

Jürgen Oelkers

Bildung, Bologna und die Universität: Nur Fehlentwicklungen?)*

1. Humboldt und die Entwicklung zur Massenuniversität

Der Name Wilhelm von Humboldt wird immer wieder genannt, wenn die deutschen Universitäten und speziell der Bolognaprozess der Studienreform in die Kritik geraten. Humboldts 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. Er blieb in diesem Amt nicht länger als vierzehn Monate.¹ 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*, also um das Ganze der Wissenschaft:

- 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).

Gemeint war nicht der Transfer von Wissen in ein praktisches Feld, sondern die Verknüpfung von Forschung und akademischem Unterricht. 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 bloß 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

*) Vortrag in der Universität Eichstätt am 13. Januar 2014.

¹ Am 29. April 1810 reichte Humboldt seine Entlassung ein.

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 soziale „Zusammenwirken“ der Personen bestimmt, die sie konstituieren, und so von den Formen des akademischen Umgangs.

Der Umgang verträgt keinen Zwang und kann nur aufrecht erhalten werden, wenn er von Anerkennung und Begeisterung für das Werk der Anderen getragen ist. 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 ausschliesslich männliche Studierende eingeschrieben, darunter 117 Mediziner, die zusammen von 52 Dozenten unterrichtet wurden. Die drei grössten deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert waren die in Berlin, Leipzig und München. Nach heutigen Massstäben waren alle diese Hochschulen klein und exklusiv, sie veränderten sich nur sehr langsam allmählich und immer in Relation zur Gesamtentwicklung des Bildungssystems.

Die Grösse ist für mein Argument wichtig:

- 1850 zählte die Berliner Universität 1.428 Studenten,
- 1870 waren es 2.208;
- erst nach der Reichsgründung kam es zu einem wirklichen Anstieg.
- 1893 waren an der Universität Berlin bereits 4.870 Studenten eingeschrieben, die grösste einzelne Gruppe waren angehende Theologen, deren Zahl sich auf 620 belief.

Zum Vergleich: 1883 hatte die Universität Zürich 463 Studenten, darunter bereits Frauen. In Preussen wurden Frauen erst 1908 zum ordentlichen Studium zugelassen, was gegen heftigen Widerstand durchgesetzt werden musste, Die Formel „Einsamkeit und Freiheit“, anders gesagt, galt hundert Jahre lang nur für Männer.

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;² 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 folgten. 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

² 1913 machten Frauen etwa 8% der Studentenschaft aus, 1930 stieg der Anteil auf etwa 16%.

„wissenschaftlichen Anstalten“ aber allmählich und offenbar unaufhaltsam entwickelten. Humboldt schrieb seinen Plan im Blick auf 52 Professoren, die er zum Teil selbst berief, die sich untereinander alle kannten und eigene Formen akademischer Geselligkeit pflegten.

- Im Wintersemester 2012/2013 waren an der Humboldt-Universität 30.036 Studierende eingeschrieben,
- Ende des 18. Jahrhunderts gab es 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. Ein Notberuf für Akademiker war der Hauslehrer, den man wählen musste, wenn man die falschen Fächer studiert hatte oder keine Stelle als Pfarrer frei war. Was im 19. Jahrhundert mit „Brotstudium“ bezeichnet und verächtlich gemacht wurde,³ bestimmte bis 1810 das Studium an den deutschen Universitäten, die oft so klein waren, dass sie ohne „Brotstudenten“ nicht hätten überleben können. An Forschung im heutigen Sinne war nicht zu denken.

Humboldt wollte eine staatliche Universität als freie und gelehrte Gesellschaft, nicht als Wissenschaftsbetrieb und auch nicht als Berufsschule. 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., S. 256).

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,
- den Mediziner Christoph Wilhelm Hufeland, Begründer der Poliklinik und erster Dekan der Medizinischen Fakultät oder
- den klassischen Philologen August Boeckh, der die antike Sozialgeschichte begründete.

Sie betrieben in Berlin ihre jeweiligen 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,

³ „Brotstudium“ heisst etwa ein persiflierendes Gedicht von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1798-1874), das 1843 in der Sammlung *Deutsche Lieder aus der Schweiz* veröffentlicht wurde.

Medizin und klassischer Philologie war „Bildung“ keineswegs die Klammer. Und viele dieser Studienfächer waren direkt auf akademische Berufe bezogen.

Was Humboldts Professoren am Konzept der neuen Universität überzeugte, war neben der staatlichen 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. Ausgangspunkt war der Forschungsstand und der eigene Beitrag dazu.

Allerdings galt auch der erneuerte Unterricht einer schmalen Elite, die auf den Gymnasien eine strenge Auswahl durchlaufen musste. Das war unstrittig und spielte im zeitgenössischen Diskurs über Bildung und Humanismus keine Rolle. Dieser Diskurs ist zunächst und grundlegend ein standespolitischer Diskurs, der sich auf die Gymnasien konzentrierte. Es ging im gesamten 19. Jahrhundert um die Vorrangstellung des humanistischen Gymnasiums und so der alten Sprachen für die Bildung der künftigen Eliten, nachdem die preussischen Gymnasien 1834 definitiv das Abiturprivileg erhalten hatten und exklusiv für den Hochschulzugang sorgen konnten.

Die Kernfrage war, ob dieser Typus von Gymnasium angemessen auf Studien vorbereiten konnte, die zunehmend auf Berufe in der sich rasch entwickelnde Industriegesellschaft abzielten. Die Situation verschärfte sich mit Gründung der Technischen Universitäten seit Mitte des 19. Jahrhunderts, die allmählich eigene akademische Rechte erhielten. Hier regierten die Nutzerwartung und so das Produkt, was dem Prinzip von „Einsamkeit und Freiheit“ keineswegs widersprechen musste. Aber Ingenieurwissenschaften, Geodäsie, Tunnelbau oder die seit Justus von Liebig mächtige deutsche Argarwissenschaft spielten in dem Diskurs über Bildung keine Rolle.

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“
(ebd., 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.; Hervorhebung J.O.).

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). Wenn man will, kann man das als Kommentar zum Bologna-Prozess verstehen, aber die zentrale Frage ist, wie viele Studenten im 19. und 20. Jahrhundert *nicht* für Examen und Praxis studiert haben. Die Formel „Einsamkeit und Freiheit“ beschreibt vermutlich nicht das Verhalten sehr vieler Studenten, die die Freiheit der Universität nicht zwingend für das Studium nutzten und andererseits unter Druck standen, ihr Studium möglichst ohne Verzögerung abschliessen zu müssen.

