

Jürgen Oelkers

Bildung heute: Passt Humboldt noch?)*

„Wo bleibt Humboldt?“ lautet in diesen Tagen eine Frage des studentischen Protestes, die auf vielen Plakaten zu sehen ist. Die Frage erinnert an Advent, man wartet auf einen Heilsbringer, der Wilhelm von Humboldt in seinem realen Leben sicher nie gewesen ist. Sein Name steht für das, was der deutsche Soziologe Helmut Schelsky 1963 Studieren in „Einsamkeit und Freiheit“ genannt hatte. Schelsky beruft sich dabei auf Humboldt, allerdings nicht auf seine Bildungstheorie, wie das heute oft geschieht, sondern auf seinen unvollendet gebliebenen Plan der „inneren und äusseren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, der wohl im Verlaufe des Jahres 1809 entstanden ist (Schelsky 1963, S. 141ff.).

Wilhelm von Humboldt war seit dem 10. Februar 1809 als Geheimer Staatsrat und Direktor für Kultus und Unterricht im Preussischen Ministerium des Inneren tätig. Anlass für den Organisationsplan war Humboldts Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, der in der ersten Fassung am 12. Mai 1809 vorgelegen hat. Es geht hier um die Frage der *universitas*: Von einer wirklichen „Universität“, so Humboldt, könne nur dann die Rede sein, wenn keine Wissenschaft ausgeschlossen wird, die akademischen Rechte gewahrt sind und auch Gewähr besteht, dass keine „bloss praktische Anstalt“ eingerichtet wird. „Theorie und Praxis beym Unterricht“ in der Universität dürfen nicht getrennt sein, sondern müssen sich aufeinander beziehen (Humboldt Werke Band IV/S. 31).

In der zweiten Fassung des Antrages vom 24. Juli 1809 heisst es wiederum, dass die neue Anstalt alles enthalten müsse, was der Begriff einer Universität mit sich bringt:

„Sie könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschliessen, noch von einem höhern Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, beginnen, noch endlich sich blos auf praktische Uebungen beschränken“ (ebd., S. 115/116).

Im Organisationsplan heisst es dann, die höheren wissenschaftlichen Anstalten könnten ihren Zweck nur erreichen, „wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht“.

- Aus diesem Grunde, so Humboldt,
- „sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien“ (ebd., S. 255).

Allerdings ist das nicht alles: Zurückgezogenheit und Unabhängigkeit genügen nicht. Die Universität wird auch durch das „Zusammenwirken“ der Personen bestimmt, das keinen

*) Vortrag in der Universität Mainz am 1. Dezember 2009.

Zwang verträgt, sondern von Anerkennung und Begeisterung für das Werk der anderen getragen wird.

- Daher muss die „innere Organisation“ der wissenschaftlichen Anstalten
- „ein ununterbrochenes, sich immer selbst belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (ebd., S. 255/256).

Das, so Humboldt, gelte für die Professoren und die Studenten gleichermaßen: „Beide sind für die Wissenschaft da“ (ebd., S. 256) - und nicht für den Arbeitsmarkt, wie man heute ergänzen könnte.

Die Universität Berlin, die heute Humboldts Namen trägt und von 1828 an Friedrich-Wilhelms-Universität hiess, wurde am 16. August 1809 gegründet und nahm im darauffolgenden Jahr ihren Lehrbetrieb auf. Im ersten Semester waren 256 Studierende eingeschrieben, die von 52 Dozenten unterrichtet wurden. Die drei grössten deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert waren die in Berlin, Leipzig und München. 1850 waren in Berlin 1.428 Studenten eingeschrieben, 1870 waren es 2.208; erst nach der Reichsgründung kam es zu einem wirklichen Anstieg der Studentenzahlen. 1893 zählte die Universität Berlin bereits 4.870 Studenten, die grösste einzelne Gruppe waren angehende Theologen, deren Zahl sich auf 620 belief.

1910, beim Jubiläum der Universität Berlin, studierten dort rund 10.000 Studenten, denen 456 Hochschullehrer gegenüberstanden. Nunmehr war die Universität die grösste in Deutschland. Im Sommersemester 1930 waren an der Universität Berlin etwa 15.000 Studierende eingeschrieben, jetzt auch bereits zahlreiche Frauen;¹ die Zahl der Studierenden sank bis zum Sommersemester 1935 auf 8.300. Das war der einzige Rückgang in der Universitätsgeschichte seit 1810, der auch die anderen deutschen Universitäten betraf. Der Grund war die Entlassung der jüdischen Professoren, denen oft auch die jüdischen Studenten folgen. Ihre Zahl war beträchtlich. Vor dem Ersten Weltkrieg war etwa an der Universität Wien ein Viertel der knapp 10.000 Studenten jüdischer Herkunft.

Von solchen Entwicklungen konnte Wilhelm von Humboldt naturgemäss nichts ahnen. Ich erwähne die Zahlen, um darauf hinzuweisen, dass Humboldt bei Gründung der Universität Berlin keinen Massenbetrieb vor Augen hatte, zu dem sich die „wissenschaftlichen Anstalten“ aber allmählich und offenbar unaufhaltsam entwickelten. Humboldt schrieb vor dem Hintergrund von 52 Professoren, die er zum Teil selbst berief, die sich untereinander alle kannten und eigene Formen akademischer Geselligkeit pflegten. Im Wintersemester 2008/2009 waren an der Humboldt-Universität 28.643 Studierende eingeschrieben, Ende des 18. Jahrhunderts gab es in ganz Deutschland keine 6.000 Studenten, die meisten waren Söhne von Pfarrern oder Höheren Beamten, die wiederum auf kirchliche oder auf Beamtenkarrieren vorbereitet wurden.

Vor 1810 waren Universitäten Berufsschulen, nicht Stätten der Wissenschaft, die in Akademien oder Gelehrten Gesellschaften stattfand. Die Universitäten bildeten für akademische Berufsfelder aus, also hatten angehende Ärzte, Juristen, Pfarrer oder Philologen in ihren Reihen. Der Hauslehrer war ein Notberuf für Akademiker, den man wählen musste, wenn man die falschen Fächer studiert hatte oder keine Stelle als Pfarrer frei war. Was im 19.

¹ In Preussen wurde 1908 das Frauenstudium zugelassen. 1913 machten Frauen etwa 8% der Studentenschaft aus, 1930 stieg der Anteil auf etwa 16%.

Jahrhundert mit „Brotstudium“ bezeichnet und verächtlich gemacht wurde,² bestimmte bis 1810 das Studium an den deutschen Universitäten, die oft so klein waren, dass sie ohne „Brotstudenten“ nicht hätten überleben können.

