

Die deutsche Bildungspolitik ist seit vierzig Jahren darauf angelegt, die Zahl der Studienanfänger an deutschen Hochschulen zu steigern; gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass deutsche Abiturienten im zunehmenden Maße Schwierigkeiten haben, sich auf die sprachlichen und sachlichen Anforderungen eines Universitätsstudiums einzustellen. Peter J. Brenner analysiert die paradoxe Situation in ihrem bildungspolitischen Kontext und empfiehlt den Universitäten eine klare Positionierung in der Bildungslandschaft: die Rückbesinnung auf die „Wissenschaft“ als der Leitidee universitärer Lehre und Forschung.

Die Idee der Universität

Eine Streitschrift

Peter J. Brenner

„Diese Signale sorgen dafür, dass wir unsere Unglaubwürdigkeit über Bord schmeißen und sofort an das Glauben, was uns dort erzählt wird, denn wir haben die Anlage, unser Leben stets wie einen Roman zu sehen.“

Was ist hier passiert? Diesem Satz ist offensichtlich die Welt ebenso aus den Fugen geraten wie seine Grammatik und seine Semantik. Der Versuch, einen grundlegenden Begriff der neueren Literaturtheorie zu erklären – den des „Fiktionssignals“ –, endet in einem auch für den Verfasser offensichtlich nicht mehr durchschaubaren Labyrinth von gedanklichen Nebenwegen und sprachlichen Sackgassen. Versatzstücke der Literaturtheorie, Alltags- und Umgangssprache, zu Welterklärungsmustern aufgeblasene Privatmythen und Wortfindungsstörungen werden in drei Zeilen zu einem semantisch undurchschaubaren Komplex zusammengeballt.

„Eines Tages wurde das gesprochene Wort auf Leinen, Papier oder Papyrus geschrieben. (Oder in den Beton gemeißelt.)“

In diesem Satz wird das geschichtliche Bewusstsein herausgefordert: Was den Horizont der eigenen alltäglichen Lebenswelt des Schreibers überschreitet – zu der das Handwerkszeug eines Maurers, der Meißel, offensichtlich auch nicht gehört –, verschwimmt in der Dämmerung eines grauen „Früher“, in dem ein altägyptisches Schreibmaterial kaum mehr zu unterscheiden ist von einem modernen Baustoff. Die Präzision des historischen Denkens, die Fähigkeit, historische Prozesse zu rekonstruieren und in ihrem Vorher und Nachher zu überschauen, die einmal der Stolz der deutschen Universität waren, verlieren sich hier in einem prähistorischen Ungefähr, dem alles einerlei ist.

„Dabei wäre es wichtig anzumerken, dass natürlich Epochen teilweise geprägt waren von einem ‚Literaturboom‘ und andere Epochen still und leise dahinvegetierten aufgrund unterschiedlicher Gründe, die aber den Rahmen des eigentlichen Themas sprengen würden.“

Auch hier mischt sich im Sprachstil wieder die umgangssprachlich formulierte Lebenswelt des Verfassers mit dem wissenschaftlichen Anspruch, vor den er sich gestellt sieht. Die Ahnung, dass man sein Thema abgrenzen muss, dass man Gründe finden muss für das, was man sagt, dass es das Für und Wider abzuwägen und das Wichtige vom Unwichtigen zu scheiden gilt, ist noch erkennbar – aber die Fähigkeit, dieser Ahnung eine verbindliche und verständliche sprachliche Form zu geben, ist verloren gegangen.

Die drei Sätze sind schriftlichen Prüfungsleistungen von Studenten – die ja nicht immer „Studierende“ sind – an einer alten großen deutschen Universität entnommen. Es sind Studenten, deren Muttersprache Deutsch ist, die um 1980 geboren sind, die an einem deutschen Gymnasium oder einer Gesamtschule ihr Abitur gemacht haben und die ihr Fach – es handelt sich, nebenbei gesagt, um das Fach „Deutsche Sprache und Literatur“ – bereits zwei Jahre lang erfolgreich studiert haben.

Keiner dieser Sätze steht für sich; sie sind eingebettet in Klausurtexte, die ihr sprachliches und gedankliches Niveau konsequent durchhalten; es handelt sich

nicht um Stilblüten oder Ausnahmen, sondern um alltägliche Leistungen; und keinem der Verfasser wird man vorwerfen können, er habe sich nicht nach Kräften auf die Prüfung vorbereitet oder nicht sein Bestes gegeben.

