lehre in einem Fach als wissenschaftlich definiert wird oder als bloße Praxis (wie beim Sport) oder als (sprach-)praktische Übung, wie in den Philologien, oder als Veranstaltung mit wissenschaftlichem Charakter, wie bei Seminaren in Hauptstudien (und nebenher, aber ich will es nicht komplizieren, definieren in einem Bologna-definierten Studium die einzelnen Module selbst die Workloads und damit das Zeitbudget, inneruniversitär und außerhalb, das für ein Modul angesetzt werden kann). Bis heute ist jedenfalls die Frage ungelöst, ob und wie sich objektive, fachangemessene Daten und Relationen bestimmen lassen, wie es vor allem der Streit über die Curricularnormwerte belegt. Gibt es eine richtige Relation?

Man muss das Problem der Betreuungsrelationen zunächst als ein fachspezifisch differentes Phänomen betrachten, heute besonders, wie es uns auch der Wissenschaftsrat zeigt. Die groben Indikatoren, die ich hier

nur nennen will, sind also erst vor dem Hintergrund einzelner Regelungen – der Seminar- und Gruppengrößen, der Veranstaltungsformen, der Workloads etc. – interpretierbar, aber sie zeigen den Rahmen personenbezogen definierter Handlungsmöglichkeiten und Lernchancen: Betreuung, zumal von Professoren, bleibt der wahre Engpass, denn sie kann nicht beliebig organisiert werden, weil es einen notwendig limitierenden Faktor gibt: die begrenzte Zeit aller Akteure, auch der Professoren. Deshalb, wie sieht die Betreuungssituation fachspezifisch näher aus, wo sind die Verhältnisse am schlechtesten, wo am besten? Der Wissenschaftsrat hat auch dafür Daten geliefert, die beim Elend beginnen und bei guten, wünschenswerten Verhältnissen enden.

Ich gebe die Rangfolge (und erinnere nur: eine Feinanalyse muss natürlich auch einzelne Disziplinen nach der Lehrstruktur unterscheidbar machen): Die „Massenfächer“ finden sich, erwartbar, in den Sprach- und Kulturwissenschaften, zumal in den Philologien, mit mehr als 145 Studierenden je Professor; aber auch die Rechtswissenschaften gehören dazu (nicht immer mehr als 70), für deren Lehrpraxis man zugleich aber den Repetitor in den Blick nehmen müsste. Die Geschichte ist die erste Disziplin, bei der die Relation – zumindest für die Studierenden der Regelstudienzeit – unter 50 sinkt; bei der Psychologie sind es erstmals unter 40 Studierende je Prof., in der Mathematik deutlich unter 30, in der Theologie deutlich unter 20, in der Bildenden Kunst – Ort der „Meisterlehre und der Meisterklasse“ als typischer Lehrform, also der unmittelbar professoral gestalteten personalen Interaktion, wie es die klassischen Programme für alle unterstellen – sind es unter 15. Man könnte die Werte aufbessern, wenn man die wissenschaftlichen Mitarbeiter mit in den Blick nähme, aber das wäre Trost an der falschen Stelle: Die Einheit von Forschung und Lehre, das alte Ideal, ist doch erst in der lehrenden Kommunikation mit den Professoren erfüllt – und das ist keine Realität, wie man es auch immer dreht und wendet.

Tabelle 3: Betreuungsrelationen (absteigend sortiert) an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen für Studierende in angennommener RSZ nach ausgewählten Studienbereichen (WS 2005/06)

Universitäten / Fächergruppen	Stud. insgesamt	Hauptberufl. Professoren	Studierende je hauptberufl. Prof.	Studierende in der RSZ je hauptberufl. Prof.
Germanistik	89,770	616	145,7	119,0
Anglistik	47.318	330	143,4	117,4
Wirtschaftswiss.	159.797	1.401	114,1	92,6
Rechtswiss.	85.931	917	93,7	71,5
Zahnmedizin	12.728	180	70,7	64,4
Pharmazie	11.080	168	66,0	56,2
Geschichte	35.846	623	57,5	44,7
Slawistik, Balt. (etc.)	4.737	87	54,4	42,8
Psychologie	28.574	579	49,4	35,1
Klass. Philologie	3.415	89	38,4	31,8
Mathematik, NW, allg.	2.366	86	27,5	23,5
Bergbau/Hüttenwesen	1.590	53	29,4	21,8
Kath.Theologie	6.372	337	18,9	16,4
Bildende Kunst	4.946	320	15,5	12,9

Quelle: Wissenschaftsrat, Qualität der Lehre 2008, Tab. 4.