Humboldt wollte eine staatliche Universität *als* Gelehrte Gesellschaft. Daher heisst es im Organisationsplan:

„Was man ... höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äussere Musse oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt“
(ebd.).

Das ist ersichtlich *vor* Bologna gedacht - der Staat stellt die Mittel zur Verfügung, aber mischt sich nicht ein. Im Gegenteil muss der Staat darauf sehen, dass die wissenschaftliche Tätigkeit „in ihrer regsten und stärksten Lebendigkeit“ erhalten bleibt, was die unbedingte Autonomie der Universität zur Voraussetzung hat. Sie verwaltet sich selbst. Der Staat muss aber auch darauf achten, dass sie, wie Humboldt sagt, nicht „herabsinkt“. Sie darf nicht zur Schule werden, sondern muss von dieser unbedingt getrennt sein. Anderes ist nicht zu tun, der Staat ist „hinderlich“, sobald er sich in die inneren Angelegenheiten der Universität „hineinmischt“ (ebd., S. 256/257).

Diese These hatte Humboldt schon 1792 in seinem berühmten *Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, entwickelt. Dieses erste Manifest des deutschen Liberalismus stellt die Frage, welches die „vorzüglichsten *nachtheiligen* Folgen“ sind, die sich aus einer „positiven Sorgfalt des Staats für den Wohlstand der Bürger“ ergeben (Humboldt Werke Band I/S. 83; Hervorhebungen J.O.). Primär geht es um die „Einschränkungen der Freiheit“, die der Staat in Kauf nimmt, wenn er immer mehr Aufgaben an sich zieht, für die eine unbedingte Notwendigkeit aber gar nicht besteht (ebd., S. 84).

„Vorzüglich ist hiebei ein Schade nicht zu übersehen, weil er den Menschen und seine Bildung so nahe betrifft, nemlich, dass die eigentliche Verwaltung der Staatsgeschäfte dadurch eine Verflechtung erhält, welche, um nicht Verwirrung zu werden, eine unglaubliche Menge detaillirter Einrichtungen bedarf, und ebensoviele Personen beschäftigt. Von diesen haben indes doch die meisten nur mit Zeichen und Formeln der Dinge zu tun“ (ebd., S. 85).

Auf diese Weise entstehen Staatsbeamte, die nichts weiter tun, als die Staatsgeschäfte zu verwalten, die sich mit eben dieser Verwaltung immer mehr ausdehnen. Die Folgen werden so beschrieben:

„Dadurch werden nicht nur bloss viele, vielleicht trefliche Köpfe dem Denken, viele, sonst nützlicher beschäftigte der reellen Arbeit entzogen; sondern ihre Geisteskräfte selbst leiden durch diese zum Theil leere, zum Theil zu einseitige Beschäftigung“
(ebd.).

Als Humboldt diese Sätze schrieb, hatten die Universitäten fast keine Verwaltung, es genügte ein Sekretariat für das Ein- und Ausschreiben, verwaltet ausschliesslich von Männern, ein Pedell, der die Aufsicht führte, eine Buchhaltung sowie ein Hausdienst (Bornhak 1900). Die Lehrstühle waren die Professoren selbst. Das änderte sich im Laufe des

² „Brotstudium“ heisst etwa ein persiflierendes Gedicht von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben, das 1843 in der Sammlung *Deutsche Lieder aus der Schweiz* veröffentlicht wurde.

19. Jahrhunderts; und, wie Humboldt sagte, mit dem Zuwachs der Aufgaben wuchs die Verwaltung, und zwar immer über Provisorien, die allmählich dauerhaft wurden, wobei nie genügend Mittel zur Verfügung stehen.

Seine These bezog Humboldt auf die gesamte Staatsverwaltung, nicht nur auf die Verwaltung der Bildungsinstitutionen, die um 1800 vergleichsweise schwach ausgeprägt war. Was Humboldt vor Augen hatte, war die Entwicklung von einer oft informellen örtlichen Selbstverwaltung hin zur verschriftlichten und formalisierten Bürokratie des Zentralstaates, die sich gegenüber dem Auftraggeber verselbstständigt. Das war tatsächlich ein Basisprozess im 19. Jahrhundert, den Humboldt ahnungsvoll so fasste:

„Es entsteht nun ein neuer und gewöhnlicher Erwerb, Besorgung von Staatsgeschäften, und dieser macht die Diener des Staates so viel mehr von dem regirenden Theile der Staats, der sie besoldet, abhängig, als eigentlich von der Nation. Welche fernern Nachtheile aber noch hieraus erwachsen, welches Warten auf die Hülfe des Staats, welcher Mangel der Selbstständigkeit, welche falsche Eitelkeit, welche Unthätigkeit sogar und Dürftigkeit, beweist die Erfahrung am unwidersprechlichsten“
(Humboldt Werke Band I/S. 85).

Solche Sätze eines Liberalen sind kaum geeignet, studentischen Protest zu begründen, der ja nicht den Sozialstaat angreift, sondern nur die schlechte Verwaltung eines Staatsgeschäfts, welches „Bologna-Prozess“ genannt wird. Allerdings hat bereits Humboldt darauf verwiesen, dass der Verwaltungsstaat dazu neigt, einfach „Werkzeuge der Wirksamkeit“ aufzuhäufen und dabei die lebendigen Kräfte zu vernachlässigen (ebd., S. 86). Damit ist der grassierende Evaluationswahn gut beschrieben, der ja auf einen Ansatz zurückgeht, der „New Public Management“ genannt wird und im Kern heisst, mehr Verwaltung, aber diese effizienter.

Man darf nicht vergessen, hätte Humboldt gesagt,

„dass, wenn einmal schädliche Einflüsse vorhanden sind, das Verderben mit sehr beschleunigten Schritten weiter eilt“
(ebd., S. 88).

Aber nicht der Staatstheoretiker Humboldt begleitet den heutigen Protest, sondern der Bildungstheoretiker. Zitiert werden dann die einschlägigen Passagen aus dem Organisationsplan, ohne zu fragen, wann diese sich jemals auf eine erfahrbare Realität haben beziehen lassen. Aber man stimmt auch heute noch unwillkürlich zu, wenn man liest:

„Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiderbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülle zurücklässt, und verloren für den Staat“
(Humboldt Werke Band IV/S. 258).

Nach der Logik hätte Jean-Jacques Rousseau, der ein leidenschaftlicher Botaniker und so Sammler war, nie ein bedeutendes Buch schreiben können, weil ihm ja die „Tiefe des Geistes“ hätte abgesprochen werden müssen, ein Ausdruck, der sich ins Französische gar

nicht übersetzen lässt. Für Humboldt verbindet sich damit etwas Wesentliches, nämlich *Bildung*.

„Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt, und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun“ (ebd.).

Der erste Rektor der Alma Mater Berolinensis war der Philosoph Johann Gottlieb Fichte, der wegen seiner furiosen Freiheitsreden auch der „deutsche Jakobiner“ genannt wurde. Ihm hätte dieses Zitat gefallen, das aber zu verstehen ist als allgemeiner Erziehungsanspruch, den keine Universität haben darf, wenn sie sich dem Anspruch reiner Wissenschaft stellen will, den Humboldt für sie für sich formuliert hat.

Aber so „rein“ ging es natürlich nicht zu. Zu den Professoren, die Humboldt selbst berufen konnte oder die kurz nach ihm berufen wurden, gehörten etwa

- der Jurist Friedrich Carl von Savigny, der Begründer der historischen Rechtsschule,
- der Polyhistor Albrecht Daniel Thaer, Begründer der modernen Agrarwissenschaft,
- Carl Ritter, neben Humboldts Bruder Alexander einer der Begründer der wissenschaftlichen Geographie,
- der Mediziner Christoph Wilhelm Hufeland, Begründer der Poliklinik und erster Dekan der Medizinischen Fakultät oder
- der klassische Philologe August Boeckh, der die antike Sozialgeschichte begründete.

Sie betrieben in Berlin ihre Wissenschaften, die kein allgemeiner Bildungsbegriff mehr zusammenfasste. Es war, soll das heißen, schon bei Beginn der modernen Forschungsuniversität nicht möglich, die innere Organisation aus einer Theorie der Bildung abzuleiten oder sie darauf zu beziehen. Zwischen Agrarwissenschaft, Geographie, Medizin und klassischer Philologie war „Bildung“ keineswegs die Klammer.

Was Humboldts Professoren am Konzept der neuen Universität überzeugte, war neben der Unterstützung ihrer Arbeit und dem Gehalt der Zusammenhang von Forschung und Lehre. An den früheren Universitäten wurden wie in der Schule Lehrbücher vorgelesen, nunmehr konnte der Unterricht freier gestaltet und auf die eigene Forschung bezogen werden. In einigen, aber längst nicht allen Fächern verschwand allmählich, was heute wieder eingeführt wird, nämlich das Studium von Lehrbuchwissen. Allerdings galt auch der erneuerte Unterricht einer Elite, die auf den Gymnasien eine strenge Auswahl durchlaufen musste.

Die Gymnasien waren auf eine heute kaum noch nachvollziehbare Weise selektiv.

- In Preussen gab es zum Stichtag Ostern 1839 113 Gymnasien, die von 21.728 Schülern besucht wurden.
- Im Jahre 1840 waren dort 964 ordentliche und 522 Hilfslehrer angestellt.
- Jedes einzelne Gymnasium hatte also zwischen acht und neun ordentliche Lehrkräfte.
- Die Schulen waren klein und bildeten keineswegs überwiegend für die Universität aus.

Von den preussischen Absolventen des Jahrgangs 1839 gingen gerade einmal 631 zur Universität, 2.249 wählten „Lebensberufe“ (Droysen 1846, S. 4). Und längst nicht alle Schüler, die ein Gymnasium besuchten, machten dort auch einen Abschluss.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts lag der Gymnasialanteil bei knapp 3 Prozent der Gesamtschülerschaft, wobei hinzugedacht werden muss, dass die wenigsten Schüler der Gymnasien das Schulziel erreichten.

- 1885 betrug der Anteil derjenigen Abgänger, die auf dem Gymnasium das Zeugnis der Reife erhielten, 14,3 % oder in Zahlen ausgedrückt:
- Am 1. April 1885 verliessen 29.330 Schüler die preussischen Gymnasien, davon 4.204 mit dem Reifezeugnis.

Die Übrigen wechselten die Schule oder wurden ohne Abschluss entlassen. Diese gingen, wie der bekannte Physiologe und Schulreformer William Preyer (1888, S. 235) festhielt, „ganz unreif und unberechtigt“ ab. In diesem Sinne hatte eher einen Vorteil, wer mit der Volksschule abschloss, ohne sich dem „Berechtigungs-Wettlauf“ der höheren Bildungsanstalten auszusetzen (ebd.).

Für das Schuljahr 1889/1890 gelten in Preussen folgende Zahlen:

- Von den in diesem Schuljahr an allen höheren Lehranstalten abgegangenen Schülern erreichten nur 20,5% das Ziel dieser Anstalten, also die Hochschulreife.
- 40,2% schlossen mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst ab
- und 39,3% verliessen die Schulen ohne auch nur dieses Zeugnis (Lehrpläne 1891, S. 67f.).

Humboldt hatte den Bildungsauftrag der Gymnasien 1810 so bestimmt: Sie müssen auf „die harmonische Ausbildung *aller* Fähigkeiten in ihren Zöglingen sinnen“. Deren Kräfte sollen

„in einer möglichst geringen Anzahl von Gegenständen an, so viel möglich, allen Seiten üben, und alle Kenntnisse dem Gemüth nur so einpflanzen, dass das Verstehen, Wissen und geistige Schaffen nicht durch äussere Umstände, sondern durch seine innere Präcision, Harmonie und Schönheit Reiz gewinnt“ (Humboldt Werke Band IV/S. 261).

Ich fürchte, diese Art Bildungsidealismus ist wenig geeignet, zur Erhellung der Praxis beizutragen, weil damit weder die Lehrpläne noch die konkrete Stundenverteilung in den Blick kommen. Zur „Vorübung des Kopfes auf die reine Wissenschaft“ empfiehlt Humboldt, der nie eine Schule besucht hat, vorzüglich die Mathematik, die von den ersten Übungen des Denkvermögens an gebraucht werden sollte.

Was die Schüler auf den deutschen Gymnasien im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts aber tatsächlich lernten, war Latein, mit der gleichen Begründung der Schulung des Denkvermögens. Und auch die Studienprognose der humanistischen Gymnasien unterschied sich nicht von dem, was Humboldt von der Mathematik erwartete:

„Ein so vorbereitetes Gemüth nun ergreift die Wissenschaft von selbst, da gleicher Fleiss und gleiches Talent bei anderer Vorbereitung sich entweder augenblicklich oder vor vollendeter Bildung in praktisches Treiben vergraben und sich dadurch auch für dieses unbrauchbar machen, oder sich, ohne das höhere wissenschaftliche Streben, mit einzelnen Kenntnissen zerstreuen“ (ebd.).