Jeder dieser Sätze verrät durchaus noch eine Ahnung davon, worum es an einer Universität gehen könnte – und das macht, trotz allem, ihren Charme aus gegenüber jenen Manifesten der Verwirrung und Unverständlichkeit, die tagtäglich an deutschen Schulen und Hochschulen von Schülern und Studenten produziert und ihren Prüfern zur Benotung vorgelegt werden.

Dass das nicht der Stoff ist, aus dem Elite-Universitäten geschmiedet werden, liegt auf der Hand. Die Hauptverlierer des deutschen Bildungswesens, die durch die PISA-Studie berühmt gewordenen männlichen türkischen Hauptschüler, bekommen in den Verfassern dieser Sätze Gesellschaft: Ein Schulsystem, das auch das obere Drittel seiner Absolventen – die Abiturienten – nicht mehr dazu befähigt, sich der deutschen Sprache angemessen zu bedienen, hat nicht nur in der einen, sondern auch in der anderen Hinsicht versagt.

Neue Ziele und neue Leitbilder

Das ist die Lage. Denn diese Sätze sind nicht nur Sätze. Sie sind Symptome, in denen das Wesen der deutschen Bildungseinrichtungen zur Erscheinung kommt. Während in den deutschen Feuilletons großspurige – und flüchtige – Debatten über Elite-Universitäten geführt werden, verlassen Jahr für Jahr Zehntausende von Abiturienten deutsche Gymnasien, die es nie gelernt haben, einen zusammenhängenden Gedanken zu fassen, einen komplexen Satz zu schreiben oder ein ganzes Buch zu lesen.

Wer ist dafür verantwortlich? Natürlich – daran darf nicht gedeutelt werden – jeder Einzelne. Ein Universitätsstudium ist eine Sache zwischen consenting adults – jeder, der ein Studium beginnt, tut es freiwillig; niemand wird dazu gezwungen, und jeder, der studiert, ist privilegiert, weil ihm die Gesellschaft finanziell und ideell eine Chance einräumt, die nicht jeder hat.

Aber die eigentlichen Ursachen für das offenkundige Scheitern der Bildungsprozesse, die diesen Fehlleistungen zugrunde liegen, sind doch anderswo zu suchen. Die Frage nach dem Leistungsvermögen und nach der Leistungsqua-

lität deutscher Studenten wird seit langem nicht mehr gestellt. Die deutsche Hochschulpolitik geht einen anderen Weg. Erklärtes Ziel der deutschen Hochschulpolitik ist die Erhöhung der Studentenzahlen: In einer beliebig herausgegriffenen Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahr 2000 heißt es: „Eine Schwäche unseres Bildungssystems ist, dass wir im internationalen Vergleich zu wenig Studierende haben: Nur 28 Prozent beginnen eine tertiäre Ausbildung, während die OECD einen Durchschnitt von 40 Prozent errechnet.“ Die Zahlen sind beliebig. Sie ändern sich mit den Jahren, für 2002 feiert das Bundesbildungsministerium den Erfolg, die Quote der Studienanfänger auf 36 Prozent erhöht zu haben. Dass dieser Propaganda die halbe Wahrheit ausreichen muss, zeigt sich erst auf den zweiten Blick: Mit ihrer statistischen Fixierung auf die „Studienanfänger“ lässt sie offen, wie viele ihr Studienziel tatsächlich erreichen – das nämlich sind weniger als 20 Prozent eines Jahrgangs. Grob gerechnet scheitert so die Hälfte aller Studienanfänger auf dem Weg zum Examen. Eine Bildungspolitik, die seit vierzig Jahren, seit den unheilstiftenden Artikeln Georg Pichts über die deutsche Bildungskatastrophe, mit enormem propagandistischen und finanziellen Aufwand darauf angelegt ist, die Zahl der Studenten pro Jahrgang drastisch zu erhöhen, und die nicht mehr erreicht hat als das, wird man auch nach ihren eigenen Maßstäben als gescheitert betrachten dürfen.

Aber nach wie vor heißt das Ziel Expansion um jeden Preis – und der Preis ist hoch: Die Zentrale Vergabestelle für Studienplätze berichtete, dass so viele der sich bewerbenden Abiturienten das Wort „senkrecht“ in den Formularen nicht mehr verstanden haben, dass neue Formulare gedruckt werden mussten, in denen der Begriff erläutert wurde. Das sind die Zeichen der Zeit: Ein Real-schüler, der in einem Bewerbungsgespräch das Wort „senkrecht“ nicht versteht, wird damit rechnen müssen, dass er die Stelle nicht bekommt. Ein Abiturient, der in einer Bewerbung um einen Studienplatz dieses Wort nicht versteht, darf sich darauf verlassen, dass das Formular geändert wird.