War das historisch besser? 1810, im ersten Semester der Universität zu Berlin, kamen auf ca. 50 Professoren (wissenschaftliche Mitarbeiter gab es noch nicht) 256 Studierende, 1:5 – das ist eine Relation in der professoralen Betreuung von Studenten, von der man heute nur träumen kann. Aber bevor die Professoren auftrumpfen: Das Lehrvolumen war deutlich höher, höher auch als die aktuelle Lehrverpflichtung, die allgemein als zu

hoch gilt. Schleiermacher lehrte⁸ (ich nehme nur das erste Semester) die *Enzyklopädie der theologischen Wissenschaften* zwei Stunden wöchentlich (war sich also nicht zu schade für die Anfängervorlesung); dazu kamen – ebenfalls wöchentlich – 2 Stunden *Hermeneutik*, fünf Stunden die Exegese der *Schriften des Lukas*, macht schon in der Theologie 9 Semesterwochenstunden (worüber wir heute alle laut klagen). Im Sommersemester 1811 sah das ähnlich aus: 5 Stunden *dogmatische Theologie*, noch einmal 5 Stunden für die *Episteln des Paulus*, aber daneben in der Philosophischen Fakultät auch noch die *Dialektik*, im WS 1811/12 sind es 3 Stunden *Enzyklopädie der Theologie*, 4 für die *Briefe des Paulus* sowie 4 für die *christliche Sittenlehre*, und für die *Geschichte der Philosophie* gab er wöchentlich noch 4 Stunden dazu – in der Summe jetzt also 15 (das würden wir heute entrüstet als Fachhochschulpraxis abwehren).

Wie war die historische Betreuungssituation?⁹ 1830 betrug das Betreuungsverhältnis von Professoren zu Studenten insgesamt 1:15 in Berlin, 1:8 in Leipzig, 1:25 in München; an den kleinen und mittleren Universitäten war es etwas günstiger. Um 1880 sind es nach wie vor 1:15 in Berlin, aber mit 1:18 sind die Relationen schon schlechter in Leipzig, dagegen besser in München (1:14).¹⁰ Nach 1880 haben sich die Betreuungsrelationen dann bereits im Allgemeinen verschlechtert, aber die Unterschiede zwischen den Fakultäten sind immer noch bedeutsam, wie z. B. in Berlin: Theologie 1:11 (1870er-Jahre), Medizin 1:5 (1870er-Jahre), Philosophische Fakultät 1:4 (1850er-Jahre). Die durchschnittliche Verschlechterung der Betreuungsrelationen an allen deutschen Universitäten von 1870 bis 1892 sieht folgendermaßen aus: Theologie von 1:17 auf 1:23; Jura von 1:15 auf 1:31; Medizin von 1:7 auf 1:12; gleichbleibend 1:6 die Philosophischen Fakultäten. Die referierten Zahlen fallen noch viel ungünstiger aus, wenn man nur die Ordinarien bei den Professoren berücksichtigt. Für Berlin und das Jahrzehnt von 1900 bis 1909

ergeben sich folgende Relationen (und sie sind z. T. erkennbar schlechter als heute): Jura 1:135; Philosophische Fakultät 1:52; Theologie 1:32; Medizin 1:40.¹¹ In medizinischen Kliniken und naturwissenschaftlichen Labors ließen sich immerhin noch bis 1914 Betreuungsrelationen von 1:10 bis 1:15 aufrechterhalten, dank der stetig anwachsenden Zahl von Nichtordinarien. Aber für die alltägliche Massensituation halten schon Zeitgenossen fest: „Es wird dann genau wieder so ein passiver Massenunterricht, der doch gerade durch diese Einrichtung beseitigt werden sollte.“¹² Und nur für den Merktzettel und zum Verständnis der Realität der Lehre: Die günstigen Verhältnisse sind durch die Ausbeutung der Privatdozenten erkaufte. Was heute als Elend der Privatdozenten und Lehrbeauftragten bekannt ist¹³, hat in der deutschen Universität eine lange Tradition.

Aber, das ist immer noch nicht die *Lehrpraxis*, die sich ja erst auf der Ebene einzelner Veranstaltungen ereignet, in der Kommunikation in Hörsaal, Seminar und Labor. Kennen wir diese Praxis auch? Ich verzichte darauf, die Ordnungsvorgaben ausführlich zu diskutieren – Studienordnungen der Universitäten fehlen noch (die es praktisch erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gibt), Vorgaben sind im Wesentlichen durch die staatlichen Prüfungsordnungen gesetzt, das heißt unter anderem, die durchschnittliche Studiendauer beträgt sechs Semester, und sie bleibt, z. B. für Jura oder Pharmazie, bis weit ins 20. Jahrhundert so kurz. Die Lehrverpflichtung für Professoren ist dagegen bald deutlich niedriger als bei Schleiermacher: 4–6 Stunden, kaum kontrolliert und mit offener Anrechenbarkeit aller Veranstaltungsformen, auch derjenigen, die privatissime gegeben wurden (aber die Lehre findet in der Regel schon in den Universitäten statt, nicht mehr in den Privatwohnungen der Professoren, dominierend erst als Vorlesung, seit dem Jahrhundertende zur Hälfte von Übungen und Seminaren begleitet). Wie sieht das heute aus, konkret, auch im Umgang von Professoren und Studenten?