Meyers Grosses Konversations-Lexikon definierte 1905 auf dieser Linie „Brotstudium“ als „äusserliches Studium nur für Examen und Praxis ohne wahres wissenschaftliches Interesse“ (Meyers Band 3/1905, S. 464). Das kann man als Kommentar zum Bologna-Prozess verstehen, aber die zentrale Frage ist, wieviele Studenten im 19. und 20. Jahrhundert *nicht* für Examen und Praxis studiert haben. Der Ausdruck „Brotstudium“ ist ebenfalls unübersetzbar, er steht für eine Praxisferne, die in den meisten Fächern gerade *nicht* angesagt war.

1877 veröffentlichte der berühmte Berliner Physiologe Emil Du Bois-Reymond eine fulminante Kritik der Gymnasien,³ die deren Zielrhetorik mit dem verglich, was die Studenten tatsächlich können, wenn sie ihr Studium beginnen. Humboldts Bildungsidealismus ist als Wertmassstab präsent, aber damit auch alle Klischees, die bis heute die deutsche Bildungsdiskussion bestimmen.

- Der Kampf der Bildung gegen die fortschreitende „Amerikanisierung“ kommt vor,
- die „drohenden Gefahren“ der heutigen Kultur werden thematisiert
- und die Begabungsauslese durch das Gymnasium wird bezweifelt.

Lang ist die Liste der Mängel. Ein spezieller Vorwurf besteht darin, dass das Gymnasium es dazu gebracht habe, aufgrund seiner Leistungsanforderungen eine „wahrhaft despotische Herrschaft über die Familie“ auszuüben. Heute heisst der Vorwurf der Familienfeindlichkeit „Turboabitur“, der schon manche Landesregierung zu Fall gebracht hat. Sie wäre dann über die eigene Verwaltung gestolpert, was Humboldt sicher als Ironie verstanden hätte.

Den Ertrag des gymnasialen Unterrichts habe er persönlich feststellen können, sagte Du Bois-Reymond, er war nämlich in einem Vierteljahrhundert medizinischer Prüfungspraxis mit mehr als dreitausend Kandidaten nicht zu übersehen. Das Ergebnis sei erschreckend. Die „humanistische Bildung“ des „mittleren Mediziners“ lasse viel zu wünschen übrig, aber auch die formale Bildung sei mangelhaft.

- Konstatiert wird „fehlerhaftes“ und „geschmackloses“ Deutsch,
- Unsicherheit in der Rechtschreibung
- und „Vernachlässigung in der Muttersprache“,
- dazu „eine oft erstaunliche geringe Belesenheit in den deutschen Klassikern“ (Du Bois-Reymond 1974, S. 146ff.).

³ Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Im Verein für wissenschaftliche Vorlesungen zu Köln am 24. März 1877 gehaltener Vortrag (Du Bois-Reymond 1974, S. 105-158).

⁷ „Man (hat) nur die Wahl..., den Kindern und vor allem den Eltern durch eine gewisse Dauererfahrung des Scheiterns die unberechtigten Sozialansprüche und Illusionen zu nehmen oder sie durch ein wenig überzeugendes und zu Dauerkonflikten von Elternhaus und Schule führendes Begabungsurteil im voraus in eine Aversion gegen den Dirigismus der Schule umzuwandeln“ (Schelsky 1967, S. 29).

Weitere Beschreibungen der „kümmerlichen Schulung“ durch die Gymnasien (ebd., S. 151) schliessen sich an, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass die Gymnasien schon im Blick auf die Ressourcen ganz unterschiedlich waren und eine „humanistische Bildung“ schon deswegen nicht erreichen konnten, weil die klaren Ziele dafür gar nicht bestanden. Die Gymnasien hatten Lehrpläne mit einem Zweckparagrafen, aber keine operativen Ziele.

Auf dem Weg ins 20. Jahrhundert waren in der deutschen Bildungsentwicklung drei Faktoren stabil:

- das Gymnasium als Schulform für die Elite,
- der damit verbundene Begriff der „humanistischen Bildung“
- und die Professorenschelten.

Was heute „Dreigliedrigkeit“ des deutschen Bildungswesens genannt wird, entstand allerdings erst mit dem „Reichsschulpflichtgesetz“ vom 6. Juli 1938, also ist eine Schöpfung der nationalsozialistischen Bildungspolitik, die die Gymnasien weitgehend unangetastet liess. Nach dem Krieg gab es zwei deutsche Schulentwicklungen, die eine Systemkonkurrenz schufen. Das „Schulpflichtgesetz“ der DDR vom 15. Dezember 1950 schaffte nicht das Abitur ab, sondern führte eine achtklassige Grundschule ein, die später zur zehnklassigen polytechnischen Oberschule erweitert wurde.

In Westdeutschland galt das als sozialistische „Gleichmacherei“, ein Ausdruck, der schon in den Schulkämpfen des 19. Jahrhunderts verwendet wurde und der also wohl erprobt war. Der deutsche Philologenverband beschloss am 31. Mai 1957 *18 Sätze zur Situation der höheren Schule*, die genau in diese Richtung angelegt waren. Es hiess dort zur westdeutschen Schulstruktur:

„Die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens (Volksschule, Mittelschule, höhere Schule) ist ein gewachsener Organismus, der den geistigen Arbeitsgesetzen unserer Welt und den konstant bleibenden, naturgesetzlichen Gegebenheiten der Begabungsverteilung entspricht. Sie ist nicht, wie vielfach behauptet wird, das überholte Ergebnis einer aufgelösten sozialen Struktur“ (Beschlüsse 1957, S. 152).

Die Erklärung von Saarbrücken legte den Philologenverband für die nächsten Jahrzehnte bildungspolitisch fest. Sie wendet sich gegen ein „Einheitssystem“ und für die Erhaltung der „*überlieferten Formen* unseres Schulwesens“. Die höhere Schule wird als „Schule einer wissenschaftlichen Propädeutik“ bezeichnet, die „normale Voraussetzung“ ist für das Hochschulstudium und so für akademische und gehobene Berufe, „von deren geistigem Leistungsstand das kulturelle Niveau unserer Nation abhängig ist“ (ebd.). Das war seit Humboldt das zentrale bildungspolitische Argument, das schon wegen der Konkurrenz der DDR in den fünfziger Jahren auf breite Zustimmung stiess.