Man kann, lautet meine Schlussfolgerung, mit Bildungsidealen zu Beginn der modernen Universität nicht deren Entwicklung im 21. Jahrhundert bewerten. Andererseits ist nicht jeder staatliche Steuerungsversuch auch sinnvoll. Damit wäre ich bei dem angelangt, was „Bologna-Prozess“ genannt wird. Was hat dieser Prozess verändert? Und warum ist er so umstritten? Um mit der zweiten Frage zu beginnen: Umstritten ist das Bologna-System, weil er Bildungserwartungen verletzt:

- Das Studium ist in „Module“ unterteilt worden, wie man das aus der Industrie kennt,
- die Lernzeit wurde standardisiert,
- jede Studienleistung ist mit einer Prüfung verbunden
- und so ist ein Verschulungsprozess in Gang gesetzt worden,
- der ein freies Studium nach eigenen Interessen nicht mehr zulässt.

Auf der anderen Seite wurden die grossen Ziele nicht erreicht: Ein einheitlicher europäischer Hochschulraum ist nicht entstanden und auch kaum absehbar, weil die Bologna-Regeln in den nationalen Systemen sehr verschieden ausgelegt werden. Die Mobilität der Studierenden, ein zentrales Anliegen, hat sich nicht erhöht, von effizienteren Abläufen kann keine Rede sein, die Studienzeiten sind nicht kürzer geworden und der unproduktive Leistungsdruck hat zugenommen, aber - das System ist etabliert und kann höchstens verbessert, nicht jedoch wieder abgeschafft werden.

Ironischerweise wären die Kosten des Abbruchs höher als die des Ausbaus. Aber vielleicht liegt es ja gar nicht am System, sondern an der Umsetzung - Dabei hilft gelegentlich ein Blick über den Zaun. In der Schweiz gibt es keine deutsche Bologna-Diskussion mit scharfen Gegensätzen und geringem Vertrauen in die Systementwicklung. Wenn man den Unterschied erklären will, dann ist nicht nur die kulturelle Differenz gefragt. Man muss den Prozess betrachten und so das Handwerk der Umsetzung seit der Unterzeichnung des Bologna-Abkommens im Juni 1999 (Müller 2012).

Man darf sich das nicht als Verschwörung vorstellen, viele Leute wussten schlicht nicht, was sie mit ihrer Unterschrift auslösen werden und die Eckwerte wurden europaweit sehr verschieden verstanden und ernst genommen. Die Schweiz ist ein interessanter Fall, weil das Bildungssystem kleinformalig-föderalistisch organisiert ist und keine Zentrale die

Universitäten steuern kann. Andersherum gesagt, Autonomie ist man gewohnt und hier liegt auch der Schlüssel für den anderen Verlauf des Bologna-Prozesses.

2. Der Bologna-Prozess in der Schweiz

Die grundlegende Vorentscheidung war, nicht allzu viel am alten System der Studiengänge zu verändern, auch um keine Spardiskussionen auszulösen. Die neue Unterscheidung von Bachelor- und Masterabschlüssen ist auf das alte Lizentiatsstudium übertragen worden. Das heisst:

- Fast alle Masterstudiengänge sind konsekutiver Natur, also schliessen an den eigenen Bachelorabschluss an.
- Von einer „Bestenauslese“ für Masterstudiengänge und so einem unnötigen Leistungsdruck war nie die Rede,
- was bei einer Maturitätsquote von landesweit 19% auch naheliegend ist.

Um bei meinem Fach zu bleiben: Der alte Lizentiatsstudiengang Pädagogik an der Universität Zürich hatte eine Regelstudienzeit von zehn Semestern. Daraus sind neu sechs Semester Bachelorstudium und daran anschliessend vier Semester Masterstudium geworden; die Studiendauer ist also gleich geblieben. Was sich verändert hat, ist die erste Studienzäsur. Statt wie früher eine Zwischenprüfung nach vier Semestern machen die Studierenden jetzt ihren ersten Abschluss nach sechs Semestern, ohne dass sie ein Notenschnitt am Weiterstudium hindern könnte. Tatsächlich ist das Studierverhalten ähnlich wie im alten System, was sich auch daran zeigt, dass längst nicht alle Absolventen des Bachelorstudiengangs unmittelbar nach Abschluss das Masterstudium aufnehmen.

Die Struktur also ist bewahrt worden. Das hängt vor allem damit zusammen, dass die direkt Betroffenen auch entscheiden konnten, wie die Rahmenvorgaben des Bologna-Systems umsetzen wollten. „Direkt Betroffene“ meint Institute und Fakultäten, also die entscheidenden Ebenen der Implementation. Auf beiden Ebenen wurden auch neue Mitarbeiterstellen eingerichtet; ohne spezielles Know How und entsprechendes Personal lässt sich ein so komplexer Vorgang wie der Bologna-Prozess nicht bewältigen. Entgegen Niklas Luhmann: Man wartet vergeblich auf die Komplexitätsreduktion.

Was sich massiv geändert hat, ist die Organisation des Studiums. Die Grundeinheit der Lehre ist das Modul und die Berechnungsgrösse ist das ECTS-System; beides wird in Deutschland wie gesagt dem Verdacht der „Verschulung“ ausgesetzt und mit Idealen verglichen, die Humboldt zugeschrieben werden, ohne dass sie je die Praxis des Studiums bestimmt hätten. Mit dem Verschulungsverdacht wird übersehen, dass viele Studiengänge an deutschen Universitäten *vor* dem Bologna-Prozess verschult waren, ohne sehr weit auf die Studierenden eingestellt gewesen zu sein. Bei der neuen Studienorganisation handelt es sich, wenn sie gut gemacht wird, um einen der Tat weit reichenden Wandel der Lehre hin zu den Lernenden, die in der Theorie nicht länger übersehen werden können. Letztlich ist erst mit dem Bologna-System die Entwicklung der akademischen Lehre zu einem Thema geworden, das die Universitäten ernst nehmen müssen. Ich komme darauf zurück.