3. Lehrpraxis – Impressionen

Angesichts der fehlenden repräsentativen Forschung kann ich die Lage nur pointillistisch-impressionistisch zeichnen, und zwar auf der Basis eigener Erfahrungen seit 1978, auch gestützt auf zahlreiche Evaluationen, an denen ich beteiligt war, in Kenntnis der verfügbaren Literatur und aktueller Analysen.¹⁴

Dann gilt, trotz aller Veränderung und Verbesserung der letzten Jahre: Noch verdient die Lehre angesichts ihrer Realität die Anerkennung nicht, die sie braucht, jedenfalls nicht überall, in allen Ländern und allen Hochschulen, und nicht in allen Fächern, auf keinen Fall in gleicher Weise oder bei allen Beteiligten in gleicher Intensität. Noch immer gibt es neben der Distanz der Professoren auch die Neigung der Politik, zwar von „Untertunnelung“ und anderen eigentümlichen Finanzierungspraktiken und Gestaltungshoffnungen nicht mehr explizit zu reden, aber trotz der Rede vom „Hochschulpakt“ dennoch das notwendige Geld zu verweigern. Die eine Milliarde, die der Wissenschaftsrat 2008 zur Sicherung der Qualität der Lehre für notwendig hielt (andere Akteure haben deutlich höhere Beträge errechnet), ist jedenfalls nicht gekommen. Man merkt das am Zustand der Gebäude, der Bibliotheken, der Seminarräume, an der Zahl der Lehrenden und an den Gruppengrößen. Zugleich muss man vorab natürlich auch festhalten, dass Lehre immer noch eingebettet ist in ein studentisches Leben und dass sie sich deswegen in ihrer kognitiven Logik erst entfalten kann, wenn die materiellen Voraussetzungen stimmen. Aber unsere Modi der Studienfinanzierung sind auch heute noch wenig förderlich.

Nicht hinreichende Rahmenbedingungen also, das ist der erste Befund, und dann kommt noch die Praxis von Lehre und Studium selbst hinzu; denn auch hier muss man immer noch über das alltägliche Elend

reden, weil es jenseits der großen Strukturdaten die kleinen Dinge sind, die das Bild der Lehre und die Erfahrung des Studiums problematisch machen. Was heißt das im Alltag?

Für Erstsemester, die mit der Freude über das bestandene Abitur danach gieren, endlich klug zu werden und ihren Beruf zu finden, gibt es zunächst eine wohl definierte Enttäuschung: Das Fach der Wahl ist heute zwar meist verfügbar, aber nicht immer an dem Ort, den man sich wünscht, und nicht zu der Zeit, von der man geträumt hat. Ist dieses Problem gelöst, z. B. durch Mobilitätsbereitschaft, lernt der Studierende die Fähigkeit deutscher Universitäten kennen, auch in Zeiten des Internets und der weltweit papierlos raschen Kommunikation aus der Einschreibeprozedur ein bürokratisches Ereignis zu machen, und die Universitäten tragen die Folgelasten in Mehrfachbewerbungen und schwebenden Zusagepraktiken. Die versprochene bundeseinheitliche neue Bewerbungs- und Zulassungspraxis ist offenbar nicht einzurichten.

Hat man die Universität erreicht, findet man zwar heute sehr viel mehr als früher Einführungsveranstaltungen und andere Mechanismen zur Bekämpfung der Anonymität und der Übergangsprobleme, man lernt aber auch listige Strategien der Pflichterfüllung zu erkennen: Im Blick auf die statistischen Mittelwerte sind Professoren heute zwar sehr viel besser erreichbar als früher, meine eigene Empirie – nicht umfassend, aber doch gestützt auf die Hochschulen mehrere Bundesländer, in denen ich in den letzten Jahren, auch flächendeckend, evaluiert habe – spricht eine andere Sprache. Ich pflege beim Gang durch die Gebäude nach den Praktiken der Ankündigung von Sprechstunden zu schauen, lerne, dass „nach Vereinbarung“ offenbar auch eine Zeitangabe ist, und sehe immer wieder, jedenfalls überzufällig häufig, dass viele der Lehrenden Sprechstundenbedarf offenbar nur für das Semester, nicht aber für die vorlesungsfreie Zeit unterstellen. In den nachfolgenden Gesprächen bei Evaluationen wird das auch nicht bestritten, sondern als Konsequenz der Überbelastung,

z. B. mit Prüfungen, oder der zu hohen Erwartungen, z. B. der Drittmiteleinwerbung, gerechtfertigt (aber nicht immer bestätigt das Nachrechnen, dass in den genannten Bereichen die hohen Leistungen, für die man die Lehre aufgeopfert hat, auch erbracht werden).