Zur Durchführung ihres „staatspolitisch wichtigen Auftrages“ bedürfe die höhere Schule eines „*geschlossenen Bildungsganges von neun Jahren*“. Dieser könne weder unterbrochen noch „innerlich ausgehöhlt“ werden. Alle Versuche, die Struktur der höheren Schule anzutasten, seien abzulehnen. Weder dürfe es einen „differenzierten Mittelbau“ der Unterstufe geben noch eine Zweigleisigkeit des höheren Schulwesens. Die Reifeprüfung müsse in ihrer Funktion des uneingeschränkten Hochschulzugangs erhalten bleiben. Im Gegenzug werden Stoffreduktionen angekündigt und die „Beschränkung auf das

Wesentliche“ verlangt. Einem „unberechtigten Egoismus der Fächer“ müsse entgegengetreten werden (ebd.). Wie das geschehen soll, wird nicht gesagt.

„Um dem ungesunden *Andrang zu den höheren Schulen* und einer Niveausenkung und Störung des Gleichgewichts innerhalb der Schularten auf Dauer zu begegnen, muss den Ursachen dieser Entwicklung (irrig Vorstellungen der Eltern über das Wesen der höheren Schule, falscher Ehrgeiz, übersteigerte Anforderungen der Arbeitgeber, Berechtigungsunwesen, Unterschätzung oder Fehlen anderer Schularten) begegnet werden.

Neben der erforderlichen Aufklärung sind dazu nötig ein wirksamer Ausbau der Volksschule, eine je nach dem Bedarf der Länder verschieden gestaltete Entwicklung eines gediegenen mittleren Schulwesens sowie ein stärkerer Ausbau der Berufs- und Fachschulen“ (ebd.).

Der „ungesunde Andrang“ konnte beklagt werden, als die Abiturientenquote noch bei etwa 5% lag. Kein Gedanke wurde auch über die kommende demographische Situation verschwendet, die auf natürliche Weise den Druck erhöhte und absehbar war. Dafür wurde die Selektion der höheren Schule verteidigt, und zwar sowohl die innere als auch die äussere. Die Rechtfertigung des notorischen Schülerschwundes bis zum Abitur ist völlig identisch mit dem Repertoire der Gymnasien hundert Jahre zuvor.

„Zu dem oft gehörten Vorwurf, dass nur ein bestimmter Prozentsatz von Schülern der höheren Schule das Reifezeugnis erhält, ist festzustellen, dass ein gewisser zahlenmässiger Schwund bis zur Oberstufe ein durchaus natürlicher Vorgang an einer Ausleseschule und ein Ergebnis sozialer Funktionen ist, eine Erscheinung, die auf jede Schulart zutrifft“ (ebd.).

Behauptet wird, dass die Übergangsmöglichkeiten innerhalb der Schularten eine „freie Entfaltung aller Begabungen“ gewährleiste, nachdem zuvor von den „naturgesetzlichen Gegebenheiten der Begabungsverteilung“ gesprochen wurde. Diese Übergangsmöglichkeiten können, heisst es, „verbessert und beweglicher gestaltet werden“, ohne die Struktur anzutasten (ebd.). Zu diesem Zeitpunkt hatten alle deutschen Gymnasien noch eine Aufnahmeprüfung am Ende der Grundschule und eine Probezeit. Sie waren also schon bei Eingang hoch selektiv. Die Frage der Chancengleichheit stellte sich daher und sie wurde auch beantwortet:

„Sozialen und wirtschaftlichen Härten ist durch einen verfeinerten *Ausbau* des Stipendienwesens, vor allem *der Erziehungsbeihilfen*, und durch eine grosszügige Förderung der Begabten zu begegnen, da die höhere Schule keine Standesschule, sondern eine Ausleseschule für Begabte aus allen Schichten, ohne Rücksicht auf soziale und wirtschaftliche Privilegien, ist“ (ebd., S. 153).

Die Formel der „Ausleseschule für Begabte“ bestimmte die Rechtfertigungsstrategie, aber sie war angesichts der Verteilung und Nutzung der Privilegien nicht sehr überzeugend. Die höheren Schulen *waren* Standesschulen, die eine soziale „Begabungsverteilung“ voraussetzten. Von „Förderung“ konnte rhetorisch gesprochen werden, ohne das Konzept näher erläutern zu müssen. Nicht zufällig ist von staatlichen Hilfen die Rede, ohne die inneren Prozesse der Auslese und die Folgen der Ungleichheit berühren zu müssen. Das System sollte einfach so bleiben, wie es war.

Die Thesen des Philologenverbandes richteten sich massgeblich gegen ein Gutachten, das Helmut Schelsky 1956 für den Deutschen Ausschuss geschrieben hatte. Die Denkschrift *Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung* ging aus vom Modell der „nivellierten Berufsgesellschaft“, die die Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts abgelöst habe. Beschrieben wird dieser Wandel vor allem mit „Entschichtungsvorgängen“, denen „veraltete soziale Leitbilder“ gegenüberstehen (Schelsky 1967, S. 15ff.), zu denen auch die schulische Selektion gehört, die sich auf eine dreiteilige Schichtung der Gesellschaft bezieht. Die Schichtung, konstatiert Schelsky, ist de facto aufgelöst, aber in „hochmobilen“ Gesellschaften (ebd., S. 17) soll immer noch die Schule als „zentrale soziale Dirigierungsstelle“ operieren (ebd.). Die Schule übernimmt auch weiterhin die Rolle einer „bürokratischen Zuweisungsapparatur von Lebens-Chancen“.

Schelskys Alternative nimmt ihren Ausgang von dem Slogan „Freie Bahn dem Tüchtigen“ (ebd., S. 23). Die Begründung bezieht sich aber nicht auf einen demokratischen Grundsatz oder das Bürgerrecht auf Bildung, sondern auf den Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse. Schelsky konstatierte nicht nur zunehmende soziale Mobilität, sondern damit zusammenhängend Aufstiegswünsche der Eltern und Bildungsaspirationen der, wie man damals sagte, „Arbeiterjugend“. In dieser Situation würde eine „Zuteilung der sozialen Stellung nach Begabung“ beide Seiten, Schule wie Eltern, überfordern. (ebd., S. 24/25). Das „Prinzip der Ausbildungs- und Berufszuweisung nach Eignungs- und Begabungsurteil der Lehrkräfte“ stösst sich nur im Blick auf seine Objektivität auf Grenzen. Auch der Hintergrund dieses Prinzips, die „vom Begabungsurteil abhängige Zuweisung zu niederen, mittleren und höheren Schulzweigen“, entspricht nicht mehr der Realität des Berufs- und Arbeitslebens, sondern erzeugt zunehmend „Inkongruenzen“ (ebd., S. 25).