In Nordrhein-Westfalen wurden diese Zeichen der Zeit früh erkannt und neu gedeutet. Bereits Anfang der 90er-Jahre wurden die Aufgaben der Universitäten umformuliert: An unscheinbarer Stelle, in einer 1993 erschienenen Bro-

schüre „Hochschulreform von A-Z des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministeriums“, wird „Studierfähigkeit“ neu definiert: „Immer wieder führen Hochschullehrer die mangelnde Studierfähigkeit der Studienanfänger als einen wesentlichen Grund für immer längere Studienzeiten und einen vorzeitigen Studienabbruch an und fordern deshalb eine Erhöhung der Leistungsanforderungen an das Abitur und eine Neuregelung des Hochschulzugangs. [...] Die Hochschulen müssen umdenken: Anstatt darüber nachzudenken, welche Voraussetzungen die Studierwilligen erfüllen müssen, um ein Studium beginnen zu dürfen, sollten sie ihre Anstrengungen darauf richten, das Studium so zu gestalten, dass es Studierende trotz ganz unterschiedlicher Hochschulzugangsvoraussetzungen erfolgreich abschließen können.“

Hinter der Suada von Schachtelsätzen verbirgt sich eine klare Kernaussage: Die Studenten müssen nicht den Anforderungen der Universität entsprechen, sondern die Anforderungen müssen auf die Leistungsfähigkeit der Studenten ausgerichtet werden. Um dieses Ziel zu erreichen und einer jungen Generation plausibel zu machen, sucht die deutsche Bildungspolitik sich neue Leitfiguren. Sie heißen nicht mehr Humboldt, Schiller oder Hegel, nicht Ranke, Mommsen oder Max Weber, nicht Einstein, Heisenberg oder Max Planck, auch nicht Lise Meitner, Hannah Arendt oder Marie Curie.

Die Leitfigur der neuen deutschen Bildungspolitik ist Guildo Horn. Der Schlagersänger wurde von der Bundesministerin für Bildung und Forschung angemietet, um eine Kampagne für die Erhöhung der Studentenzahlen in Deutschland zu beflügeln. In einer Pressemeldung heißt es: „Schlagersänger und Ex-Grand-Prix-Teilnehmer Guildo Horn stützt als Maskottchen den Kampagnen-Slogan ‚Du erreichst Dein Ziel‘. Bulmahn – die deutsche Bundesbildungsministerin – betonte, Horn sei ein hervorragendes Beispiel, wie ein Studium zur Entfaltung der Persönlichkeit beitragen könne. Der in leuchtendem rot-grün-gelb gekleidete Diplom-Pädagoge betonte, ‚Bildung ist eine tolle Sache‘.“ Das Ziel, das der Schlagersänger Guildo Horn bis dahin erreicht hatte, war der 7. Platz beim Grand Prix d’Eurovision mit seinem Lied „Guildo hat Euch lieb“. Nachdem somit festgestellt worden war, dass „Bildung eine tolle Sache“ sei, konnte sich die deutsche Bildungspolitik neue Ziele setzen: „Brain up! Deutsch-

land sucht seine Spitzenuniversitäten.“ Wer diese Pressemitteilung des Bundesbildungsministeriums verstehen will, muss sich in den Untiefen des TV-Unterhaltungsgewerbes auskennen; die Werbezeile nimmt eine rhetorische Anleihe bei einer Fernsehsendung eines Privatsenders auf, in der der Schlagersänger Dieter Bohlen offensichtlich eine zentrale Rolle spielte. Die Bildungspolitiker betreiben mit ihren Inszenierungen die Anbiederung an einen Zeitgeist, den es nicht gibt, sondern den nur sie selbst repräsentieren. Denn tatsächlich ist auch in Deutschland – zumindest in der deutschen Bevölkerung, den „Bürgerinnen und Bürgern draußen im Lande“ – das Bewusstsein sehr gegenwärtig, dass jenseits aller Planrechnungen und Nützlichkeitsbewertungen, OECD-Statistiken und Schlagerfestivals, Rentenreformen und Verarmungsängste, die Kultur neben der Wirtschaft die tragende Säule dieser Gesellschaft ist und dass Bildung und Wissenschaft zu ihrem Kernbestand gehören.

