

Kritik in Zeiten maßloser Gewißheiten oder von der Industrialisierung des universitären Studiums. Ein böser Blick auf uns selbst im Zeichen von Modularisierung, Standardisierung und globaler Vergleichbarkeit.

Vortrag, gehalten am 8. November 2001 in Darmstadt im Rahmen der Herbsttagung 2001 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Veröffentlicht unter dem Titel Kritik in Zeiten maßloser Gewißheiten. In: Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, Jan Masschelein (Hrsg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik, Opladen 2004, S. 67-85.

Wenn man einen Vortrag über Kritik und Gewißheit und Maßlosigkeit ankündigt, dann begibt man sich auf ein Feld, das hoch aufgeladen ist. Man könnte Kritik in verschiedenen Zusammenhängen und in verschiedener Reichweite erörtern, über Maßlosigkeit in einem deskriptiven und in einem pejorativen Sinne sprechen, schließlich darüber spekulieren, ob es Gewißheit im Plural überhaupt geben kann. All das werde ich hier nicht tun, weil ich mich unvorsichtigerweise auf eine Nebenbemerkung des Einladungsschreibens zu dieser Tagung eingelassen habe, in der angeregt wurde, daß das Thema Kritik vielleicht auch die aktuellen professions- und bildungspolitischen Verwirrungen in den Blick nehmen sollte. Unter der Hand ist dies dann zum Hauptaspekt des Vortrags geworden. Ich werde also einen kräftigen Schuß Wasser in den Wein unserer theoretischen Höhenflüge gießen.

Genauer gesagt, werde ich mich auf den Bereich der Wissenschaft einschränken und diesen zunächst in der Differenz von geschlossener und offener Gesellschaft und den ihnen zugehörigen Lern- und Wissensformen diskutieren. Dabei wird sich zeigen, daß die Differenzierung von geschlossener und offener Gesellschaft heute nicht mehr hinreichend ist, da wir inzwischen mit Gewißheiten operieren, die in der Tat maßlos sind, mit Normierungen, die sich einer Verabredung verdanken, die aber gleichzeitig die Unkalkulierbarkeit offener Möglichkeiten, die mit der Entdeckung von Freiheit und Geschichtlichkeit in den Bereich des Wissens Einzug gehalten hat, zurücknehmen.

Ich werde dabei zunächst am Modell der priesterlichen Lehre entwickeln, was maßgebende Gewißheit meinen kann und welches Unverhältnis sie zu Zweifel und Kritik hat. Dann werde ich am Modell der wissenschaftlichen Lehre verdeutlichen, daß die Produktion von hypothetischem Wissen, das permanenter Kritik unterliegt, nicht gelehrt, sondern nur eingeübt werden kann und dann einen „bösen Blick“¹ auf die gegenwärtige Hochschulreformediskussion werfen, um daran das Phänomen der Lehre in Zeiten ungewisser und (wegen des Plurals) widersprüchlicher und zugleich der Kritik entzogener Gewißheiten, die wiederum autoritativ gelehrt werden können, zu entwickeln.

ad 1

Geschlossene Gesellschaften sind von geschlossenen Sinnwelten getragen, in denen alles Menschenwissen übertroffen und geordnet wird von einem mythisch oder metaphysisch gesicherten Gesamtsinn, der von Menschen allein nicht zu sichern ist, weil der Mythos über „Dinge“ und „Begebenheiten“, die jenseits aller wirklichen oder möglichen menschlichen Erfahrung liegen, wie über gewöhnliche Erfahrungsgegenstände spricht. Insofern Menschen aus eigener Einsicht nicht wissen können, ob die Botschaft des Mythos von Gott kommt, ob

¹ Nicht im Sinne Pierre Bourdieu, sondern im Sinne Eugen Fink, der dem Menschen generell den bösen Blick attestiert, insofern er am Anfang einer Entwicklung schon ihr Ende vorwegzunehmen vermag.

hier die Gottheit durch Menschenmund spricht oder ob Menschen bloß - aus Schwärmerei oder Berechnung - Göttliches erlügen, liegt die Bejahung des Mythos ebenso wie seine Verneinung jenseits der Möglichkeiten der menschlichen Vernunft. Sie ist - von heute her gesehen - zustimmend wie ablehnend Entscheidung. Normalerweise dürfte eine solche Entscheidung aber nicht anstehen, da über Menschen durch die nicht wählbaren Umstände ihres Lebens immer schon entschieden ist. Erst auf dem Boden einer ursprünglich nicht von ihnen getroffenen Wahl können sie zustimmen oder widersprechen. Selbst eine solch nachträgliche Korrektur dürfte für die Menschen in einer mythisch geschlossenen Gesellschaft nicht möglich gewesen sein.