Daher schlägt Schelsky vor, das mittlere und höhere Schulwesen auszubauen und nicht der „Flucht aus der Volksschule“ vorzubeugen. Die „Sozialsprüche der mittelständisch nivellierten Gesellschaft“ werden sich als stärker und durchschlagender erweisen als die bisherige Verteilung der Schülerinnen und Schüler in einem nach oben stark verengten Bildungssystem. Schelsky plädiert nicht für die Einführung einer Gesamtschule, die Stufung der Schulzweige solle im Grossen und Ganzen wie in der Klassengesellschaft sein, nur der „Zugang zu den höheren Stufen“ müsse „wesentlicher breiter geöffnet“ werden (ebd., S. 27). Eine „dirigistische Reevaluierung der Volksschule“ sei wesentlich nachteiliger für die Stellung der Schule in der Gesellschaft als „die mit der Ausweitung der Aufstiegs-Schulzweige verbundene Niveausenkung dieser Schultypen“ (ebd.). Zur Wahrung der alten Leistungshierarchie der Schulzweige steht, so Schelsky, nur ein „unauffälliger ‚Anbau nach oben‘“ zur Verfügung (ebd., S. 28).

In diesem Zusammenhang wird das Prinzip der „*berechtigungslosen Aufstockung*“ formuliert, das vor allem zum Stein des Anstosses wurde.

„Die Sättigung der Aufstiegs- und Sicherheitsbedürfnisse wird von der Schule aus vor allem dann gelingen, wenn prinzipiell Übergangs- und Anschlussmöglichkeiten von allen Schulgattungen in und an alle höheren Ausbildungszweige bestehen, also prinzipiell auch von der abgeschlossenen Volksschule zur Hochschule“ (ebd., S. 28).

Dieser Richtung einer unterschweligen Systemveränderung mit dem Prinzip der Durchlässigkeit ist die westdeutsche Bildungspolitik weitgehend gefolgt. Die Dreigliedrigkeit des Systems sollte erhalten und nur das „Streaming“ der Schüler sollte verändert werden,

nicht aus Gründen einer Berechtigung künftiger Bürgerinnen und Bürger, sondern weil sich die Ansprüche der Abnehmer schulischer Bildung verändert haben. Die Theorie ist so funktional und nicht normativ, das demokratische Problem der Chancengleichheit berührt Schelsky an keiner Stelle seines Gutachtens.

Er schlägt denn auch wie immer weitgehende, so doch systemverträgliche Massnahmen zur Veränderung vor. Die Übergänge zwischen den Schulzweigen sollten sich nach den „Leistungsmaßstäben der Übergangsausbildungsgänge und insbesondere der höheren Schulzweige“ richten. Das prinzipiell als notwendig erachtete „Berechtigungswesen“ müsse eine Auflockerung erfahren. Und die Eignungs- und Leistungsbeurteilungen für die Übergänge in die höheren Schulzweige dürfen nicht mehr den Charakter von „Letztentscheiden“ haben (ebd., S. 28/29).

- Wer will, kann die höhere Schule besuchen, auch gegen die Urteile der abgebenden Lehrkräfte.
- Im Gegenzug müsste dann aber die interne Selektion verschärft werden. „Unberechtigte und illusionistische Ausbildungswünsche“ würden „stärker an den Sanktionen des Schulbetriebes selbst scheitern“ (ebd., S. 29).⁷
- Die „Abweisung unberechtigter Ausbildungswünsche“ erfolgt so „in einer verständlichen dauerhaften Wirklichkeitserfahrung“ (ebd., S. 30) und nicht durch die Grundschulempfehlung.

Das „Verbleiben in der Volksschule“ steht im Gegensatz zum Bestreben der Eltern, „möglichst alle Chancen der Berufswahl für das Kind zu wahren, ohne diese Berufswahl bereits zu treffen“ (ebd.). Um diese Disposition richtig zu steuern, empfiehlt Schelsky eine Berufsberatung der Eltern „bereits im letzten Grundschuljahr“ (ebd.). Das sind Massnahmen, die ein Problem lösen sollen, das letztlich nur verlagert wird. Die Öffnung der höheren Bildung unter Wahrung des dreigliedrigen Systems setzt auf geregelte Durchlässigkeit von unten nach oben und umgekehrt. Faktisch bedeuten die Vorschläge, dass die Eltern über die Zugänge entscheiden und die Schulen über den Verbleib.

Ralf Dahrendorfs (1965) Studie über die geringe Vertretung der Arbeiterkinder an deutschen Universitäten war eine der Grundlagen für die Politik der Öffnung der Gymnasien, die de facto mit einem Ausbau der bestehenden Schulen und einer Serie von Neugründungen gleichgesetzt werden muss. Reformern wie Georg Picht oder Ralf Dahrendorf schwebte ein Anstieg der Abiturientenquote vor, der 15 bis höchstens 20% eines Jahrgangs nicht überschreiten sollte.

In einer IEA-Studie⁸ zu den Leistungen im Mathematik-Unterricht ist bereits 1964 dokumentiert worden, dass die soziale Selektion in Deutschland so stark ist wie in keinem anderen Bildungssystem (Postlethwaite 1968), ein Befund, der unmittelbar auf die Frage der Chancengleichheit führte. Entsprechend fiel 1971 das OECD-Examen für die Bundesrepublik Deutschland aus:

⁸ *International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. An der Mathematikstudie beteiligt waren die Länder Australien, Belgien, England, die Bundesrepublik Deutschland, Finnland, Frankreich, Israel, Japan, die Niederlande, Schottland, Schweden und die Vereinigten Staaten. Die internationalen Kosten wurden finanziert durch das US-Office of Education. Leiter der Projekts war Torsten Husén (Universität Stockholm), die Koordination übernahm das Hamburger UNESCO-Institut, die deutschen Daten wurden vom DIPF erhoben. Die Tests wurden federführend von R.L. Thorndike (1910-1990) (Teachers College Columbia University) entwickelt. Auf diese Weise entstand der Nukleus für die späteren TIMSS und PISA-Studien.

- Die Arbeiterkinder hatten so gut wie keinen Hochschulzugang und waren in ihren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, stark behindert.
- Arbeiterkinder bildeten Mitte der sechziger Jahre mehr als 50% der Schülerschaft, während gemäss der Studie von Dahrendorf nur 5% der Studierenden aus der Arbeiterschicht stammten.
- „Chancengleichheit“ im Blick auf eine akademische Ausbildung war also nicht gegeben (Kaelbe 1976).

Die Entwicklung seitdem lässt sich mit einigen Zahlen beleuchten, die den massiven Wandel kenntlich machen:

- 1960 erwarben nur 6.1% der Schulabgänger die allgemeine Hochschulreife und dies ausschliesslich an Gymnasien.
- Die Quote stieg bis 1991 auf 26.9%, schwankte dann leicht um diesen Wert, der exakt im Jahr 2002 wieder erreicht wurde.
- Immer noch ist das Gymnasium der Hauptträger, aber die allgemeine Hochschulreife kann inzwischen auch an anderen Schulen erworben werden.