„Kultur“ ist dabei in einem durchaus unemphatischen Sinne zu verstehen. Zur „Kultur“ einer Gesellschaft gehört in erster Linie jene Fähigkeit, die den deutschen Schülern, Abiturienten und Studenten weniger verloren geht als vielmehr durch eine nachlässige Schul- und Lehrplanpolitik ausgetrieben wird: die Fähigkeit, sich der deutschen Sprache angemessen zu bedienen. Sie markiert den Kern einer jeden kulturellen, sozialen, ökonomischen und persönlichen Kompetenz. Unser Bildungswesen wird sich auf Dauer doch daran messen lassen müssen, welche Sprachkompetenz es seinen Absolventen mitgibt. Das war eine der Grundannahmen der PISA-Studie: Wer in dieser modernen Gesellschaft ein selbstbestimmtes, in persönlicher, materieller und beruflicher Hinsicht befriedigendes Leben führen will, muss seine Muttersprache beherrschen – womit nicht jene Gewaltherrschaft gemeint ist, die deutsche Studenten über ihre Sprache auszuüben pflegen.

Aber das ist nur die eine Seite des Problems. Die andere ist, dass die deutsche Gesellschaft um ihr Recht auf Kultur betrogen wird. Eine Bürgergesellschaft ohne Kultur ist undenkbar; und eine Kultur ohne institutionelle Fundamente ist nicht lebensfähig. Die Kultur liefert die sozialen Bindungskräfte, die eine Gesellschaft jenseits des Marktes und diesseits der Gesetze zusammenhalten.

Dabei spielen die Universitäten mit ihren Erneuerungs- wie ihren Beharrungskräften eine Schlüsselrolle; und hier sind es weniger die ins Zentrum der politischen und öffentlichen Aufmerksamkeit gerückten Bio- und Informationstechnologien als vielmehr die philosophischen Fakultäten mit ihren geisteswissenschaftlichen Fächern. Hier wird bewusst gehalten, was Kultur einmal war, und hier wird darüber verhandelt, wie sie künftig sein könnte; hier werden die Lehrer ausgebildet, deren amtliche, und die Journalisten, deren öffentliche Wirksamkeit an der Selbstdefinition einer Gesellschaft maßgeblich mitwirken. Wenn die philosophischen Fakultäten versagen, ist nicht nur die Hochkultur gefährdet, sondern in einem elementaren Maße die Lebensfähigkeit der Gesellschaft in allen ihren Bereichen bedroht, auch den politischen, ökonomischen, technischen.

Viele Ideen und keine Idee

Wer die öffentliche, insbesondere vom Bundesbildungsministerium immer wieder neu inszenierte Bildungsdiskussion verfolgt, wird kein Konzept erkennen – außer dem einen: Es ist ein Kampf um Macht, um öffentliche Aufmerksamkeit, um politische Karrieren. Es ist aber nicht ein Kampf um die Qualität der Bildung der jungen Generation und um die Zukunft dieser Gesellschaft. Erfolgsmeldungen im deutschen Bildungswesen bestehen deshalb seit langem nicht mehr darin, dass es etwa gelungen sei, einem Drittel der deutschen Abiturienten einen sicheren Umgang mit der deutschen Sprache in Wort und Schrift vermittelt oder auch dem letzten philologischen Staatsexamenskandidaten klar gemacht zu haben, dass Karl der Große nicht im 15. Jahrhundert gelebt hat; Erfolgsmeldungen bestehen nur noch in der Angabe, wie viel Geld bereitgestellt oder ausgegeben wurde.

Auf der anderen Seite ist es ja nicht so, dass in Deutschland nicht ernsthaft und sachkundig über Hochschulpolitik diskutiert würde. In nie da gewesener Öffentlichkeit findet eine Debatte über den Reformbedarf und die Reformmöglichkeiten der deutschen Universitäten statt, eine Debatte, die auch eine Fülle von Handlungsoptionen vorgeschlagen hat. An ihrer Spitze steht die Forderung nach „Autonomisierung“ der Hochschulen, im extremeren Fall auch die nach

Privatisierung, Profilbildung und Evaluation, Globalhaushalte, Selbstauswahl der Studenten, stärkere Praxisbezogenheit, Internationalisierung – womit in der Regel Amerikanisierung gemeint ist – der Hochschulstrukturen und Studienabschlüsse, ECTS – wer weiß schon, was das ist? –, bachelor/master-Modelle, Modularisierung der Studiengänge, leistungsbezogene Besoldung der Professoren, Juniorprofessuren, Zielvereinbarungen, „Gleichstellungserfolge“, die, nebenbei gesagt, am billigsten zu haben sind, und immer wieder: Geld. Die meisten dieser Maßnahmen sind für sich genommen ja nicht unbedingt falsch; jede hat ihren Stellenwert in einem Gesamtkomplex, der „Qualität der Universität“ heißt. Das schwarze Loch dieser Diskussion ist aber genau dieser Zentralbegriff: die „Qualität“. Darüber verweigern die Debatten jede Auskunft. Keine der vorgeschlagenen Maßnahmen jedoch trifft den Kern der Sache, um die es geht. Sie alle stützen sich auf politische oder ökonomische Sekundärargumente und auf den besinnungslosen Glauben an die Wirksamkeit monetärer Steuerungsmechanismen.