Die Grundeinheit der Leistungspunkte geht aus vom Lernaufwand der Studierenden und zwingt die Modulanbieter zu Aufgabenstellungen, die innerhalb einer bestimmten Frist bewältigt werden können. Im alten System war die Arbeitszeit der Studierenden und die

Kalkulation des Lernaufwandes nie ein Thema. Im Modulsystem sind zudem Abstimmungen zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen möglich, etwa zwischen Vorlesungen und Übungen. Die Studierenden können die Zielsetzungen der Module überprüfen und erhalten in diesem Kundenmacht, die sie in keiner Vorlesung hatten, die - sagen wir - Theodor Adorno gehalten hat. Dort waren sie lediglich der Adressat der Bildungsphilosophie des Vortragenden.

An der Universität Zürich wird jedes Modul am Ende des Semesters durch die Studierenden evaluiert. Bei negativen Ergebnissen sind die Leitungen der einzelnen Institute aufgefordert zu handeln; wie sie das tun, liegt in ihrem Ermessen. An meinem Institut sind mehrfach Lehrveranstaltungen aufgrund der Rückmeldungen ausgewechselt oder neu aufgestellt worden. Auf der anderen Seite bestärken positive Ergebnisse die Dozenten, die früher nie direkt erfahren haben, ob die Ziele ihrer Lehrveranstaltungen den Lernerfahrungen der Studierenden entsprochen haben oder nicht. Wer wirklich die Lehre in den Mittelpunkt der Universität stellen will, muss den Studierenden mehr Macht geben.

Hinter diesen Erfahrungen stehen Zahlen:

- Die Bologna-Reform an den Schweizer Hochschulen begann im Studienjahr 2000/2001.
- Im Jahre 2008 waren die Studiengänge zu rund 90% umgestellt, heute ist die Umstellung komplett.
- 76% aller Studierenden, die 2008 einen Bachelorabschluss an einer Universität machten, nahmen noch im gleichen Jahr ein Masterstudium auf.
- Die Zahl liegt in den Geisteswissenschaften niedriger als in den Naturwissenschaften oder den Ingenieurwissenschaften.
- Die durchschnittliche Studiendauer betrug 2008 im Bachelor 4,1 Jahre und im Master 2,2 Jahre.

Die Universität Zürich, mit rund 26.000 Studierenden die grösste in der Schweiz, kennt bis heute nur eine unverbindliche Regelstudienzeit. Ein Grund dafür ist das unterentwickelte Stipendienwesen; die Studierenden, anders gesagt, müssen arbeiten, wenn die Unterstützung durch die Eltern nicht ausreicht. Aber das ist auch ein Grund, möglichst effizient zu studieren. Die Studiengebühren sind mit einem Semesterbeitrag von 720 Franken für Schweizer und 500 Franken mehr für Ausländer ohne Wohnsitz in der Schweiz vergleichsweise moderat; was teuer ist, sind vor allem die Lebenshaltungskosten.

Die Universität Zürich ist autonom und im Vergleich sehr ausgestattet. Das hat den Bologna-Prozess erleichtert, weil immer genügend Mittel zur Verfügung standen. Die Zahlen sehen so aus: Der Jahresetat der Universität Zürich betrug im Jahr 2010 1.183.000.000 Franken. Darin eingeschlossen ist eine steigende Zahl von eingeworbenen Drittmitteln, die im letzten Jahr bei 231 Millionen Franken lagen. Die Studiengebühren erbrachten 2012 einen Ertrag von 26.5 Millionen Franken (Universität Zürich Jahresbericht 2012, S. 80).

Das ist nicht wenig und der Betrag kommt voll der Universität zugute. Politisch wird die Erhöhung und nicht etwa die Abschaffung der Studiengebühren diskutiert. Doch selbst wenn der Satz auf 3.000 Franken steigen würde, entsprächen die Mehreinnahmen nur knapp einem Prozent des Gesamtbudgets der Universität Zürich.⁴ Aus diesem Grund lohnt sich der politische Aufwand eigentlich nicht.

⁴ NZZ vom 7. April 2010, S. 1.

Wie wurde nun der Bologna-Prozess finanziert? Die Antwort lautet: Im Wesentlichen durch zusätzliche Mittel, die der Bund zur Verfügung stellte. Zwischen 2004 und 2007 waren das 30 Millionen Franken, die auf die zehn kantonalen Universitäten verteilt wurden. Die Universität Zürich erhielt allein in diesen vier Jahren mehr als sechs Millionen Franken nur für die Implementation des Bologna-Prozesses (Schlussbericht 2008, S. 95). Hinzukommen eigene Mittel der Universität, sodass die Umstellung der Studienstruktur insgesamt als sehr gut finanziert bezeichnet werden kann.

2008 ist eine Umfrage unter den Studierenden durchgeführt worden, die die Zufriedenheit mit der neuen Studienorganisation zum Thema hatte. Befragt wurden 11.000 Studierenden aller Fachrichtungen an den Universitäten, die Rücklaufquote lag bei 47,5%, was bei einer so breiten Streuung als hoch bezeichnet werden muss.

- Drei Viertel der Studierenden, die sich an der Befragung beteiligten, zeigten sich allgemein zufrieden bis sehr zufrieden mit ihrer Ausbildung im Bologna-System, 11 Prozent waren enttäuscht.
- Befragt zur konkreten Studienorganisation, hatten gaben fast 80 Prozent an, sie hätten eine eher guten bis sehr guten Eindruck, während 19% die Studienorganisation als eher schlecht und sehr schlecht bezeichneten.

Den Studierenden ist auch eine Liste von sieben möglichen Mängeln der Bologna-Organisation vorgelegt worden, die sie beurteilen sollten. Daraus entstand eine Rangfolge von dringlichen Aufgaben in der Nachbesserung des Bologna-Systems. Die grössten Mängel verlangen die dringlichste Bearbeitung:

1. Unnütze Pflichtveranstaltungen (mehr 40% der Befragten).
 2. Studiengang zu unflexibel (mehr als 30% der Befragten).
 3. Zu wenig breit gefächertes Veranstaltungsangebot (mehr als 20% der Befragten),
 4. Fehlen wichtiger Vorlesungen (mehr als 20% der Befragten).
 5. Zeitliche Überschneidung von Pflichtveranstaltungen (mehr als 20% der Befragten).
 6. Mangelnder Zusammenhang im Studiengang (mehr als 20% der Befragten).
 7. Mangelnde Koordination von Prüfungsterminen (mehr als 10% der Befragten)
- (Crus 2010)

In meinem Institut ist im Sommer 2010 die erste grosse Revision im Bachelorstudiengang vorgenommen worden, nachdem ein Jahrgang von 2006 bis 2009 das dreijährige Studienprogramm durchlaufen hat und genügend Erfahrungen vorlagen. Das System lässt Korrekturen zu und verlangt sie geradezu, was im früheren System weitgehend ausgeschlossen war.