Aber selbst wenn Glaubwürdigkeit und Zweifelhaftigkeit, die dem Mythos beide wegen seiner übermenschlichen Herkunft und menschlichen Existenzweise in eins und zugleich eigen sind, sich in einer geschlossenen Gesellschaft kaum zu einer Entscheidungsfrage verdichten werden, so entsteht doch wegen der Doppelgesichtigkeit des Mythos als übermenschliche Wahrheit in menschlicher Sprache eine andere Fragwürdigkeit. Da die Gottheit den Menschen ihre Botschaft nicht unmittelbar, sondern nur in menschlicher Sprache sagen kann, ergibt sich eine unaufhebbare Spannung zwischen gesagtem menschlichen Wortsinn und gemeintem göttlichen Wortsinn. Die mythische Lebenslehre ist deshalb als absolute Wahrheit, die in menschlichen Worten und Bildern ausgedrückt wird, genuin mißverständlich. Wegen der Gefahr, die Weisung der Gottheit mißzuverstehen, sind nur Auserwählte berufen, den Sinn der offenbarten göttlichen Botschaft auszulegen. Die Auswahl derjenigen, die legitimiert sind, die göttliche Lebenslehre zu tradieren und auszulegen, kann wiederum nicht Menschaufgabe sein. Die Gottheit allein kann ihre Diener und Lehrer berufen und muß sie durch ein Zeichen für alle Menschen sichtbar einsetzen.

Die Autorität des priesterlichen Lehrers ist deshalb weder angemäßt noch erworben, sie ist verliehen. Die mit seinem Priestertum verbundene Lehrautorität kann ihm deshalb von Menschen mit menschlichen Gründen und Machtmitteln auch nicht genommen werden. Sie kann als Lehen einer Gottheit nicht einmal mit endlichen Ansprüchen in Konflikt geraten. Der priesterliche Lehrer kann und muß sich als Geweihter Gottes vor seinen Mitmenschen nicht rechtfertigen, da die Wahrheit, die er ausspricht, keine endliche Wahrheit ist und deshalb weder vernünftig begründet und verteidigt, noch angegriffen und bestritten werden kann. Sie ist der menschlichen Kritik entzogen, es sei denn, die Kritik richtet sich - von Hybris verblindet - gegen die Gottheit selbst.

Da auch die Lehre der „Wissenschaften“ ursprünglich Sache der göttlich eingesetzten Lehrerschaft war, bedeuten die Emanzipation der Philosophie vom Mythos und die schließlich einsetzende Ablösung der Philosophie durch die erstarkenden Einzelwissenschaften nicht unmittelbar, daß der Versuch einer verbindlichen Gesamtinterpretation des menschlichen Lebens aufgegeben wird. Vielmehr beanspruchen zunächst die Philosophie, später sogar die Einzelwissenschaften diese Gesamtinterpretation leisten zu können. Die Einzelwissenschaften können am Beginn ihres Siegeszuges natürlich nicht sofort eine verbindliche Gesamtinterpretation vorlegen, versprechen einer fortschrittsgläubigen Epoche aber, daß sich der Erkenntnisfortschritt mit jeder neuen Erkenntnis der positiven Wissenschaften hin auf die Entdeckung der „Weltformel“ unaufhaltsam beschleunigen wird. Die Wissenschaft wird so vorübergehend - ich bin sogar geneigt zu sagen: immer wieder - zum Religionsersatz, ihre Lehrer erben, wie vor ihnen die Philosophen, den „Heiligenschein“ der göttlichen Lehrer des Menschengeschlechts und ihrer Vertreter auf Erden.

ad 2

Trotz dieser Einschränkung bedeutet die Loslösung der Einzelwissenschaften von der Philosophie den Beginn einer neuen Lehrform und einer andersartigen Autorität des Lehrers. Das