Es gab einmal eine Zeit, sie dauerte anderthalb Jahrhunderte, in der es in Deutschland leicht war, einen Konsens zu finden über die Aufgabe der Universität. Sie hieß „Bildung“. Nach den kühnen Visionen des Neubeginns um 1810 hat sich die deutsche Universität lang mit dieser unscharfen, aber doch offensichtlich tragfähigen und konsensfähigen Idee zufrieden gegeben, die weitgehend mit der Idee der „Wissenschaft“ identisch war. In der Praxis der höheren Bildungsanstalten hat diese Grundidee manche Modifikation erfahren; aber als regulative Idee hat sie sich doch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts bewahrt und bewährt.

Die alte Formel für „Bildung“ hat schon vor Humboldt Goethe im Wilhelm Meister in knappster Form in Worte gefasst: „Daß ich dir's mit einem Worte sage: Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht.“ Die neue Formel sieht anders aus:

$$A_p = \frac{2 \times S_b}{CA} \times z_p$$

Das ist das Grundgesetz der deutschen Hochschulen seit einer Generation, seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli 1972. Mit dieser For-

mel wird seitdem der „Curricularnormwert“ berechnet, der festlegt, wie viele Studenten jede einzelne Hochschule und jedes einzelne Fach aufnehmen müssen. Denn seitdem definieren sich die Universitäten ausschließlich über die Zahl ihrer Studenten; Mittelzuweisungen gehorchen einzig diesem Kriterium und erlegen damit den Hochschulen einen Zwang zur permanenten Expansion auch dort auf, wo er weder materiell noch geistig zu rechtfertigen ist. Dieses Urteil markiert den Beginn der Massenuniversitäten, und es markiert auch den Beginn der Kapitulation der deutschen Hochschulen vor der Herausforderung, selbst zu bestimmen, was ihre Aufgabe ist.

„Daß ich dir's mit einem Worte sage: Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht.“ (Goethe, „Wilhelm Meister“)

Dieses Geschäft hat ihr die Wirtschaftslobby abgenommen. Die Orientierung an Zielvorgaben der Wirtschaft gehört zum kaum noch diskutierten Konsens jeder Hochschulpolitik, auch und erst recht der europäischen. In der Diskussion zur gemeinsamen europäischen Hochschulpolitik wurden die Universitäten umstandslos zu Handlungsgehilfen des europäischen „Wirtschaftsraums“ erklärt – eine andere Zielbestimmung kommt nicht mehr vor als die, dazu beizutragen, die „Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“. Nicht weit davon entfernt ist das gemeinsame „Hochschulpapier“ der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Hochschulrektorenkonferenz, das 2003 vorgestellt wurde: „Die Berücksichtigung der auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen in den Studiengängen gehört selbstverständlich zu den Aufgaben der Lehre.“

Die Zeiten sind sicher vorbei, in denen man umstandslos eine Front „Wirtschaft“ gegen „Bildung“ aufmachen konnte; dass aber Hochschulbildung nicht in Wirtschaft aufgehen darf und dass universitäre Wissenschaft andere Aufgaben hat als Industrieunternehmen mit praxisrelevanten Innovationen zu versorgen, sollte doch wieder ins Bewusstsein gerückt werden. Abwegig ist das durchaus

nicht. Noch vor anderthalb Jahrzehnten, als die europäische Bildungspolitik an ihrem Anfang stand, wurde 1988 beim ersten Bologna-Treffen von Universitätsrektoren aus allen Ländern der Welt eine Magna Charta Universitatum unterzeichnet, welche die Grundideen der Universität noch einmal – zum letzten Mal wohl – festhielt: „Beheimatet in Gesellschaften, die aufgrund geographischer und geschichtlicher Voraussetzungen je verschieden organisiert sind, sind Universitäten autonome Einrichtungen, die – nach deren kritischer Prüfung – Kultur vermittels Forschung und Lehre entfalten und weiterreichen. Obwohl sie den Bedürfnissen ihrer Zeit entgegenkommen, müssen sie gegenüber allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten unabhängig sein.“ Auch wenn diese offizielle Übersetzung kein Meisterwerk deutscher Sprachkunst ist, so vermittelt sie doch eine Ahnung davon, worum es den Universitäten gehen müsste.