- Wir haben ein Pflichtmodul beseitigt, das während der drei Jahre den Anforderungen nicht entsprochen hat.
- Weiter wurde das ebenfalls für alle verpflichtende Einführungsmodul so umgebaut, dass der Ertrag für die Studierenden verbessert werden konnte,
- Die Wahlmodule werden jetzt zwei-, statt wie bisher einsemestrig geführt, umso die Lernzeit für komplexere Aufgaben nutzen zu können.
- Die Prüfungen am Ende eines Moduls wurden in die vorlesungsfreie Zeit gelegt und terminlich gestaffelt angeboten.

- Die Beratung nach nicht bestandenen Prüfungen wurde ausgebaut.

Insgesamt lässt sich eine hohe Akzeptanz des Studiums im Bologna-System feststellen, sofern die Rückmeldungen der Studierenden wirklich ernst genommen werden und sich die Mängel sichtbar für alle beseitigen lassen. Ein strukturiertes Studium ist für die meisten unserer Studierenden kein Horrorerlebnis, sondern ein Service, der ihre eigene Organisation des Lernens sichtbar erleichtert hat.

Die Beherrschung der Bologna-Technologie ist weiterhin eine Herausforderung und verlangt einen kaum gesättigten administrativen Aufwand. Aber nach mehr als zehn Jahren lassen sich vier Erkenntnisse festhalten:

- Die Fachkulturen haben das System adaptiert, nicht umgekehrt;
- die neue Studienorganisation bietet mehr und bessere Möglichkeiten für die Entwicklung der Studiengänge als die alte;
- für die Studierenden ist das Studium im Blick auf den zeitlichen Aufwand und die Arbeitsbelastung berechenbar geworden;
- die Modulorganisation verhindert nicht, dass zusammenhängend und aufeinander aufbauend gelernt werden kann.

Eine andere Frage ist, wie die Lehre selbst beschaffen ist und wie der Adressat der Veranstaltungen, also die Studenten, vorgestellt werden, nämlich meistens nach den Bildungserfahrungen der Professoren, die ja nie mehr Anfänger sein können.

Die Dozentinnen und Dozenten sollten eine realistische Vorstellung entwickeln, wie ihre Studierenden lernen, nämlich unter den je gegebenen Rahmenbedingungen zunächst einmal utilitaristisch und so den hochschuldidaktischen Idealen widersprechend. Ausnahmen bestätigen die Regel. Interesse für ein Angebot und damit für ein Fach entsteht nicht unabhängig davon, wie die Nutzererwartungen erfüllt werden, nur mit einem sehr abstrakten Bildungsbegriff sieht das anders aus. Die Studierenden lernen das, was sie lernen müssen und sie bewerten ihren Studienerfolg, ob sie auf diesem Wege vorankommen oder nicht (für die Lehrerbildung: Oser/Oelkers 2001).

Die Vorstellungen zu Beginn des Studiums sind meist eher diffus, aber das rechtfertigt keine Lehre, die ihrerseits diffus ist. Die Studierenden wollen nicht unbedingt das lernen, was sie erwartet haben, sondern was ihnen mit dem Studiengang versprochen wurde. Das lässt sich steuern durch möglichst konkrete und klare Zielsetzungen, die auch über die Erreichbarkeit der Ziele informieren, also Aussagen machen über den erwartbaren Aufwand und den Schwierigkeitsgrad von Modulen, was nur im Bologna-System möglich ist. Auch das spricht *für* das System.

Entscheidend im Studium ist die Erfahrung, mit eigenen Leistungen im Blick auf Ziele und Aufgaben fortlaufend besser zu werden, nicht einfach nur zufriedener. Insofern täuschen die heutigen Formen der Evaluation auch, sie beschreiben nicht Prozesse, sondern mentale Zustände am Ende einer Lehreinheit. Der Erfolg des Lernens wird mit Noten beschrieben, aber die sagen nur etwas über einzelne Leistungen aus, nicht über den Aufbau von Kompetenz in einem Fach, aber das wäre die entscheidende Grösse und die zentrale Schwierigkeit für die Beurteilung des Effekts einer Ausbildung.

Der Zugang zu universitären Studiengängen wird in Ländern wie Deutschland oder der Schweiz mit dem staatlichen Zeugnis der Reife gewährt, wie gesagt ein Privileg der

Gymnasien in Preussen seit 1834. Ein abstrakter Ausdruck wie „Hochschulreife“ sagt nicht viel aus und oft nehmen Professoren an, er sei eine Art Mogelpackung, weil die Studenten nicht können, was von ihnen erwartet wird. Das ist eine bewährte Strategie der Ablenkung, denn dann müssen sie nicht die eigene Lehre mit dem in Verbindung bringen, was im Studium gelernt wird und was nicht.

Die Sprache der Kritik und Klage der Professoren ist anpassungsfähig. Sie kann auf immer neue Verhältnisse der Schule und der Universität angewendet werden, ohne an Plausibilität zu verlieren. Thematisiert wird immer das, was heute „Schnittstellenproblem“ genannt wird, und attackiert werden die Gymnasien immer dann, wenn die Professorinnen und Professoren sich über Studierende ärgerten, die ihrer Meinung nach zu schlecht qualifiziert waren. Die Liste der Kritiker und Ankläger ist lang und ich verzichte auf eine Aufzählung. Nur so viel: Eine fulminante Kritik der Gymnasien, nämlich die des Berliner Physiologen Emil Du Bois-Reymond aus dem Jahre 1877,⁵ ist vermutlich für viele Leser heute noch plausibel, und zwar in einigen Passagen Satz für Satz.

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 Vorwurf besteht darin, dass das Gymnasium es dazu gebracht habe, aufgrund seiner Leistungsanforderungen eine „wahrhaft despotische Herrschaft über die Familie“ auszuüben.

Den Ertrag des Unterrichts konnte er feststellen, sagte Du Bois-Reymond, nämlich in einem Vierteljahrhundert medizinischer Prüfungspraxis mit mehr als dreitausend Kandidaten. 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 deutsche Klassikern“ (Du Bois-Reymond 1974, S. 146ff.).