Neuartige der modernen Wissenschaften liegt nämlich - sehr vereinfacht gesagt - darin, daß sie tätig sind. Sie streben nicht nach einem absichtslosem Sich-Öffnen für die Dinge, um dadurch anders als der zweckorientierte Zugriff, das Wesen der Dinge hinter ihrer sinnfälligen Fassade erfassen zu können. Die modernen Wissenschaften suchen überhaupt nicht mehr nach dem Wesen hinter den Erscheinungen, sie sind gerichtet auf die Erscheinungen selbst in ihrem Wechselspiel und ihren beobachtbaren Abhängigkeiten. Das Interesse am Einzelnen in seiner Besonderheit ist aber selbst ein vorübergehendes, beinahe noch außerhalb der wissenschaftlichen Befassung liegendes Vor- oder Frühstadium des Sammeln von Beobachtungen. Ziel ist letztlich nicht die beschreibende Zusammenstellung von Beobachtbarem in seiner Vielfalt, sondern die durchgängige Rückführung von sinnlichen Qualitäten auf raum-zeitliche Beziehungen quantitativer Art, d. h. aber, eine durchgängige Mathematisierung der Phänomenwelt. Weder das Wesen der Dinge, noch die Vielfalt der Erscheinungen wird gesucht, sondern das mathematisch formulierbare Gesetz, unter dem die Erscheinungen in ihrem Wandel stehen. Dieses Gesetz zu erkennen, reicht nun aber die bloße Beobachtung nicht hin. Die Dinge müssen vielmehr unter vorgegebenen und kontrollierten Beingungen von Menschen wieder und wieder veranlaßt werden können, zu zeigen, was in ihnen steckt. Man will wissen, unter welchen Bedingungen sie welches Verhalten zeigen. Dabei geht das Bestreben dahin, das den Wissenschaften Zugängliche auch auf Bereiche auszudehnen, in denen weder ein schlichtes Einwirken vermittelt der körperlichen Naturausstattung des Menschen die Dinge in Bewegung setzen kann, noch die naturgegebenen menschlichen Sinne ihre Reaktion wahrzunehmen vermögen. Wenn aber die Ansprüche an die Feinheit sowohl der Bedingungen, die eine Reaktion provozieren, als auch der Meßmethoden, die die Reaktion registrieren, immer weiter gesteigert werden, dann genügt der Leib allein als erstes „Organon“ diesem Erkenntnisanspruch mit fortschreitender Entfaltung der Wissenschaften nicht mehr.

Um die naturgegebenen Grenzen der leiblich sinnlichen Erkenntnis zu sprengen, verschwistert sich die Wissenschaft deshalb aufs engste mit der Technik, wird selbst zu einer Art von Technik. Der uns beinahe selbstverständliche, aber eigentlich eher merkwürdige Umstand, daß die modernen Wissenschaften um so mehr von den Dingen und ihrem Verhalten erfahren, je mehr sich das Erkenntnissubjekt von den Dingen entfernt, je vermittelter es sich den Dingen zuwendet, weist nachdrücklich darauf hin, daß die modernen Wissenschaften sich von Anfang an zwei Quellen verdanken: Als Versuch, die Vielfalt des sinnlich Wahrnehmbaren auf allgemeine raum-zeitliche Strukturen als ihre Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen, der Mathematik, und als Versuch, die Dinge experimentell zur Offenbarung ihrer Verhaltensmöglichkeiten zu zwingen, dem handwerklich-technischen Erfindergeist.

Wenn die moderne Wissenschaft aber mathematische und technisch-experimentelle Wissenschaft in gleicher Weise ist, dann ist sie nicht nur eine neue Auslegung der Natur und der Stellung des Menschen in ihr, sondern ein „Novum Organum“. Dann interpretiert sie nämlich die Natur nicht nur in neuer Weise, dann produziert sie bereits in ihrer Forschung ihre Gegenstände und ihre Gegenstandserkenntnis - mag der Weg von der experimentellen Beherrschung eines Prozesses bis zu seiner industriellen Beherrschung auch lang sein, beides ist prinzipiell gleicher Art.

Daß die Wissenschaften, genauer die Gemeinschaft der Wissenschaftler, ihre Gegenstände und ihre Erkenntnis der Gegenstände produzieren, heißt zugleich, daß wissenschaftliche „Wahrheiten“ rein menschlichen Ursprungs sind und damit voller Irrtümer. Die Forschung selbst vollzieht sich deshalb kollektiv in wechselseitiger Prüfung und Kritik ihres Ganges und ihrer „Ergebnisse“. Da die „Wahrheit“ der Wissenschaft wegen ihres menschlich endlichen Ursprungs strenggenommen nicht in ihren Ergebnissen liegt, sondern im lebendigen Forschungsprozeß, kann sie, anders als der Mythos - und hier liegt das entscheidend Neue - nicht erzählt werden. Das Studium der Wissenschaften ist von Anfang an und auf allen seinen

Stufen Hinführung zur Forschung und erreicht seine wahre Gestalt erst in der faktischen Teilnahme am Forschungsprozeß. Damit zeigt sich ein völlig neues Verständnis von Wissen und Lehre: Es geht nicht mehr um das lernende Übernehmen expliziter Wissensbestände, sondern um die Einübung eines impliziten Handlungswissens, nicht um Partizipation durch Nachvollzug, sondern um Produzieren-Können und um Kritik und Verbesserung von Produktions-Methoden.