Die Idee der Universität

Mit der „Idee der Universität“ haben sich seit den Gründervätern des modernen deutschen Hochschulwesens, Kant, Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher, Fichte, viele herausragende Denker und manche Politiker beschäftigt. Die Liste der illustren Namen allein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts reicht von Jaspers über Gadamer und Schelsky bis zu Habermas. Aber der Reiz ihrer Vorschläge ist verblasst, abgeschmiegelt von einer sozialen, politischen und kulturellen Wirklichkeit, die eine grundsätzliche Neubestimmung dessen erfordert, was von einer Universität heute verlangt werden soll. Diese Neubestimmung kann nicht mehr auf die tradierten, um die Idee der „Bildung“ zentrierten Universitätsideale zurückgreifen; aber sie wird manches von dem doch wieder aufgreifen müssen, was in der zweihundertjährigen Geschichte der deutschen – und damit auch der okzidentalen – Tradition der modernen Universität sich herausgebildet hat. Zuerst werden die Universitäten sich dem Sog des ökonomischen Denkens entziehen müssen. Gewiss ist es nicht zu umgehen, dass auch die Universitäten sparen oder zumindest die ihnen anvertrauten Gelder sinnvoll ausgeben – und wer sich die Diskrepanz zwischen den Studienanfängerzahlen und denen der Absolventen vor Augen führt, sieht vielleicht

auch schon eine wesentliche Spar-option. Aber mit vorhandenen Mitteln sparsam umgehen und bei der Ausbildung der Studenten auch ein Auge auf die potenzielle Berufspraxis zu haben ist etwas ganz anderes, als die Universitäten dem Diktat der Ökonomie zu unterwerfen, die dann eben nicht mehr nur die Formen des administrativen Handelns, sondern auch die Formen des wissenschaftlichen Denkens bestimmt.

Eben da wird die Diskussion ansetzen müssen. Die Frage nach der Kernaufgabe der Universität, die nur sie und keine andere Institution wahrnehmen kann, führt zu einer klaren Antwort: Die raison d'être der Universität ist die Wissenschaft. Diese Aufgabe war neun Jahrhunderte lang, seit den Universitätsgründungen in Bologna und Paris, trivial. Seit einem Jahrzehnt ist sie es nicht mehr. Seit einem Jahrzehnt wird das Wort „Wissenschaft“ zusehends aus dem bildungspolitischen Sprachgebrauch verdrängt; die Qualität von Universitäten wird nicht mehr durch Aussagen über die wissenschaftliche Arbeit in Forschung und Lehre bestimmt, sondern durch inhaltsleere McKinsey-Wörter wie „excellence“.

Die europäische Universität ist, nächst der katholischen Kirche und vor dem modernen Staat, die älteste Institution Europas. Das allein ist noch kein Argument. Diese historische Tatsache verweist aber darauf, dass „Wissenschaft“ in ihrer universitären Form eine der tragenden Säulen der westlichen Gesellschaften in der Neuzeit ist. Die moderne Gesellschaft braucht nicht eine beliebige Zahl von „Akademikern“ mit abgebrochenem Studium, aber zu ihren Überlebensbedingungen gehört, dass sie in hinreichender Zahl Menschen ausbildet, die persönlich eine wissenschaftliche Haltung einnehmen können und sachlich zu wissenschaftlichem Denken fähig sind.

Wissenschaft ist etwas anderes als „Wissen“. „Wissen“ gibt es in vielen Formen und Qualitäten. „Wissen“ ist auch das, was in der yellow press kolportiert oder in Quiz-Sendungen abgefragt wird, auch die Kenntnis von Namen wie Guido Horn, Dieter Bohlen, Lady Di oder Edelgard Bulmahn ist „Wissen“ in dem trivialen Sinn, wie es der Begriff der „Wissensgesellschaft“ impliziert.

Die Idee der Universität lässt sich also nicht auf die – ohnehin fragwürdige – Konzeption einer „Wissensgesellschaft“ stützen. Denn nur ein sehr schmales

Segment des Wissens, das in der aktuellen Gesellschaft kursiert und verkauft wird, ist wissenschaftliches Wissen.

Es ist bemerkenswert schwierig, den Begriff der „Wissenschaft“, die dieses Wissen hervorbringt, zu definieren. Wissenschaft ist zunächst abhängig von persönlichen Voraussetzungen bei denen, die sie betreiben; ihr kommen so dann bestimmte strukturelle Eigenschaften zu; und schließlich – und das ist wahrscheinlich das wichtigste – definiert sie sich weniger durch die Ergebnisse, die sie erzielt, als durch die Verfahren, mit denen sie erzielt und durch die institutionellen Formen, in denen sie erzielt werden.