Weitere Beschreibungen der „kümmerlichen Schulung“ durch die Gymnasien (ebd., S. 151) schliessen sich an, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass die Gymnasien des 19. Jahrhunderts schon im Blick auf die Ressourcen ganz unterschiedlich waren. Du Bois-Reymond sagte auch nicht, wie viele der Kandidaten trotz der Mängel die Prüfung bestanden und wie erfolgreich sie später ihre medizinische Karriere gestaltet haben. Schon gar nicht sagt er, ob und wie sie die Bildungserwartungen des Gymnasiums an ihre Kinder weitergaben, und für künftige Studenten sorgten.

Heute gibt es diese Kritik immer noch, gelegentlich eruptiv und meist hinter vorgehaltener Hand, aber die Gegenfrage, die nach der Qualität der akademischen Lehre ist nicht mehr ganz so leicht von der Hand zu weisen. Hier sind nicht lediglich die Professoren gefragt, sondern die Hochschulen selbst, die die Entwicklung der Lehre als vorrangige Aufgabe verstehen müssen. Sie dürfen nicht nur über „universitäre Bildung“ reden, sondern nachweisen, wie sie zustande kommt. Wie das im Bologna-System gehen soll, wird mich abschliessend beschäftigen.

⁵ Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Im Verein für wissenschaftliche Vorlesungen zu Köln am 24. März 1877 gehaltener Vortrag (Du Bois-Reymond 1974, S. 105-158). Der Mediziner Emil Du Bois Reymond (1818-1896) begründete die Elektrophysiologie und war auch für die grössere Öffentlichkeit einer der grossen Gelehrten des 19. Jahrhunderts.

3. Die künftige Entwicklung der akademischen Lehre

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die meistens Studenten für das Fach Theologie eingeschrieben. Es überrascht daher nicht, dass der Göttinger Verlag Vandenhöck und Ruprecht 1801 eine der ersten Einleitungen in das Studium der Religions- und Kirchengeschichte veröffentlichte, in der auch erwähnt wird, wie die richtige Lehre beschaffen sein muss. Dazu heisst es:

„Man erhält erst ein Interesse für die Wissenschaft, wenn man sie kennen gelernt hat und darum muss man sich zuerst eine Totalübersicht derselben erwerben, die jenes Interesse gewiss hervorbringen wird. Dies wird am besten durch den mündlichen Vortrag erreicht werden, der seinem Zweck vollkommen Genüge leistet, wenn er das Ganze in einer vollständigen Übersicht darlegt, die alles enthält, was zur Berichtigung, Aufklärung und Erweiterung der Religionskenntniss brauchbar ist, weil ja viele ihr Studium der Wissenschaft damit anfangen und beschliessen“ (Flügge 1801, S. 222).

Das „Ganze“ einer Wissenschaft kann niemand mehr darstellen, eine „Totalübersicht“ auch nur kleiner Teile lässt sich wegen des Umfangs der Literatur und des schnellen Zerfalls des Wissens nicht mehr erreichen, selbst mit hohem elektronischen Aufwand nicht, dennoch gibt es weiterhin Überblicksvorlesungen und „Einleitungen in ...“, weil angenommen wird, dass die Übersicht zu Beginn des Studiums den Zugang erleichtert.

Lange hat niemand gefragt, ob diese Annahme zutrifft, also das Interesse an der Wissenschaft mit der Darstellung der Wissenschaft geweckt wird, während man zu Anfang kaum versteht, was man hört oder liest und am man am Ende des Studiums nie die ganze Wissenschaft beherrscht, sondern in ihr nur eine Prüfung macht. Vielleicht erklärt das den Tatbestand, dass die Einführungen immer spezialisierter und die Themenbereiche immer schmäler werden, was sich auf den Umfang allerdings nicht ausgewirkt hat (für die Erziehungswissenschaft: Bühler 2014; siehe auch Schumann 2013).

Heute stehen zwei ganz andere Konzepte im Mittelpunkt der Diskussion der akademischen Lehre, nämlich *Problem* und *Methode*. Das Fach oder die Wissenschaft ist eine disziplinäre Zuordnung, die für die universitäre Abgrenzung sorgt und für die Gewinnung von Identität im Studium wichtig ist. Aber was gelernt wird, sind Problemstellungen und Formen der Problembearbeitung, wofür verschiedene Methoden zur Verfügung stehen. Einführungen braucht man dafür meist nicht, die Kompetenz entsteht im angeleiteten Handeln.

Das gilt auch für Lehrberufe, ihre Ausbildung geht von praktischen Problemen aus und legt Lösungen nahe, die methodisch umgesetzt werden. Allgemeine Theorien und deren Kritik spielen demgegenüber zum Leidwesen mancher Dozenten nur eine untergeordnete Rolle. Auch hier ist die berufliche Identität zentrale, die sich auf das praktische Können bezieht, das als Ergebnis des Studiums erwartet wird. Das Ausbildungswissen muss zum Berufswissen passen und dieses auch nachvollziehbar mitbestimmen. Sonst gilt der Satz der Praktiker: „Vergessen Sie, was Sie bislang gelernt haben.“

In der Schweiz ist von „Exzellenz durch Studierende“ die Rede, die je nach Ausbildungszweck anders verstanden wird. Man könnte auch einfach von der Güte des Studiums sprechen, von der die Qualität der Studierenden abhängt. Sie für das Fach oder den Studiengang gewonnen werden können und sich nicht nur einschreiben. Die Entwicklung der

Lehre wird in Zukunft ein vorrangiges Ziel jeder Hochschule sein. Aber die Lehre ist eine Bastion. Das Lehrangebot von Universitäten und anderen Hochschulen ist Sache der einzelnen Professorinnen und Professoren und erst über sie der Institute und Fakultäten. Die Lehrenden legen fest,

- welche Themen in den Vorlesungsverzeichnissen erscheinen,
- welche didaktischen Formen gewählt werden,
- welche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden möglich sind,
- welchen Leistungsansprüche gelten
- und welcher thematische Wandel eintritt.

Traditionell war dieses Privileg unstrittig, allerdings ist das Gewicht der Lehre ständig gewachsen, was auch daran sichtbar wird, dass nahezu alle Hochschulen die Lehrveranstaltungen durch die Studierenden evaluieren lassen. Im Bologna-Prozess ist die dadurch die Kundenmacht erhöht worden und sind Veränderungen in Richtung mehr Transparenz der Ziele und Anforderungen erreicht worden, allerdings mit grossen Unterschieden zwischen den Hochschultypen, Fakultäten und Fachkulturen.