Meine Wanderungen durch deutsche Universitäten erbrachten auch andere Diskrepanzerfahrungen: Zur Information der Studierenden sind heute in der Regel an Seminarräumen und Hörsälen außen Stundenpläne angebracht, die anzeigen, welches intellektuelle Abenteuer innen inszeniert werden. Ich klopfte dann gelegentlich neugierig-höflich an, um einen Blick hineinzuworfen, und es gibt dann immer wieder Hochschulkollegen und Fachgruppen, die einen überzufällig häufigen Blick in leere Räume anbieten, nicht selten, wenn Veranstaltungen in Randzeiten stattfinden (freitags nach 12.00, montags um acht Uhr, immer: abends). Ich habe zwar auch gelernt, dass das ein Indiz für alternative Lehr- und Lernformen sein kann, für Wochenendseminare, Projektstudien, Exkursionen oder sozialwissenschaftliche Feldforschung. Insofern ist die Bewegung aus dem Hörsaal zu loben, aber man wird auch aufmerksam für die Tatsache, dass es zwischen der Ankündigung der Lehre und der Veranstaltung der Lehre Differenzen gibt – nicht erst heute: ca. 25 % der Veranstaltungen, die an der Universität Berlin im 19. Jahrhundert angekündigt wurden, fanden nicht statt. Es gibt offenbar einen Absentismus nicht nur bei Studierenden. Man kann diese Differenzen aufklären und lernt dann etwas über die Reputation, die Lehre hat, und über die Strategien, mit großen Studierendenzahlen fertig zu werden, zu Lasten der Kollegen und, natürlich, zum Glück für die Forschung.

Studierende werden eher ihre eigenen legitimen Ausbildungserwartungen ins Feld führen. Auch hier ist in den letzten Jahren viel geschehen, die Mehrheit der Studierenden lobt die Steigerung der eigenen Fachkompetenz und auch die Lehnanstrengungen der Lehrenden, selbst in der Disposition und Durchführung einer Vorlesung. Wahrscheinlich

wird es den Hochschullehrer heute nicht mehr geben, der in großer Naivität seinen Kollegen ein Geschenk der Studierenden vorzeigt, ein Lehrbuch aus seinem Fach, das ihm noch fremd war, wie er offen eingeräumt hatte, wohl eingepackt in rote Fäden, und erst nach unserem Gelächter war er auf der Höhe der studentischen Veranstaltungskritik und wusste, was seiner Lehre fehlte (aber nur damit es nicht zu einfach wird: Man kann auch elend schlechte Vorlesungen halten und dennoch Schule bilden, wie man an Hegel lernen kann: didaktisch gesehen grottenschlechte Vorlesungen, gleichzeitig begeisterte und hoch qualifizierte Schüler).

Differenzen der Qualität sind also immer in der Lehre von Bedeutung: Heute gibt es vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, auch eher an Fachhochschulen und Universitäten und zunehmend mehr in den Geistes- und Sozialwissenschaften anscheinend erwartbar, eher eine strukturierte und gut organisierte Lehre, zunehmend auch kompetenzbezogen. Aber mehr als ein Drittel aller Studierenden sieht den Zusammenhang von Lehrstruktur und Kompetenzentwicklung immer noch mit Skepsis, und das ist studiengangsspezifisch noch problematischer: War man leichtfertig genug, sich z. B. auf ein Lehramtsstudium einzulassen, hat man nicht allein mit der schlechten Reputation in der Öffentlichkeit und bei den Kommilitonen zu kämpfen, sondern auch mit den Folgen kontinuierlicher Reformen und der Reformen von Reformen. Man darf auch nicht erwarten, dass der Berufsbezug das Studium erkennbar strukturiert, und muss – schon für die künftigen Schüler dieser Lehrer – hoffen, dass anschließend ein kompetenter Seminarleiter für die Berufsfähigkeit sorgt (und an dieser Aufgabe nicht auch noch durch den letzten Schrei der Reform gehindert wird, die auch diese Ausbildungsphase noch den Universitäten aufbürdet).

Auch in den Wirtschaftswissenschaften und in den Rechtswissenschaften gibt es konstant große Kritik. Nach wie vor besteht z. B. der wesentliche Beitrag der juristischen Fakultäten zur Sicherung der Ausbil-

dungsqualität anscheinend in der freundlichen Toleranz gegenüber dem Repetitor. Er übernimmt eine Aufgabe, deren Status sich an den Namen einiger Anbieter ablesen lässt: Sie übernehmen die „Hemmer“, als die Studierende die Examina erfahren, und sie versprechen, der Mann zu sein, der den „Alp“ abbaut, der sich in der Examensbedrohung aufbaut. Das geht bis zu einem Angebot, das „hemmer final“ heißt, kurz vor dem entscheidenden Schritt also gebucht werden soll, offenbar als finaler Rettungsblock (aber man lernt hier auch, dass Studierende sich auf Marktbedingungen der Ausbildung einlassen, wenn die Ausbildung für sie wichtig ist: Deutlich mehr als 10.000 Studierende jährlich sind bereit, deutlich mehr als 1.000 Euro zu bezahlen, um für ein Examen fit zu sein, für das auszubilden eigentlich die Universität verspricht).