Das wissenschaftliche Studium ist deshalb auch keine autoritative Einweihung in eine an sich bestehende Wahrheit, deren Geltung nicht zu erweisen ist, sondern muß zeigen, wie Wahrheit als menschliche Wahrheit hergestellt wird. Es ist Einübung eines Herstellens, Einübung eines impliziten Prozeß- oder Handlungswissens und nimmt deshalb eher Maß an der Lehre einer handwerklichen Kunstfertigkeit als an der erzählenden Einweihung in eine übermenschliche Wahrheit. D. h., es gibt eine strukturelle Verwandtschaft zwischen dem neuzeitlichen universitären Studium und der Handwerkslehre bzw. der Schulung eines technischen Vermögens. Zwar muß auch der Handwerksmeister zunächst erläutern, wie ein bestimmter Arbeitsgang insgesamt angelegt ist, welchen Stellenwert die einzelnen Handlungen im gesamten Arbeitsablauf haben, welchen Widerstand das Material seinen Absichten entgegensetzt und unter Einsatz welcher Hilfsmittel er das Material seinem Willen gefügig machen kann, um schließlich seine Kunstfertigkeit zu demonstrieren und ein Werkstück zu verfertigen. Soweit gleicht auch die Handwerkslehre der erzählenden Weitergabe von Wissen. Aber damit der Lehrling sein Handwerk lernt, reicht es nicht hin, daß er die „Wahrheit“ der Kunstfertigkeit nur mitgeteilt bekommt und beim Verfertigen eines Werkstücks zusieht oder gar nur das fertige Produkt und die Prinzipien und Schritte des Produktionsprozesses (in einem Lehrbuch) präsentiert bekommt. Er kann nur durch eigenes Tun zur Meisterschaft gelangen, weil Herstellungswissen allein durch seine begrifflich explizite Darstellung kaum jemals so erfaßt werden kann, daß jemand, der die Kunstfertigkeit nicht selbst bereits beherrscht, sich überhaupt etwas darunter vorstellen kann. Es kann durch ein Wechselspiel von Erzählen, Zuhören und Nacherzählen nicht angeeignet werden. Der Lehrling muß also in bestimmter Weise die Wahrheit der Kunstfertigkeit des Meisters selbst erfinden. Zunächst in abgeleiteter Weise, indem er nacherfindet, was andere vor ihm erfunden haben, aber schließlich, wenn er zur Meisterschaft gelangt, indem er selbst etwas Neues erfindet. Diesen Weg aber kann er nur gehen, wenn er das Verferti-gungswissen nicht nur mitgeteilt bekommt und auf Treu und Glauben übernimmt, sondern es im eigenen tätigen Nachvollzug Schritt für Schritt auf seine Tauglichkeit prüft.

Die wissenschaftliche Lehre verliert durch diese Modellorientierung von Grund auf den anfangs durchaus vorhandenen, letztlich aber immer schon falschen Schein einer autoritativ gesicherten Erzählung von letzten Wahrheiten und wird zu einer Einübung in die Herstellung von vorläufiger, grundsätzlich hypothetischer Wahrheit.

Die im Zuge des Erfolgs der neuzeitlichen Wissenschaften fortschreitende Spezialisierung, Differenzierung und Arbeitsteilung in den Disziplinen läßt allerdings die durchgängig hypothetische Grundorientierung der Wissenschaften selbst zu einem Problem werden. Sie führt nämlich dazu, daß die Gesellschaft immer mehr Mittel für den Unterhalt der Universitäten aufwenden muß und für den Unterhalt der Universitäten vereinfacht gesagt drei Gegenleistungen fordert: (1) Grundlagenforschung auf Weltniveau, (2) Umsetzung von wissenschaftlichen Ergebnissen in praktische Anwendungen und (3) überprüfbare, effektive und kostengünstige Leistungen in der Berufsausbildung. Von diesen Forderungen ist nur die erste kompatibel zu einer durchgängig hypothetischen Einstellung, die den Bereich der Möglichkeiten zu erweitern sucht und Gewißheiten als Dogmatisierungen einer unerbittlichen Kritik unterwirft. Die beiden zuletzt genannten Forderungen sind dagegen mit dieser Haltung kaum zu vereinbaren. Die praktische Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse, ihre sog. Umsetzung ist ebenso wie eine effektive und kostengünstige wissenschaftsorientierte Berufsausbildung nicht

auf hypothetische Möglichkeiten aufzubauen, sondern braucht Gewißheiten unterschiedlicher Reichweite. D. h., beide brauchen in je definierten raum-zeitlichen Geltungsbereichen gerade nicht in Frage gestellte Gewißheiten als ihre Grundlage, sondern (böse formuliert): Dogmen. Und da das System der Universitäten zumindest programmatisch bis heute an der Einheit von Forschung und Lehre festhält, konzentriert sich die gegenwärtige Reformdiskussion darauf, die Universität von ihren nutzlosen Spielereien mit Möglichkeiten abzubringen und auf längst übernommene, programmatisch aber bislang nicht eingestandene Aufgaben einer dogmatischen Lehre zu verpflichten.