Neben dem gymnasialen ist ein zweiter Weg zur Hochschulreife etabliert worden, nämlich die Fachhochschulreife. Die ersten Abschlüsse lagen - seinerzeit fast unbeachtet - schon 1970 vor, als 0.5% aller Absolventen eines Jahrgangs diesen Abschluss erreichten. Der Wert stieg bis 1991 auf 10.4% an und erreichte 2002 die Marke von 11.5% (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 91). Für das gleiche Jahr zeigen die Schulabschlüsse insgesamt eine Dominanz der mittleren Abschlüsse, die Voraussetzung für attraktive Berufslehren sind und dann wie gesagt auch weitere Bildungswege eröffnen.⁹ Die zunehmende Krise der Hauptschule ist in dieser Entwicklung deutlich erkennbar. Aus der Volksschule wurde die „Restschule“, wenngleich nicht überall.

Im Blick auf den Hochschulzugang spricht man heute im unvergleichlichen Behördendeutsch von der „Studienberechtigten-Quote“.

- Diese Quote beschreibt den Anteil der Absolventen eines Jahrgangs, die die Fachhochschulreife *und* die allgemeine Hochschulreife erworben haben, im Verhältnis zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung.
- Im Jahr 2006 betrug diese Quote 43,1 Prozent, sie war gegenüber dem Vorjahr¹¹ leicht gestiegen und betrug 2007 bereits 44%.
- Die Quote besagt, wer den Zugang zu den Fachhochschulen und den Universitäten erhalten hat, wobei ein Studienabschluss an Fachhochschulen in aller Regel ein Weiterstudium an den Universitäten gewährleistet.

⁹ Von den 894.420 Schulabgängerinnen und Schulabgängern der allgemeinbildenden Schulen machten in Deutschland im Jahre 2002 237.893 einen Hauptschulabschluss, 376.202 machten einen Realschulabschluss oder einen damit vergleichbaren Abschluss, 223.249 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 12.076 die Fachhochschulreife. An den Beruflichen Schulen betrug der Gesamtzahl der Abgänger im Jahre 2002 251.799 Schülerinnen und Schüler. Von ihnen machten 50.186 einen Hauptschul- und 75.440 einen Realschulabschluss, 30.063 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 96.110 die Fachhochschulreife (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 96f.).

¹¹ Am Ende des Schuljahres 2004/2005 betrug die Studienberechtigten-Quote 42,5 Prozent. Alle Angaben gemäss Bundesamt für Statistik in Wiesbaden.

Die „Abiturientenquote“ bezieht sich, was in der Diskussion oft übersehen wird, nur auf den gymnasialen Abschluss und so auf die allgemeine Hochschulreife. Diese Quote betrug im Jahre 2006 bundesweit 29,7 Prozent und ist gegenüber dem Vorjahr leicht gestiegen, während die Fachhochschulquote weitgehend stabil ist.¹² Beide Quoten zusammen ergeben die Prozentzahl von Schülerinnen und Schülern, die nach Abschluss ihrer Schulzeit ein Studium aufnehmen können. Hinzugefügt werden muss, dass die anderen Schulabschlüsse nicht einfach nichts wert sind, nur weil sie mit keiner Studienberechtigung verbunden sind.

Angenähert die Hälfte der Absolventen deutscher Schulen kann also studieren, allerdings müssen grosse regionale und sogar lokale Unterschiede in Rechnung gestellt werden. Die blosse Zahl der Abschlüsse ist nicht sehr aussagekräftig, wie sich am Problem nicht der gleichen, sondern der ungleichen Chancen leicht zeigen lässt. Die Chance, in Hamburg Abitur zu machen, ist weitaus grösser als in Bayern, allerdings ist auch die Chance, mit einem Hauptschulabschluss keine Lehrstelle zu finden und arbeitslos zu werden, in Hamburg weit grösser als in Bayern. In Regionen mit einem hohen Anteil an handwerklichen Betrieben sieht die Lehrstellensituation sehr anders aus als in Grossstädten mit einem stark zurückgehenden Anteil von Industrieunternehmen. Der Dienstleistungssektor reagiert auf Bildungsabschlüsse nochmals anders.

Die Beurteilung der Situation ist zwischen den politischen Lagern naturgemäss sehr unterschiedlich. Tatsache ist, dass die „Studienberechtigten-Quote“, fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, in den letzten fünfzehn Jahren ständig angestiegen ist. Sie betrug 1992 noch 30,7 Prozent und liegt heute - bei steigenden absoluten Zahlen - fast 13 Prozent höher. Das ist der Einführung von Fachhochschulen zuzuschreiben, jedoch auch der Nachfrage nach den Gymnasien, nicht zuletzt in den neuen Bundesländern.

- Bei nach wie vor starker Binnenselektivität in den Gymnasien stieg die Quote der allgemeinen Hochschulreife von 22,7 Prozent im Jahre 1992 auf die genannten 29,7 Prozent im Jahre 2006 an,
- ein langsamer Trend, bei dem niemand sagen kann, wann eine Sättigungsgrenze erreicht sein wird.
- Die berühmte Frage, ab wann das akademische Proletariat beginnt, entstammt einer Zeit, in der weniger als 5 Prozent eines Jahrgangs studierten.

Wenn fast die Hälfte eines Jahrgangs studiert, hat man eine Massenuniversität, ob man das so nennt oder nicht. Humboldt hilft beim Umgang mit den Problemen der Massenuniversität wenig, weil die Voraussetzung seiner Theorie, eine schmale, mehr oder weniger gut selektionierte Elite von zwei bis fünf Prozent eines Jahrgangs nicht mehr gegeben ist. Weil dahin kein Weg zurückführt, ist auch der Weg zu Humboldts Universität von 1810 verbaut, so sehr die Rhetorik der „Höheren Bildung“ in Deutschland immer noch einleuchten mag.

Mit der Hälfte eines Jahrgangs mag die Erfüllung der Normvorgabe der OECD endlich in Reichweite liegen, aber damit werden die Probleme nicht geringer, sondern eher grösser. Die deutsche Universität war von ihrer geschichtlichen Herkunft her auf kleine Zahlen angelegt, was zwischen 1834, als in Preussen das „Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler“ verabschiedet wurde, also das definitive Abiturreglement, bis etwa 1965 eine mehr oder weniger stabile Orientierung war. Diese

¹² Die Quote für die allgemeine Hochschulreife betrug am Ende des Schuljahres 2004/2005 42,5 Prozent. Die Fachhochschulreife sank von 13,7 Prozent im Jahr 2004/2005 auf 13,4 Prozent im Jahre 2005/2006, also ist nahezu konstant.