Bewegt man sich auf das Ende des Studiums zu, dann lernt man noch einmal über die Logik der Organisation und über die Formen der Unterstützung, die Lehrende und Studierende von Verwaltungen erfahren. Aber man lernt dann zu häufig doch nur, dass die wirklich bedeutsamen Grundprinzipien bürokratischer Arbeit (nicht die sachlich notwendigen, die Max Weber nennt) auch hier gelten, erfahrbar in den drei klassischen Grundsätzen administrativer Praxis: „Das machen wir schon immer so!“, „Das gab es hier noch nie!“, „Da könnte ja jeder kommen!“ –und schon wissen Lehrende und Lernende, wer die wirkliche Hierarchie in der Organisation der Lehre bestimmt. In dieser Phase lernt der Student nicht selten auch, dass er im Grunde froh sein darf, wenigstens einen Prüfer gefunden zu haben, der dann auch – früher oder später, das markiert hier die Qualitätsdifferenz – die Prüfungsleistungen gelesen und bewertet hat und eine Rückmeldung gibt, aus der man lernt, möglichst nicht nur über die Unlust des Prüfers, Prüfer sein zu müssen.

3.1 „Das Elend hat viele Formen und Ursachen“

Genug des Elends – was lehren die (keineswegs vollständigen) Beobach-

tungen? Das Elend hat viele Formen und Ursachen, in den Rahmenbedingungen, nicht nur finanziell, auch in den Vorgaben, vor allem aber in den Präferenzen und Kompetenzen der Akteure, und es sind nicht allein die Lehrenden, auf die man dann zeigen soll. Aber denen darf man schon attestieren, dass sie mehr tun könnten, als sie tun, um ein hochwertiges Angebot zu liefern, und sie dürfen auch erst dann auf die Nachfrageseite schimpfen, wenn sie sich selbst anstrengen. Aber natürlich kennen wir das auch: unlustige Studierende, absent, unvorbereitet, mit langweiligen Vorträgen in Seminaren, manchmal rasch, gelegentlich mit Anstrengungen erkennbar in ihren Texten nur dem Internet entlehnt, mit Strategien der Leistungsvermeidung, in den Grundfertigkeiten nicht so qualifiziert, wie man es nach dem Abitur erwartet, und mit Entschuldigungen, die auf dem Niveau der Professoren liegen – dass andere Aufgaben wichtiger sind, dass die Rahmenbedingungen nicht stimmen – dennoch: Es ist die selbstverständliche „Lehrkultur“, die fehlt. Ohne Frage ist das die zentrale Defizitdiagnose, und an der Lehrkultur muss man arbeiten, damit die Lehre eine Form findet, die bilden kann und Kompetenz ermöglicht. Zur Norm dieser Form gehört Engagement und Präsenz, Kompetenz und reflektierte Selbstbeobachtung, neben dem Habitus der Personen die Klarheit der Programme und die Selbstkritik der Institution.

Diese Lehrkultur baut sich erst in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden auf (und es kann nicht schaden, wenn die Hochschulverwaltungen sich auch darüber definieren, als unterstützende Instanzen). Dann kann es die breite Anerkennung einer Praxis geben, in der Lehrende und Lernende gemeinsam sich dem Abenteuer der wissenschaftlichen Praxis widmen, und dann wissen wir für diese Praxis: „Das Collegienhören selbst ist eigentlich nur zufällig“;¹⁵ „das wesentliche Nothwendige ist, dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschliessend dem wissenschaftlichen Nachdenken an einem Ort widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich

vereinigt.“ Wir nehmen heute auch „die junge Frau“ dazu, schon damit wir die Mehrheit der Studierenden erreichen, aber der Charakter der Arbeit hat immer noch den klassischen Anspruch: „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“¹⁶

Die Exempla innovativer Praxis folgen dieser Logik, die Wilhelm von Humboldt von der Universität erwartete, heute natürlich stufenspezifisch, von der Realisierung kluger Einführungen bis zur eigenständigen Arbeit in Labor und Seminar, fachspezifisch also, aber diese Form ist in der Praxis eindeutig als gute Lehre identifizierbar. Man muss sie auch nicht heute ab ovo neu erfinden, sondern kann sie aktuell schon sehen, auch in Deutschland:

- » „Problemorientiertes Lernen“, das Leitbild guter Lehre für angehende Ärzte, findet heute in der Medizin nicht nur in Maastricht statt, sondern auch in München, Heidelberg oder Berlin, und wer im Urlaub einen Unfall erleidet und auf einen Medizinstudenten aus diesen Studiengängen trifft, kann mit Hilfe rechnen, weil der mit komplexen Aufgaben umgehen gelernt hat (und der urlaubende Patient muss nicht, wie früher, nach dem Pfadfinder rufen, wenn gerade kein Arzt zur ersten Hilfe da war oder ein Medizinstudent drohte, seine Anatomievorlesung zu rekapitulieren).
- » Man kann auch gut sagen, was kompetenzorientiertes Studium bedeutet: Auf meinem Schreibtisch landen immer häufiger Bücher und Materialien, die für meine Forschungsarbeit wichtig sind und als deren Autoren sich Studierende entpuppen, die in Kooperation mit ihren Hochschullehrern in Projektarbeit eigenständig Themen bearbeitet und bis zur Präsentation – als Buch, als Film, im Internet – aufbereitet haben, in den Sozialwissenschaften genauso wie in den Geistes- oder Kulturwissenschaften.