ad 3

War universitäre Lehre zunächst am Modell der handwerklichen Lehre orientiert, so wird derzeit ihre schon seit vielen Jahren vorbereitete Industrialisierung festgeschrieben. Früher ging man zu einem Meister in die Lehre, um bei ihm die Fähigkeiten einzuüben, Wissen zu produzieren. Anders als als Einheit von Forschung und Lehre war wissenschaftliches Wissen zunächst nicht zu erwerben. Wer wissenschaftliches Wissen außerhalb der Universität einsetzen wollte, mußte deshalb Wissenschaftler einsetzen, die als Forscher qualifiziert waren. Das ist schon länger nicht mehr der Regelfall. Die universitäre Forschung produziert zwar weiterhin Wissen, dieses Wissen ist aber inzwischen ablösbar von den Produzierenden und kann, in problemorientiert portionierte Pakete abgepackt, quasi gegenständlich wie eine Maschine verkauft werden. Zu ihrer sachgemäßen Bedienung wird zwar immer noch jemand gebraucht, der in den Umgang mit der Maschine eingewiesen worden ist, aber nicht mehr jemand, der im Zweifelsfall selbst in der Lage wäre, die Maschine zu konstruieren. Wenn die eingekaufte Maschine unbrauchbar wird, wird sie durch eine neue Maschine ersetzt und die Bediener der Maschine werden dann entweder ebenfalls ausgetauscht oder durch Nachschulung an die neuen Anforderungen angepaßt. Wissenschaftliches Wissen zerfällt damit in ein Anwendungswissen, das als sachlich begrenztes, explizit begrifflich gefaßtes Problemlösungswissen gelehrt und angewandt werden kann, und ein Produktionswissen, das nach wie vor als implizites Handlungswissen (und zu Teilen auch als ästhetisches Wissen) eingeübt werden muß und als Erwerb impliziten Wissens einer direkten Überprüfung des Lernerfolgs nur begrenzt zugänglich ist.

Früher war die Anmeldung zu einem Studium in gewisser Weise dem Abschluß eines Lehrvertrages vergleichbar. Man ging zu einem Meister, trat in eine Lehrstelle ein und unterwarf sich damit zugleich all den handwerklichen Ritualen, die Orientierung weit über das Fachwissen im engeren Sinne hinaus vermitteln. Heute gleicht die Anmeldung zum Studium eher dem Kauf eines vorgefertigten Produkts und der Einweisung in seinen Gebrauch - wobei die Professoren in verschiedener Funktion den arbeitsteilig an der Produktion und am Verkauf z. B. eines Autos beteiligten Mitarbeitern der Industrie vergleichbar sind und die Ministerialbürokratie und die Studierenden den Autokäufern. Die eine Seite bietet Autos für verschiedene Zwecke an, läßt dem Käufer dabei einen gewissen individuellen Spielraum, den er selbst durch den Zukauf oder das Weglassen von Ausstattungspaketen ausfüllen kann. Ziel ist es, industriell hergestellte standardisierte Massen(teil)produkte gemäß dem individuellem Käuferwunsch so zu einem Endprodukt zu kombinieren, daß dem Käufer ein im Rahmen weiter Grenzen kombinierbares, maßgefertigtes, quasi individuelles Produkt angeboten werden kann, das sich gleichwohl aus unterschiedlichen Standardmodulen zusammensetzt, die jeweils ihren Preis haben und je nach Zusammenstellung sich im Gesamtpreis mehr oder weniger niederschlagen. Ist eine Produktlinie aufgelegt, so muß sie unter verschiedenen Gesichtspunkten - nicht zuletzt auch dem, das Vertrauen der Käufer in die Verlässlichkeit des Produkts nicht aufs Spiel zu setzen - erst einmal für einige Jahre verkauft werden. Zulässig ist nur Modellpflege, d. h. Überarbeitungen im Detail. Ab und an wird es auch Rückrufaktionen zwecks Nachbesserung geben. Parallel zum Verkauf der erfolgreichen Modellreihen werden in jeder