An manchen Orten sind mit Evaluationen auch Konsequenzen verbunden, etwa wenn Veranstaltungen mehrfach negativ bewertet worden sind, und es ist inzwischen auch üblich, dass besonders gut bewertete Dozierende ausgezeichnet werden. Aber hier fängt das Problem an, „teacher of the year“ ist immer nur einer, vermutlich zum Leidwesen der anderen oder jedenfalls ohne grosse Konsequenz, weil man als Hochschullehrer nicht von den Besten lernt und auch ganz unklar ist, wie man das machen sollte.

Wenn man die vorliegende Empirie betrachtet und auf Erfahrungswerte der Studierenden eingeht, dann ergibt sich ein ziemlich nüchternes Bild, das die Rede von der „Exzellenz durch Studierende“ relativiert, nicht weil die Idee falsch ist, sondern weil sie sich einer nicht ganz dazu passenden Realität gegenüber sieht. Zwar ist die Lehre ein Auftrag in einem öffentlichen Amt, aber faktisch die Privatsache jedes Lehrenden, sofern erst einmal die feste Anstellung gesichert ist. Es ist neben der Forschungsfreiheit das Privileg jedes Professors, seine Lehre in Eigenverantwortung selbst festzulegen und abzuschirmen.

Die heutigen Evaluationen betreffen die Zufriedenheit der Studierenden (nicht der Dozierenden) und testen nicht, ob und wie Exzellenz entsteht. Die Qualität der Studierenden lässt sich in Noten beschreiben, aber die sagen kaum etwas über die Prozesse aus, die die Qualität gefördert oder beeinträchtigt haben. Insbesondere ist unklar, was die akademische Lehre dazu beigetragen hat. Und es gibt Befunde, die die schöne Formel „Exzellenz durch Studierende“ durchaus herausfordern.

Australische Studien weisen darauf hin, dass Studierende an renommierten Forschungsuniversitäten mit der Lehre unzufrieden sind, aber darüber kaum Klage führen, weil sie eine sichere Beschäftigung vor sich sehen. Das hochgelobte Feedback wäre dann überflüssig. Auf der anderen beeinflussen empirische Resultate der hochschuldidaktischen Forschung über die akademische Lehre kaum das tatsächliche Verhalten, und zwar weder der Studierenden noch der Dozenten (Ramsden/Moses 1992; Norton 2013). Der Befund hat auch damit zu tun, dass die didaktische Literatur direkt die Lehrfreiheit tangiert.

In der gross angelegten Studie *Remaking the American University* (Zemsky/Wegner/Massy 2005) ist darauf hingewiesen worden, dass trotz der ständig

steigenden Kosten für den Besuch einer amerikanischen Universität in den letzten Jahrzehnten die Qualität der Lehre im gleichen Zeitraum nicht sichtbar verbessert worden ist. Die Lehre spielt bei der Evaluation der Universitäten so gut wie keine Rolle. Gegenbeispiele, die in der Studie aufgezeigt werden, beziehen sich auf Hochschulen, die nicht elitär und weniger selektiv sind. Diese Institutionen haben niedrige Kosten, eine hohe Qualitätskontrolle der Lehre und sie sind ausgerichtet auf die Nachfrage der Lernenden im Blick auf die Fächer, die sie belegt haben.

Der Alltag in den meisten Eliteuniversitäten sieht anders aus und ist geprägt von einem evidenten Widerspruch zwischen dem was versprochen und dem, was erfahren wird. Ein amerikanischer Professor sagt das so:

„Teaching counts for nothing.“ It was a shock to me how dishonest research schools are about teaching: on the brochures, to parents, in official pronouncements the line is that we care about teaching deeply. But in private all my colleagues, even at the official orientation, have said teaching counts for virtually nothing for tenure purposes, for merit raises, etc. (Exception: if your student evaluations are truly awful that might hurt a bit.)⁶

Die Frage, wie die Qualität der Lehre verbessert werden kann, ist ein internationales Thema, das heute in zahlreichen Publikationen und Internetkommentaren weltweit diskutiert wird. Offenbar ist die Unzufriedenheit nicht nur an angelsächsischen Universitäten gross, ohne dass so recht klar wäre, wie der Zustand verändert werden kann. Es gibt keine wirklichen Anreize, die Reputation der Dozierenden hängt von den Forschungserfolgen und den Publikationen in Review-Zeitschriften, vermehrt auch von den eingeworbenen Drittmitteln, nicht von den Leistungen und Erfolgen in der Lehre.

Forderungen nach Verbesserung der akademischen Lehre sind komplex und durchaus auch widersprüchlich. Auffällig ist auch, dass auf der einen Seite wohl die ökonomischen Imperative der Hochschulsteuerung breit diskutiert werden, während auf der anderen Seite Überlegungen zur Steuerung der Lehre eher schwach sind. Gesamtkonzepte liegen kaum vor und überzeugende Erfahrungen sind bislang eher selten. Die Vorschläge sind vielfältig, aber meistens auch kleinformatig, oft sind keine grossen Linien zu erkennen und nicht selten sind wenige ähnliche Trends zu erkennen.

Bahn brechend war daher ein Aufruf, den dreizehn namhafte Spitzenforscher von amerikanischen Forschungsuniversitäten am 14. Januar 2011 im führenden Wissenschaftsmagazin *Science* veröffentlichten (Anderson et. al. 2011). Ihr inzwischen viel zitierter Appell macht Vorschläge, wie das aus dem Lot geratene Gleichgewicht zwischen Forschung und Lehre neu gefunden werden kann. Ausgangspunkt für ihre Überlegungen ist folgender Befund, der grundsätzlich von vielen Akteuren im Feld geteilt wird:

„Professors have two primary charges: generate new knowledge and educate students. The reward system at research universities heavily weight efforts of many professors toward research at the expense of teaching, particularly in disciplines supported extensively by extramural funding“ (ebd., S. 152).

Das Bild bestätigt sich in der Empirie: Seit Ende der neunziger Jahre liegen Forschungen vor, die nachweisen, dass Universitäten in ihrem Selbstbild zwar grosses

⁶ <http://crookedtimber.org/2010/05/18/does-teaching-matter-at-american-universities/>

Gewicht darauf legen, Forschung und Lehre zu verbinden, tatsächlich aber Forschung weit höher werten als Lehre (etwa: Smeby 1998).