- » Fehlt dabei der Arbeitsmarktbezug, ist das nur für den Elfenbeinturm? Hier gibt es Nachbesserungsbedarf, aber ich besuchte jüngst die Emeritierungsfeier für einen befreundeten Kollegen aus der Geschichtswissenschaft, erlebte eine Riesenauftrieb von mehr als 100 Ehemaligen – Magister, Doktoren, Habilitierte –, und es wollte partout nicht gelingen, das für diese weichen Fächer als Normalität unterstellte Prekariat zu identifizieren.
- » Selbst die produktive Funktion von Praktika wird heute schon sichtbar, selbstverständlich auch in Bachelor-Studiengängen. Wenn man mit der Praxis ziel- und kompetenzbezogen kooperiert, dann kann es passieren, dass die Praktikanten gar nicht mehr zurückkommen, sondern erst einmal für ein Jahr eine gut bezahlte Arbeit übernehmen, weil sie methodische Kompetenz für Analysen schon erworben haben und anwenden können, die im Handlungsfeld gefragt ist und für die der Praktikant nachgewiesen hat, wie exzellent er die Erwartungen für das Feld beherrscht (Praktika haben mich und meine Studenten darüber belehrt, was employability heißt).
- » Auch die klassische Lehre ist dann nicht nur Nebensache und man kann heute sogar die Vorlesung wieder verteidigen, wenn und weil es ihr gelingt, aus dem verfestigten Wissen der Lehrbücher solche Funken zu schlagen, dass die offenen Fragen der Forschung wieder sichtbar werden. Ein jeder von uns kann diese Erfahrung aus seinem eigenen Studium berichten und sieht darin meist seine eigene Ambition und auch das aktuelle Leitbild für die Lehre. Bei der Vorlesung mag das schwierig sein, weil sie die schwierigste Lehrform ist, wenn sie gut sein soll, aber Theologen, die ja auch die Homiletik lernen, scheinen das zu können, wie man von Schleiermacher weiß und wie ich, aktuell, aus Tübingen oder Berlin höre. Ich selbst habe Juristen so erlebt oder Biochemiker, die den Hörsaal mit den scheinbar trockensten Themen beglückten, auch Wirtschaftswissenschaftler, die zur Inspiration

ihres Publikums an der Analyse von Krisen sich selbst und ihre Disziplin belehrten. Es soll auch Germanisten geben, die dem Vortrag über Lyrik durch eigenen Gesang die Würze geben und zeigen, was Rhythmus bedeutet, und ich höre von verlässlichen Vertrauensleuten, dass auch an einer süddeutschen Exzellenzuniversität z. B. die ältere Germanistik so inspirierend gelehrt wird, dass man die Ablautreihen als lästige Beigabe willig mit in Kauf nimmt.

Gleichwie, ohne Frage gibt es Qualität der Lehre, es gibt sie noch nicht hinreichend breit, aber man kann sie offenbar jetzt schon zeigen und auch lernen, wenn man sich anstrengt, und sie hat die positiven Effekte, die man für die Studierenden und für die weitere Praxis der Forschung und akademischer Berufe erwartet. Gibt es auch ein Rezept, wie man das Problem universell löst? Dafür sollte man auf das Feld zurückgehen, in dem vermeintlich die Funktion von Rezepten am besten erprobt ist, das Essen. Beim Essen bzw. Kochen scheint mir das Rezept überschätzt (wie der Lehrplan für die Schule), eher von den Laien gesucht, die erst Experten werden wollen. Der wahre Meister lebt in seiner Praxis aus der souveränen Verachtung der einengenden Rezeptvorgaben, ohne deshalb willkürlich zu arbeiten. Die Gelingensbedingungen des guten Essens liegen erkennbar auch nicht beim Meister allein – gute Zutaten sind unabdingbare Voraussetzung, die richtige Komposition, ihre angemessene Behandlung, Zeitgefühl, Praxiserfahrung und, nicht zu verachten, der Service ist wichtig und das Umfeld. Plastikgeschirr ist nicht einmal in Mensen erlaubt, und natürlich geht es nicht ohne die Esser selbst – für Banausen kochen Götter selbst vergebens. Auch dann bleiben die Geschmäcker immer noch verschieden, und über die Leistungen wird Streit herrschen. Nur in einem herrscht Konsens: Fast Food ist nicht erlaubt, auch nicht für die Beköstigung der Massen, durchaus aber gute Hausmannskost, immer mit Beachtung der regionalen Nachfrage und des regionalen Angebots und der eigenen Kompetenzen. Nur und immer haut

cuisine ist genau so eine Verirrung wie Zufriedenheit mit Fast Food. Was das für die Lehre bedeutet? Exzellenzprogramme haben nur Sinn, wenn sie mit ihren Vorschlägen für die Lehre so viel an Sensibilität und Offenheit aufbringen wie die Rezepte für die Küche und das Essen.