Produktlinie bereits neue Modellreihen entwickelt, die einerseits dem technischen Fortschritt Rechnung tragen und andererseits dem Wunsch der Käufer nach Abwechslung. Je nachdem, welches Motiv im Vordergrund steht, wird das neue Modell stärker durch eine neue Technik oder eine neue Verpackung geprägt sein. Aber selbst wenn ein „besseres“ Modell in den Versuchsabteilungen bereits realisiert ist, kann die industrielle Produktion es unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten erst auf dem Markt anbieten, wenn die Investitionen in die aktuelle Produktionslinie abgeschrieben sind oder wenn die Käufer sehr deutlich durch Kaufzurückhaltung demonstrieren, daß sie ein anderes Produkt wünschen. Die Käufer müssen die zur Produktion des Autos notwendigen Prozesse nur in groben Zügen verstehen (soweit nämlich, daß sie die angepriesenen Vorzüge des einen Modells gegenüber dem konkurrierenden Modell verstehen können), um das Auto zweckentsprechend nutzen zu können. Sie sind am Erwerb eines problemlos handhabbaren Instruments zur Lösung bestimmter Probleme interessiert und - nicht zu vergessen - am günstigen Einkauf eines qualitativ hochwertigen Produkts, aber nicht daran zu erfahren, wie ihr Auto hergestellt wird und welche ausdrücklichen und unausdrücklichen theoretischen Vorannahmen sein Funktionieren ermöglichen.

Daß und in welcher Weise wir in der gegenwärtigen Bildungsreformdiskussion tatsächlich die schleichende Industrialisierung des wissenschaftlichen Studiums abschließen, will ich in einigen Hinweisen zur Begrifflichkeit verdeutlichen, die diese Diskussion heute beherrscht. Dabei werde ich die all überall umgehenden Gespenster BA und MA hier einmal übersehen und statt dessen die scheinbar harmlosen, weil bloß formalen und organisatorischen Vorschläge „Modularisierung“ und „Kredit-Punkt-System“ in den Blick nehmen. An diesen beiden formalen und organisatorischen Aspekten des Reformvorhabens läßt sich nämlich überhaupt erst die an den Maßstäben industrieller Fertigung orientierte Reformulierung der Lehre nachvollziehen und bezogen auf das Thema Kritik zeigen, daß und in welcher Weise die universitäre Lehre Kritik und hypothetische Einstellung aus der Lehre entfernt und ins curriculare Vorfeld verlagert - selbst in Veranstaltungen, die der Kritik ausdrücklich gewidmet sind.

Begründet wird die Notwendigkeit einer Neustrukturierung der universitären Ausbildung durch besorgte Hinweise darauf:

- daß die Studiengänge deutscher Hochschulen (vor allem in den Kultur- und Sozialwissenschaften) im Vergleich zu ausländischen zu wenig gegliedert und deshalb für die Studierenden unübersichtlich sind,
- daß die internationalen Beziehungen der Hochschulen im Bereich der Forschung zwar gut, im Bereich von Studium und Lehre aber defizitär sind,
- daß in Deutschland vergleichsweise lange studiert wird, daß insbesondere das Verhältnis von Studienzeit und Lebensarbeitszeit im Vergleich anderer europäischer Nationen ungünstig ausfällt und viele Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften zudem ihr Studium überhaupt nicht erfolgreich beenden,
- daß es gegen die in Prüfungs- und Studienordnungen weiterhin aufrechterhaltene Fiktion des Vollzeitstudierenden als Regelfall inzwischen überwiegend Teilzeitstudierende gibt, die ihr Studium zeitlich und inhaltlich flexibel planen können müssen, wenn nicht unnötig lange Studienzeiten in Kauf genommen werden sollen,
- daß die universitäre Ausbildung zu wenig praxisrelevant ist, sich insbesondere nicht schnell und flexibel an die wechselnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anpassen läßt,
- daß das bisherige Studienangebot eindimensional auf Forschung und Erstausbildung orientiert ist und sich damit zu wenig in Richtung lebenslanges Lernen öffnet,

- daß das Studium zu wenig Elemente enthält, die sich auch außerhalb eines systematischen Studiengangs sinnvoll aneignen und verwenden lassen.

Als Reform-Mittel der Wahl wird z. B. von der Hochschulrektorenkonferenz 1997 die Modularisierung des Studiums und die durchgängige Einführung eines Kredit-Punkte-Systems anstelle der bisherigen Prüfungspraxis empfohlen.