Der Aufruf der Spitzenforscher geht davon aus, dass fachliche Bildung und Fähigkeiten zur lebenslangen Fortbildung zu den entscheidenden Eigenschaften eines Forschers oder einer Forscherin gehören, egal, wo er oder sie tätig sind. Doch in vielen naturwissenschaftlich-technischen Fächern an amerikanischen Universitäten wird die Belastung mit Lehre („teaching load“) beklagt und ist zu einem Unwort geworden. Lehre ist eine Last, die nur von der Forschung abhält. Gegen diese Abwehrhaltung und so die Vernachlässigung der Lehraufgaben richtet sich der Aufruf. Dort heisst es deutlich:

„We should be preparing students for a lifetime of learning about science with an understanding of its power and limitations. Evidence shows that approaches that accomplish these goals include active, engaging techniques; inquiry-based approaches; and research courses“ (Anderson et. al. 2011, S. 152).

Die zentrale Frage ist dann, wie das Missverhältnis zwischen Forschung und Lehre geändert werden kann. In den einschlägigen Departementen und Universitätskulturen wird selten und nicht angemessen genug nach Unterstützung gesucht, insbesondere wird nicht thematisiert, wie effektive Unterrichtsmethoden aus anderen Fächern oder Universitätskulturen übernommen und weiterentwickelt werden können. Der eigene Unterricht wird selten von aussen beurteilt und nur sehr minimal von innen. Insbesondere fehlt es an didaktischer Expertise, während die Professoren meistens davon ausgehen, die Expertise mit der eigenen Lehrerfahrung gleichsetzen zu können.

Die Spitzenforscher schlagen sieben Initiativen vor, mit denen der Zustand der akademischen Lehre gezielt geändert werden soll.

- 1. Educate faculty about research on learning**
- 2. Create awards and named professorships that provide research support for outstanding teachers**
- 3. Require excellence in teaching for promotion**
- 4. Create teaching discussion groups**
- 5. Create cross-disciplinary programs in college-level learning**
- 6. Provide ongoing support for effective science teaching**
- 7. Engage chairs, deans, and presidents**

Ich kommentierte nur das vierte Postulat: Die akademische Lehre konzentriert sich auf den einzelnen Dozenten bzw. Dozentin. Noch weniger als im normalen Schulunterricht nehmen die Lehrenden an den Universitäten voneinander Kenntnis. Während sich an den Schulen mehr und mehr das Team-Prinzip durchsetzt, ist dieser Gedanke den Universitäten fremd und wirkt auch leicht befremdlich. Aus diesem Grunde werden Diskussionsgruppen vorgeschlagen, die von Hospitationen ausgehen und pragmatische Lösungen entwickeln, wie der eigene Unterricht weiterentwickelt werden kann.

„Group members would attend each other’s lectures and provide confidential critiques that highlight the most effective or innovative teaching strategies used and identify steps to increase effectiveness. Such peer support demonstrates that the department values, and shares responsibility for, good teaching“ (ebd., S. 153).

In meinem ganzen akademischen Leben habe ich nie die Lehrveranstaltung von Kollegen besucht und meine immer für die besten gehalten. Ich vermute, dass ich nicht der einzige Rousseauist bin, der Vergleiche meidet. Die Entwicklung der Lehre war auch nie ein Thema in den verschiedenen Instituten, in denen ich tätig war. Und wie in jeder Lehrerschaft reagiert man auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber nicht jeder will es.

Wie soll man nun die Lehre entwickeln und was sind gute Ideen, die in Richtung Exzellenz gehen? Ich nenne einige Vorschläge, die ich in den letzten Monaten bei Besuchen deutscher Universitäten kennengelernt habe. Es gibt natürlich mehr, aber ich muss ja auch zum Ende kommen.

- Leitbild Lehre
- Evidenzbasierte Entwicklung
- E-Learning und Prüfungen
- Nutzung von Social Media
- Preise und Investitionen
- Überfachliche Module

Die Entwicklung der Lehre als Gesamtaufgabe einer Hochschule muss überhaupt erst einmal sichtbar gemacht und zum Programm erhoben werden, aus diesem Grunde erarbeitet derzeit etwa die Universität Hamburg an einem eigenen *Leitbild Lehre*, das Ziele und Strategien der Entwicklung für die gesamte Universität aufzeigen wird. Damit wird auch gesagt, dass eine Gesamtverantwortung besteht.

Aber der Wandel kann nur freiwillig erfolgen, er hat einzig dann Chancen, wenn er auf Einsicht der Lehrenden setzt und er muss die Institute erreichen, also die eigentliche Handlungsebene. Ein Leitbild für sich genommen bleibt Papier; wenn die Lehre nicht Entwicklungs- und zugleich Investitionsprojekt wird, hat man nur ein neues *wording*, aber keine neue Praxis. Eine andere Sache ist die Studienstruktur: In Hamburg wird auch über einen vierjährigen Bachelor nachgedacht.

Mittel für die Entwicklung der Lehre sind vorhanden: 2010 ist in Deutschland ein Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ gestartet worden, für das der Bund insgesamt rund 2 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt hat, die zwischen 2011 und 2020 investiert werden sollen. Für den Qualitätspakt konnten und können sich Hochschulen aller Art bewerben, also nicht nur Universitäten. Mit diesen beträchtlichen Mitteln soll erreicht werden, dass die Universitäten die akademische Lehre ernst nehmen und auch tatsächlich voranbringen.

Bereits jetzt zeigt sich in Deutschland Wandel. Gute Erfahrungen an deutschen Universitäten wie zum Kassel liegen mit regelmässigen Evaluationen vor, die nicht lediglich Zufriedenheit abfragen, sondern Stärken und Schwächen der Lehre thematisieren und dann auch deutlich benennen. Auf Schwächeanalysen reagieren die verschiedenen Entwicklungsprojekte und Handlungsfelder, was auch zeigt, dass die Lehre nie in toto entwickelt werden kann.

Fast überall werden grosse Erwartungen mit den Formaten des E-Learning verbunden. Daten des Service-Center Lehre (SCL) in Kassel sorgen auch hier für Ernüchterung. Bislang

ist die Nutzung vor der Angebote konservativ. 90% der Nutzung bezieht sich auf Folien oder Texte, die auf Plattformen zur Verfügung gestellt werden. Auch die Nachbereitung von Vorlesungen in Blogs hat sich als sehr schleppend erwiesen.