4. Zukünfte der Universität – und der Lehre im Hochschulsystem¹⁷

Wie ordnet sich die Lehre in die aktuellen Veränderungen der Universität ein? Die letzte Runde der Exzellenzinitiative ist vorüber, welche Probleme hat sie gelöst? Für eine Antwort sollte man die strukturellen Veränderungen im Hochschul- und Wissenschaftssystem nicht übersehen, für die die Exzellenzinitiative nur ein Indikator ist, als der staatliche Versuch, wenigstens für einige Universitäten und Disziplinen die internationale Wettbewerbsfähigkeit im Forschungsmarkt zu sichern. Die anderen Universitäten, alle außer dem Drittel, das jetzt mit Clustern, Graduiertenkollegs oder Elitestatus ausgezeichnet wurde, haben die wiederholte Bestätigung bekommen, dass sie zur dritten Garnitur zählen, wenn die 11 der Elite die erste Gruppe, die Teilsieger die zweite bilden. Differenzierung im Hochschulsystem, vom Wissenschaftsrat 2010 verkündet, bedeutet in Wirklichkeit Hierarchisierung – und die Exzellenzinitiative hat die Hierarchien nicht erzeugt, sondern die schon immer bestehenden gravierenden Unterschiede nur sichtbar gemacht und quasi amtlich beglaubigt.

Eher nebenbei ist auch akzeptiert worden, dass die Einheit von Lehre und Forschung nicht mehr zu den Strukturmerkmalen der Universitäten gehört: Forschungsuniversitäten – der Titel, für die Tradition ein Pleonasmus, ist offenbar nicht mehr anstößig – sichern ihre Attraktivität dadurch, dass sie die erfolgreichen Forscher von der Lehre befreien, kopieren also das Muster der Belohnung und des Anreizes, mit dem vor 100 Jahren die

Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft begonnen hat. Die Lippenbekenntnisse für die Integration der Lehre in die Exzellenzkonzepte können nicht verdecken, in welcher großer Diskrepanz der staatliche Mittelzuwachs für die Lehre gegenüber dem Zuwachs für die Forschung steht. Die diversen Qualitätspakte sichern kaum mehr als die Bewältigung der Expansion auf dem alten, schlechten Qualitätsniveau – was man offenbar billigend in Kauf nimmt. Qualität der Lehrerbildung, das ungelöste Dauerthema, ist dafür der beste Indikator. 500 Millionen insgesamt für fünf Jahre – natürlich vom Bund, wer hat sonst Geld – sollen jetzt Abhilfe schaffen. Aber die Gesamtsumme macht nicht einmal ein Viertel des Jahresetats der DFG oder ein Fünftel der Exzellenzmittel aus – so sind die Prioritäten.

Muss man deshalb auf die Barrikaden gehen? Vielleicht sollte man zuerst nach den Alternativen fragen, schon weil man an die wunderbare Mittelvermehrung nicht glaubt; denn es könnte ja sein, dass man sich nicht nur bei der Ressourcenfrage von alten Illusionen verabschieden muss. Gleichheit im Universitäts- oder Hochschulsystem kann man nicht mehr in allen Dimensionen erwarten, sicherlich nicht in der Forschung. Ein neues Plädoyer für Studienreform scheint mir sinnvoll, d. h. die reflexive und materiell abgesicherte Einlösung der Bologna-Versprechen: Sicherung der Qualität der Lehre, vielleicht sogar ihre Verbesserung wäre schon ein hehres Ziel, Demokratisierung und Gleichheit der Zugangschancen ein zweites, nach wie vor ist BAFÖG nicht hinreichend und Studienentgelte leben unter einem unverdienten Tabuschutz, die Definition der Zugangskriterien ein drittes. Das Wissenschaftssystem ist dabei, eine neue Struktur zu finden. Die alte Universität ist tot, ihre Leitfunktion dahin, allenfalls als symbolisches Kapital in der Idee der Universität für Feierlichkeiten noch verfügbar. Hochschul- und Wissenschaftspolitik sollte man allein daran aber nicht orientieren, die Reform der Lehre schon gar nicht.