„Im Hinblick auf

- kürzere reale Studienzeiten ...,
- überschaubarere Studien- und Prüfungsanforderungen, ...
- kontinuierliche Leistungskontrollen als Orientierungshilfe für die Studierenden sowie zur Entlastung der punktuellen Prüfungen,
- Transparenz hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Studierenden sowie erhöhte Planungssicherheit für Studierende durch exakte Angabe der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen und der zu erbringenden Leistungsnachweise und Teilprüfungen,
- größere Flexibilität des Studiums sowohl bei der Kombination von Studienbausteinen („Modulen“) als auch für Teilzeitstudien,
- gesteigerte nationale und internationale Mobilität der Studierenden,
- die Erleichterung wechselseitiger Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen,
- schnellere Reaktionsmöglichkeiten für die Hochschulen auf Änderungen der Berufsfelder sowie Entwicklungen in Wirtschaft und Technik,
- lebenslanges Lernen

empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz die verstärkte Einführung von studienbegleitenden Prüfungen in Verbindung mit Kredit-Punkte-Systemen. Ein solches System erleichtert auch die Modularisierung des Studiums.²

Damit werden unscheinbare formale und organisatorische Verbesserungen zum Kernstück der gegenwärtig zu leistenden Universitätsreform erklärt. Und dies geschieht m. E. nicht ohne Grund, weshalb es angeraten ist, die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz ernst zu nehmen und trotz der langweiligen Materie genauer zu prüfen.

Module im Sinne der derzeitigen Bildungsreformdiskussion sind in einer radikalen Form bereits 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom Deutschen Bildungsrat in den Ausführungen zur Weiterbildung vorgeschlagen worden.³ Im konsequent modularisierten System des Strukturplans wird das gesamte qualifizierende Weiterbildungsangebot in Teilstücke zerlegt, die sich sowohl inhaltlich als auch im Anspruchsniveau voneinander unterscheiden. Für jedes Modul (damals noch Baustein genannt) wird die erforderliche Mindest-Eingangsklassifikation bestimmt und eine im Erfolgsfall erreichbare und zu bescheinigende Abschlußqualifikation. Außerdem wird der Lernprozeß detailliert beschrieben. Schließlich richten sich die anzubietenden Wissensinhalte, methodischen Fertigkeiten und Einstellungen in curricularer Weise nach jetzt oder künftig zu lösenden Problemen, für die entsprechende problemlösende Verhaltensweisen bestimmt und trainiert werden sollen. Aus den entsprechend gesellschaftlichen Bedarfslagen vorgehaltenen »Modulen« kann der Abnehmer völlig frei wählen, d.

² Entschließung des 182. Plenums der HRK vom 7. Juli 1997 zu »Kredit-Punkte-Systemen« und Modularisierung, II. Ausgangslage und Zielsetzungen.

³ Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 203ff.

h. weder die Reihenfolge noch die Anzahl der zu absolvierenden Module ist vorgeschrieben. Eine Teilnahme wird nur verweigert, wenn die Teilnahme an einem bestimmten Modul in definierter Weise Qualifikationen zur Voraussetzung hat, die nicht vorhanden sind, wobei der Nachweis der erforderlichen Qualifikation ebenso über die Bescheinigung des erfolgreichen Besuchs vorhergehender Module wie über die erfolgreiche Teilnahme an einer Einstufungsprüfung möglich ist. Prüfungen sind nur im Rahmen der einzelnen Module abzulegen. Eine wie auch immer definierte Gesamtqualifikation wird nicht gesondert geprüft und bescheinigt. Die angestrebte Gesamtqualifikation wird individuell von den Hörern selbst bestimmt, ein konzeptionelles Qualifikationsganzes ergibt sich nur aus der Addition der verschiedenen Module, die der Lerner sukzessive oder parallel erfolgreich durchläuft (damals erhoffte man sich von den Hörern allerdings noch eine eigenständige Integrationsleistung).