Orientierung des Begriffs der „Bildung“ an einer kleinen Elite bestimmt die Erwartungen bis heute. Aber die Hälfte ist keine Elite; die richtige Frage muss lauten, was die Anhebung der Bildung in der Breite bewirkt hat. Das klassische Argument der „Niveausenkung“ wird dieser Frage nicht gerecht.

Nach 1965 haben die deutschen Universitäten eine Öffnung vollzogen, ohne zugleich die Ideale bei Gründung der Berliner Universität ausser Kraft zu setzen. Berufsschulen wollten die deutschen Universitäten nie mehr werden, wobei grosszügig übersehen wurde, dass auch die Berliner Universität von Beginn an primär für Berufe ausgebildet hat, nur besser als früher. Das Prinzip des forschenden Lernens gilt bis heute und rechtfertigt keinen Paukbetrieb, aber auch keine Rückkehr zu „Einsamkeit und Freiheit“, als fast gar nichts vorgegeben war und viele Studenten genau daran scheiterten.

Das heutige Bologna-System hat nicht nur Nachteile. Gut gemacht, sorgt es für Transparenz, zwingt zur Anpassung der Curricula und gibt den Studenten Kundenmacht. Ein erster Abschluss nach drei oder in Zukunft vielleicht in vier Jahren ist in vielen Fächern sinnvoll. Und auch Module sind, für sich genommen, kein didaktisches Teufelswerk, weil sie Studienelemente aufeinander beziehen können und so die Studierbarkeit verbessern. Unsinn ist, jedes Element prüfen zu lassen. Vor allem das führt zu einem Paukbetrieb, der nicht nachhaltig sein kann. Und es ist auch nicht sinnvoll, eine unelastische Studienstruktur für die gesamte Universität anzulegen. Was für die Juristen eine Befreiung ist, kann für die Philosophen nur ein Gängelband sein.

Was also bekämpft werden sollte, ist die strikte Verwaltungsförmigkeit des Studiums. Darin bekommt Humboldt schliesslich doch noch Recht. Der „Bologna-Prozess“ dient einer wundersamen Kompetenzvermehrung in der Verwaltung ohne eigenen Effizienznachweis. Es sind einfach nur mehr Aufgaben zu bewältigen, ganz wie Humboldt das vorhergesehen hatte. Früher gab es in der Universitätsverwaltung weder Strategie- noch Evaluationsstellen, heute sind das unabwiesbare Notwendigkeiten, die eingerichtet und ohne grossen Zuwachs des Budgets auch bezahlt werden müssen.

Was ich abschaffen oder wenigstens stark modifizieren würde, ist das behavioristische ECTS-System, das von Arbeitszeitpsychologen erfunden wurde und das nun in einem Tätigkeitsfeld verwaltet wird, für das sich Lernzeiten gar nicht genau bestimmen lassen. Ein ECTS-Studium gleicht oft einem Modus des Verwaltungshandelns, der „Dienst nach Vorschrift“ genannt wird und für jede reale Verwaltung kontraproduktiv ist. Auch ein Studium ist nicht um so besser, je weniger Spielräume vorhanden sind. In der Umsetzung macht „Bologna“ an vielen Universitäten genau diesen Eindruck.

Interessanterweise heisst die Steuerungsgrösse heute „workload“, also *Arbeitslast*, begrifflich sicher der schärfste Gegenpol zu „Einsamkeit und Freiheit“. Aber auch der Einsatz von „workload“ ist leicht einmal eine Steuerungsillusion, weil die Leistung nicht zum Gegenwert passen muss und eine genaue Zeitkontrolle selbst die mächtige deutsche Universitätsverwaltung überfordern würde. So erhält man Punkte für einen Lernaufwand, der nur eine Kontrollgrösse kennt, nämlich die Lernenden selbst. Das ist so gesehen auch erfreulich. Denn was Behavioristen nie begreifen, ist der Tatbestand, dass alle „Anreize“ des Verhaltens unterlaufen werden können und die „Reaktionen“ ganz anders ausfallen als vorgesehen.

Nicht alle Prognosen sind fallibel. Im April 1963 entwarf Helmut Schelsky das Konzept der Universitätsreform als Dauerbaustelle. Damit schliesse ich:

„Was als Hochschulreform möglich ist, lässt sich nur als ein *lange währender Vorgang von Dauerreformen* an einzelnen entscheidenden Stellen innerhalb des Hochschulwesens vollziehen; das Ziel kann kein planmässiges Einheitsgebilde einer ‚neuen Universität‘ sein, sondern es wird auf ein *differenziertes Hochschulgefüge* herauskommen, das in seiner Unterschiedlichkeit besser geeignet ist, die verschiedenen Funktionen der Hochschule in unserer Gesellschaft zu erfüllen, als jede planmässig ersonnene Einheits-Universität“ (Schelsky 1963, S. 308).

Literatur

- Beschlüsse der Vorstandssitzung des deutschen Philologen-Verbandes in Saarbrücken am 31. Mai 1957. In: Die Höhere Schule Bd. X, H., 7 (1957), S. 152-156.
- Bornhak, C.: Geschichte der preussischen Universitätsverwaltung bis 1810. Berlin: Reimer 1900.
- Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1965. (= Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Eine Sammlung von Vorträgen und Schriften aus dem Gebiet der gesamten Staatswissenschaften, Heft 302/303)
- Droysen, J.G.: Über unser Gelehrtenschulwesen. Kiel: Carl Schröder und Comp. 1846.
- Lehrpläne der preussischen höheren Lehranstalten des Jahres 1891. Berlin 1891.
- Du Bois-Reymond, E.: Vorträge über Philosophie und Gesellschaft. Hrsg. v. S. Wolgast. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1974.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/ K. Giel. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/ K. Giel. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. 2., durchges. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964.
- Kaelble, H.: Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland. In: K. Hörning (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung. Darmstadt: Luchterhand 1976.
- Meyers Grosses Konversations-Lexikon Band 3. Leipzig 1905.
- Postlethwaite, T.H. (Hrsg.): IEA-Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München: Verlag Moritz Diesterweg 1968.
- Preyer, W.: Zur Schulstatistik. In. Pädagogisches Archiv 30 (1888), S. 233-244.
- Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 1963.
- Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. 6. Aufl. Würzburg: Werkbund Verlag 1967. (erste Aufl. 1957)