Anmerkungen

- 1 Daten u. a. nach Nationaler Bildungsbericht 2012.
- 2 Für die Tradition dieser Debatte bereits Hans-Georg Herrlitz/Hartmut Titze: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. In: Die deutsche Schule 68 (1976), S. 348–370; für die präzisen Muster der Zyklen von Überfüllung und Mangel insgesamt Hartmut Titze: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- 3 Ich nutze u. a. Argumente und Unterscheidungen von Dieter Langewiesche: Bildung in der Universität als Einüben einer Lebensform. Konzepte und Wirkungshoffnungen im 20. Jahrhundert. In: E. Keiner u. a. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Bad Heilbrunn 2011, S. 181–190 sowie die Ergebnisse eigener Studien zur Geschichte der Berliner Universität, vgl. v. a. Heinz-Elmar Tenorth/Charles E. McClelland: Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin, 1810–1918. Berlin 2012 (Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 1) sowie Heinz-Elmar Tenorth: Genese der Disziplinen – Die Konstitution der Universität. Zur Einleitung. In: Tenorth (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 4, Berlin 2010, S. 9–40; für die angelsächsische Diskussion sehr lehrreich – historisch wie aktuell – Sheldon Rothblatt: The Modern University and its Discontents. The Fate of Newman’s Legacies in Britain and America. Cambridge Univ. Pr. 1997, besonders ders.: The idea of a university and its antithesis. ebd., S. 1–49.
- 4 Dafür erneut Dieter Langewiesche, z. B. D. L.: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 15–37.
- 5 Zu diesem Begriffspaar und seiner Tradition vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung. In: A. Schlüter/P. Strohschneider (Hrsg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin 2009, S. 173–182.
- 6 Die Universitätsdebatte um 1930 sucht auch bereits eine Universität, die als akzeptable gelten könnte, vgl. die Texte und Analysen bei Dieter Thomä (Hrsg.): Gibt es noch eine Universität? Zwist am Abgrund – eine Debatte in der *Frankfurter Zeitung* 1931–1932. Konstanz 2012, zumal im Nachwort des Herausgebers, S. 89–190.
- 7 Die Reformdebatte habe ich an anderer Stelle analysiert, vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Lebensform und Lehrform – oder: die Reformbedürftigkeit der „Humboldtschen“ Universität. In: J. Kaube/J. F. K. Schmidt (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Universität. Rudolf Stichweh zum 60. Geburtstag. Soziale Systeme 16 (2010) 2, S. 341–355.
- 8 Meine Zahlen nach Wolfgang Virmond (Hrsg.): Die Vorlesungen der Berliner Universität 1810–1834 nach dem deutschen und lateinischen Lektionskatalog sowie den Ministerialakten. Berlin 2011.
- 9 Die Zahlen und Bemerkungen im folgenden Abschnitt sind z. T. wörtlich aus McClelland, Studenten, in: Tenorth/McClelland, Geschichte der Universität unter den Linden, Bd. 1, Berlin 2012.

- 10 Hartmut Titze u. a. (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. I/2, Göttingen 1995, S. 64, Tab. 8.
- 11 Max Lenz: Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Bd. 3, 1910, S. 506f.; Klinge, Matti, Die Universitätslehrer, in: Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945), München 2004, S. 113–143, hier: S. 117.
- 12 Eulenburg, Akademischer Nachwuchs, 1908, S. 63.
- 13 Vgl. noch jüngst die Debatte in der FAZ u. a. Magnus Klau: Was vom Idealismus übrigblieb. FAZ vom 19.03.2001, S. 5.
- 14 Relevant für den langen Zeitraum sind v. a. die Arbeiten von Tino Bargel (Konstanz), primär seine Studierendenbefragungen der letzten mehr als 25 Jahre. Für die Situation nach Bologna vgl. u. a. Justine Suchanek u. a.: Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. Göttingen 2012.
- 15 Wilhelm von Humboldt: Königsberger Schulplan („Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen“) 1809/10. In: Humboldt, Werke, Ed. Flitner/Giel, Bd. IV, S. 171, auch für das folgende Zitat.
- 16 Humboldt 1809/10, a. a. O., S. 170.
- 17 Ich nehme im Folgenden Bemerkungen aus einem Kommentar auf, den ich für das DSW-Journal 7 (2012) 3, S. 32–33 geschrieben habe.

Heinz-Elmar Tenorth (geb. 1944), 1991–2011 Professor für Historische Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin, dort 2000–2005. Vizepräsident für Lehre und Studium; korresp. Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse; Mitglied der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina zu Halle.

Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Disziplin- und Universitätsgeschichte.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Winfried Holzapfel</i>	
Begrüßung und Einführung	5
<i>Ludger Honnefelder</i>	
Albertus Magnus und der Ursprung der Universitätsidee	11
<i>Edith Düsing</i>	
Mein Ich „ein Stück Lava im Monde“? – Fichtes Kritik des Naturalismus als Rettung humanistisch freier Persönlichkeitsbildung	27
<i>Johannes Schwanke</i>	
Die Universitätsidee des John Henry Newman – eine Vergegenwärtigung	50
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Das Studium der Massen – wie geschieht Bildung heute?	62
<i>Bund Freiheit der Wissenschaft</i>	
Manifest zur Situation der deutschen Hochschulen im Jahr 2012	88
Nachbemerkungen	98