Ein zentrales Thema ist in diesem Zusammenhang auch die Verbesserung der Prüfungen. Die Weiterentwicklung des E-Learning richtet sich vor allem auf die Einführung von E-Klausuren mit völlig veränderten Umgebungen der Aufgabenstellung. Neu sollen bei E-Klausuren die Aufgabenstellungen so entwickelt werden, dass die Lehrveranstaltung darauf eingestellt wird. Zudem sollen in den Lehrveranstaltungen Videos für Praxisbeschreibungen sorgen, auf die sich die Literatur beziehen kann. Schliesslich sollen die Studierenden auch das Feedback untereinander als Chance nutzen. Ausserdem sollen für grosse Vorlesungen die Apps der neuen Medien verwendet werden.

Freilich, im englischen Guardian konnte man schon vor einigen Jahren auch eine Warnung lesen: Bei der Nutzung von Twitter⁷ sollten die Tutoren vor Augen haben: „It’s a conservation, not a lecture“.⁸ Wahrscheinlich werden sowohl die Seminare als auch die Vorlesungen überleben, aber nur, wenn sie die Qualität der Studierenden auch tatsächlich befördern. Wenn die Studierenden exzellent sind, werden sie sehr schnell erkennen, ob ihnen eine Lehrveranstaltung weiterhilft oder nicht.

Noch eine Idee: Die Berliner Humboldt-Universität vergibt wie andere Universitäten auch Lehrpreise, die meistens ohne Entwicklungsperspektive vergeben werden und doch einen Anreiz darstellen sollen. Nach Überlegungen der Humboldt-Universität könnte der Lehrpreis könnte überarbeitet und als Steuerungsinstrument entwickelt werden. Statt rückblickend Lehrleistungen zu belohnen, können prospektiv Konzepte entwickelt werden, mit denen die Lehre im Fach verbessert werden sollen. Die Preise werden zu Investitionen, finanziert wird die Umsetzung der Konzepte, die dann auch ihre Tauglichkeit hin evaluiert werden.

Schliesslich wird auch die rein fachbezogene Modularisierung unterlaufen, etwa wie an der Leuphana-Universität Lüneburg mit einem überfachlichen Collegejahr zu Beginn des Studiums, mit einem zusätzlichen Jahr für interdisziplinäre Studien im Bachelor wie an der Universität Freiburg im Breisgau oder mit einem speziellen Arbeitsschwerpunkt zum forschenden Lernen oder zur „Faszination Wissenschaft“ wie an der Berliner Humboldt-Universität. Hier werden Tutoren ausgebildet, die studentische Forschungssteams leiten und dafür ECTS-Punkte erhalten. Das ist mehr als nichts und zeigt die Richtung an, auch wenn nicht überall die gleiche Qualität entsteht.

Mein Vortrag schliesst mit einer Bemerkung zum Konzept: Die Qualität der Bildung hängt von den *je anschliessenden* Herausforderungen ab, letztlich geht es immer darum, das Gelernte zu verknüpfen, also die nächste Situation zu gestalten. Der Test ist der Gebrauch angesichts neuer und überraschender Probleme, denen nicht ausgewichen werden kann, weil *sie* die nächste Situation ausmachen. Nur so entsteht mehr als Wiederholung, nämlich Qualität, die sich an der nachfolgenden Schwierigkeit testet, ohne je eine vollständige Generalisierung des Gelernten zu erreichen. In diesem Sinne ist der *Gebrauch* des Gelernten kein Widerspruch zur inhaltsbezogenen Bildung, sondern deren notwendige Ergänzung. Ohne

⁷ Vgl. Mollett/Morana/Dunleavy 2011.

⁸ <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2011/sep/12/twitter-revolutionise-academia-research>

interessanten Gebrauch verliert man, was gelernt wurde, ich könnte auch sagen, ohne fortlaufende Verwendung ist Bildung nichts.

Literatur

- Anderson, W.A. et. al.: Changing the Culture of Science Education at Research Universities. In: Science Vol. 331 14 January 2011, S. 152-153.
- Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.
- Bühler, P.: „Verschiedenheit der Ansichten besteht über das Ziel“. Einführungen in die Pädagogik. In: J. Oelkers/R. Fatke (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Pädagogik in Geschichte und Gegenwart. Weinheim/Basel: BeltzJuventa 2014. (Beiheft Zeitschrift für Pädagogik) (Im Druck)
- Crus.ch: Bologna-Monitoring 2008-2011. Erster Zwischenbericht 2008/2009. Bern: Crus 2010.
- Du Bois-Reymond, E.: Vorträge über Philosophie und Gesellschaft. Hrsg. v. S. Wolgast. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1974.
- Flügge, Chr. W.: Einleitung in das Studium und in die Literatur der Religions- und Kirchengeschichte, besonders der christlichen. Göttingen: Im Vandenhöck und Ruprechtschen Verlage 1801.
- 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.
- Meyers Grosses Konversations-Lexikon Band 3. Leipzig 1905.
- Mollett, A./Moran/D./Dunleavy P.: Using Twitter in University Research, Teaching and Impact Activities. A Guide for Academics and Researchers. London: LSE Public Policy Group 2011.
- Müller, B.: Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Rekonstruktion, Kontextualisierung und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurstheoretischer Perspektive, Bern: hep-Verlag 2012. (= Bildungsgeschichte und Bildungspolitik, hrsg. v. L. Criblez, Band 2)
- Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 1963.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur: Rütger 2001.
- Schlussbericht 2004-2007 der CRUS zum Stand der Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses einschliesslich des Reporting 2007 zu den Kooperationsprojekten „Bologna-Initialkosten“ und „Bologna-Initialkosten in der Medizin“. Bern: Crus 2008.
- Schumann, K.: Konzepte und Bilder des Menschen in Erziehungswissenschaften und Genetik. Eine vergleichende Analyse von Lehrbüchern. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2013.
- Smedy, J.: Knowledge Production and Knowledge Transmission: The Interaction between Research and Teaching an Universities. In: Teaching in Higher Education Vol. 3, No. 1 (1998), S. 5-20.
- Universität Zürich: Jahresbericht 2012. Zürich: Universität Zürich 2013.
- Zemsky, R./Wegner, G.R./Massy, W.F.: Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press 2005.