Immanuel Kant, der zu den Vordenkern der modernen Universität gehörte, hat zu Beginn seiner akademischen Laufbahn in einer Nachlassnotiz Prämissen für die Existenz des Forschers formuliert, die zu den Grundlagen des Selbstverständnisses abendländischer Wissenschaft gehören: „Ich bin selbst aus Neigung ein Forscher. Ich fühle den gantzen Durst nach Erkenntnis u. die begierige Unruhe darin weiter zu kommen oder auch die Zufriedenheit bey jedem Erwerb.“ An dieser Grundbestimmung des Gelehrten hat sich bis heute nichts geändert. Die Neugier, der eigene Antrieb, die „intrinsische Motivation“ sind die Triebkraft der Wissenschaft, bei Professoren wie Studenten. Wenn es die erste der persönlichen Fähigkeiten eines Wissenschaftlers ist, sich in dieser Form auf die Sache einlassen zu können; dann ist es die zweite, Distanz zu ihr zu gewinnen, sie zum Objekt nüchterner Betrachtung machen zu können.

Wie wenig deutsche Abiturienten auf diese Herausforderung vorbereitet sind, zeigt wiederum ihr Sprachgebrauch. Das Erlernen der Schriftsprache bietet die erste Möglichkeit, den Gegenstand des Denkens zu distanzieren, und bereits hier ist eine ganze Schülergeneration gescheitert, die es nicht mehr gelernt hat, zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch zu scheiden, die deshalb auch nicht mehr weiß, wie sie sprachlich die Erlebnisse ihrer eigenen kleinen Lebenswelt trennen können von Aussagen über außerpersönliche Sachverhalte. „Schreibe wie du sprichst“, heißt die didaktische und persönliche Prämisse dieses Umgangs mit der Sprache. Sie führt dazu, dass deutsche Studenten (und Journalisten inzwischen auch) „dass“ schreiben, wo sie „das“ meinen; dass sie Anredepronomen nicht mehr zu erkennen vermögen und „sie“

schreiben, wo – auch nach der neuen Rechtschreibung – „Sie“ stehen muss; dass „Pondon“ zu lesen ist, wo doch wohl eher „Pendant“ gemeint ist; oder, wie ein Essener Linguistikprofessor in den Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes zu berichten wusste, dass das finite Verb als „gebäuchtes Verb“ definiert wird.

Diese sprachlichen Fehlleistungen offenbaren eine fundamentale Unfähigkeit zum wissenschaftlichen Denken, noch weit diesseits aller Forderungen nach Sachkenntnis, die auch noch dazugehören würde; sie zeigen eine sprachliche Unfähigkeit, die Welt des persönlichen Erlebens, die auch in einer Privatsprache ausgedrückt werden mag, von der Welt der Sachen zu trennen, die Gegenstand der Wissenschaft sind.

Neben den persönlichen Voraussetzungen, deren Schwinden nicht zuletzt der Sprachgebrauch deutscher Studenten zeigt, stehen die strukturellen. Wissenschaftliche Arbeit folgt methodischen Regeln, die in den einzelnen Fächergruppen, den Geistes- und Sozialwissenschaften einerseits und den Naturwissenschaften andererseits, sehr unterschiedlich sein können, die aber für jedes Fach benennbar und für jeden Wissenschaftler nachvollziehbar sein müssen. Sie nimmt weiterhin Bezug auf vorhandenes Wissen; sie setzt sich damit auseinander und setzt sich selbst der Auseinandersetzung aus – seit dem 18. Jahrhundert wird diese Eigenheit des wissenschaftlichen Verfahrens mit dem Begriff der „Kritik“ bezeichnet. Es ist ein auffälliger sprachgeschichtlicher Befund, dass dieser Leitbegriff der neuzeitlichen Wissenschaft aus der aktuellen Hochschuldiskussion seit längerem verschwunden ist und dem der wirtschaftswissenschaftlichen Theorie entnommenen Begriff der „Innovation“ als dem Leitbegriff aktueller Wissenschaftspraxis Platz gemacht hat.

Wissenschaftliches Wissen ist im Ergebnis theorieförmig oder theoriegeformt, es bleibt nicht beim Einzelfall stehen, sondern bringt entweder Theorien hervor oder beschreibt seine Gegenstände in einer von theoretischen Modellen und Prämissen geprägten, und das heißt immer auch abstrahierenden Weise. Die Forderung nach „Praxisbezogenheit“ auch des universitären Studiums, die heute auf keinerlei öffentlichen Widerstand mehr stößt, zerstört diese fundamentale Voraussetzung. Tatsächlich aber ist die Annahme falsch, dass es

Aufgabe der universitären Wissenschaft sei, in der „Praxis“ – also in der natürlichen oder gesellschaftlichen Wirklichkeit – vorgefundene Probleme zu lösen. Wissenschaft löst keine Probleme, sondern sie definiert sie.

Die letzte und die wichtigste Voraussetzung von universitärer Wissenschaft ist die, die heute am stärksten bedroht ist. Humboldt hat in vielem die Universität auf eine falsche Bahn gelenkt. Aber von einzigartiger Bedeutung war doch sein der europäischen Universitätstradition entlehnter Grundgedanke von der Unabhängigkeit, und das heißt vor allem der Staatsferne und Politikfreiheit der Universität. Überall in der freien westlichen Welt hat diese Idee ihre Nachahmer gefunden, und wo immer sich Diktaturen anschickten, die Macht zu übernehmen, haben sie die Freiheit der Wissenschaft zuerst zerstört – nicht selten mithilfe jener Wissenschaftler, die Schulter an Schulter mit der Politik ihre Karrieren machen wollten.

Universitäre Wissenschaft ist ihrem Funktion nach nicht zweckgebunden; sie unterwirft sich nicht der Politik und nicht dem Geld. Sie folgt nicht partikularen Interessen, sondern ist nur der regulativen Idee einer „Wahrheit“ verpflichtet, die für alle gilt und die allen dienen soll. Das unterscheidet sie von der manchmal ja durchaus auch hochkarätigen Forschung, die in privater Regie, in den Labors der Konzerne oder in den öffentlich kaum wahrgenommenen, in der Schulpraxis aber enorm einflussreichen Landesinstituten für Schul- und Bildungsforschung der Kultusministerien betrieben wird.

Die Aufgabe der Universität

Diese Bestimmungen umreißen die „Idee der Universität“: Neugierde und Distanz als persönliche Haltung; Methodisierung des Vorgehens und Theorieförmigkeit der Ergebnisse; Universalität und Unabhängigkeit der Institution – das sind die Eckpunkte, durch die sich die Universität selbst definieren und aus denen sie ihre Aufgabe ableiten muss. Dann wird sie auch wieder Kriterien haben, an denen sie die Leistungen jener bemessen kann, die in ihr arbeiten und studieren.

Freilich: Mit der Expansion wird es dann vorbei sein. Eine Universität, die sich wieder auf ihre eigentliche Aufgabe besinnt, wird eher schrumpfen als expan-

dieren, und sie wird vieles von dem, was sie sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten an Aufgaben hat aufladen lassen, an andere, besser geeignete Einrichtungen – wie insbesondere die stark unterschätzten Fachhochschulen – abgeben.

Die Universitäten, die philosophischen Fakultäten in erster Linie, werden einer Bildungspolitik, die als Klamauk daherkommt, die Stirn bieten müssen. Das erfordert wenn nicht Mut, so doch Zivilcourage; denn wer dem Mainstream nicht folgt, muss nicht nur mit politischem Liebes-, sondern auch mit finanziellem Mittelentzug rechnen. Dennoch: Die Universität muss ihre Angelegenheiten den Guildo Horns und Edelgard Bulmahns wieder aus der Hand nehmen und sich selbst darum kümmern, was sie will und was sie kann. Sie wird sich selbst wieder darum bemühen müssen, ihre Idee zu bestimmen und ihre Aufgabe daraus abzuleiten – nur so wird sie der Verantwortung gerecht, die die universitäre Wissenschaft auch in einer modernen Gesellschaft zu übernehmen hat.

Literaturempfehlungen des Autors

Paulsen, Friedrich: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Asher 1902. – Morkel, Arnd: Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Wiss. Buchgesellschaft 2000. – Konegen-Grenier, Christiane: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts Verlag 2001. – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz: Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Universitäten. Berlin 2003. – Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission: „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“. KOM [2003] 58 vom 5. 2. 2003. – Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 50 (2003), H. 2–3: Propädeutik des wissenschaftlichen Schreibens. Bologna-Folgen.



Prof. Dr. **Peter J. Brenner**, geb. 1953, lehrt an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln und ist Leiter des privaten Instituts für Medienevaluation, Schulentwicklung und Wissenschaftsberatung (IMSW). Studium der Philosophie, Erziehungswissenschaft, Germanistik und Komparatistik in Bonn, Habilitation in Regensburg.

Kontakt

IMSW - Institut für Medienevaluation, Schulentwicklung
und Wissenschaftsberatung
Sportanger 28, 86415 Mering

UNIVERSITAS

ORIENTIERUNG IN DER WISSENSWELT

59. Jahrgang
April 2004
Nummer 694

Jutta Limbach
Gesine Schwan
Axel W. Bauer
Peter J. Brenner
Margit Mertens
Sebastian Fischer
Jürgen Kesting
Thomas Druyen
Walter Gropius



4