So konsequent wie im Strukturplan wird das Modulkonzept in den mir bekannten Reformvorschlägen für die Berufsausbildung an den Hochschulen nicht gedacht. Man geht zwar auch heute wieder davon aus, daß das Gesamtangebot aus einzeln prüf- und zertifizierbaren und insoweit in sich abgeschlossenen Modulen besteht. Für diese Module wird ebenfalls eine Eingangsqualifikation, eine Abschlußqualifikation und der Weg zwischen Eingangs- und Abschlußqualifikation definiert. Die Einzelmodule werden aber abweichend vom Vorschlag des Strukturplans von vornherein als Teil verschiedener Ganzer konzipiert (die jeweils mehr sein sollen als die Summe ihrer Komponenten). Sie können deshalb auch nur im Rahmen des jeweiligen Gesamtqualifizierungskonzepts akkumuliert werden. Alle Module einer Einheit zusammen beziehen sich deshalb zielgerichtet auf den berufsqualifizierenden Abschluß als angestrebte Gesamtqualifikation. Alternative Wege hin zur Gesamtqualifikation werden zwar eröffnet, für jedes einzelne Modul muß aber bestimmt sein, wozu es befähigen soll und was die Teilqualifikation, die es vermittelt, zur Gesamtqualifikation beiträgt. Außerdem wird daran festgehalten, daß die schließlich erreichte Gesamtqualifikation auch noch einmal einer eigenen Überprüfung standhalten muß, die allerdings in die Bescheinigung der Gesamtqualifikation und ihre Bewertung nur noch zu einem vergleichsweise geringen Prozentsatz eingeht.

Die Einbindung der Module in ein Gesamtkonzept wird allerdings nicht eindeutig und abschließend verstanden - ist vielleicht auch nur eine Beruhigungsspiel für mißtrauische Anhänger des alten Kodex der Einheit von Forschung und Lehre. Ein und dasselbe Modul kann nämlich im Kontext unterschiedlicher Gesamtqualifikationen eingesetzt werden und hat dann entsprechend unterschiedliche Bedeutungen für die jeweilige Gesamtqualifikation: entweder ist das Modul notwendig oder es ist nur nützlich oder es ist eine unschädliche, aber eigentlich überflüssige Anreicherung oder Erweiterung der Kern-Qualifikation.

Der Verdacht - letztlich nur der Beruhigung dienen zu sollen - wird verstärkt, wenn man darauf aufmerksam ist, daß die vorgeschlagene Einbindung der Einzelmodule in eine Gesamtkonzept - wenn man schon modular denkt - nur zweckmäßig erscheint, wenn eine zu erreichende Gesamtqualifikation im Sinne von Berufsqualifikation überhaupt bestimmbar ist. Dies dürfte in weiten Bereichen des geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums kaum möglich sein, es sei denn, man zieht sich wie z. B. der Greifswalder Vorschlag darauf zurück, daß alle Geistes- und Sozialwissenschaftler später in irgendeiner Weise zu „Einkäufern“ oder „Verkäufern“ in einem weiten Sinne werden - also mit Produktplanung, Produktmarketing, und Produktverkauf in den Bereichen Produktion, Information, Personal, Dienstleistungen und Lehre zu tun haben werden.⁴

⁴ „Zuzüglich der grundlegenden Kenntnisse in den Disziplinen gleicht ihre Gesamtqualifikation dem klassischen Profil eines »Verkäufers«. Allerdings muß man sich, um dieses Profil angemessen zu erfassen, von der Vorstellung des Einzelhändlers im Laden an der Ecke lösen. Denn »Verkauf« ist viel mehr als der Austausch einer Ware gegen Geld. Es ist das kommunikative Paradigma der arbeitsteiligen Gesellschaft. Daher werden Absolventen überall dort Einsatz finden können, wo Kommunikation notwendig ist, um Produkte,

Da nicht nur die Einzel-Module unter dem Dach einer Gesamtqualifikation aufeinander bezogen sein sollen, sondern auch unter dem „Dach“ jedes einzelnen Moduls mehrere Lehrveranstaltungen angesiedelt werden sollen, ist durch das Konzept eines modularisierten Studienangebots die Gefahr einer Überfrachtung des Studiums durch Aufblähung der einzelnen Module zunächst nicht auszuschließen. Eine quantitative Überfrachtung einzelner Module und / oder des Gesamtangebots wird allerdings durch zwei wiederum rein formale Vorgaben verhindert. Zum einen sollen Einzelmodule sich zeitlich nur über ein Semester erstrecken, um den Wechsel des Qualifikationsziels und / oder der Hochschule nicht durch die Einbindung in mehrsemestrige Module zu erschweren und um der studienzeitverlängernde Angst vor komplexen Prüfungen durch die Beschränkung auf überschaubare Gegenstände zu begegnen. Zum anderen richtet sich der Umfang des Studienprogramms eines Semesters und des Studiums insgesamt erst in zweiter Linie nach sachlichen Gesichtspunkten. Zunächst ist die Richtgröße der maximal zur Verfügung stehende Arbeitszeit von Vollzeitstudierenden als Ausschlußwert zu beachten. Für diese geht man angelehnt an das schon länger praktizierte European Credit Transfer System (ECTS) im Bachelor-Studium etwa davon aus, daß Studierenden je Semester 900 Stunden reine Arbeitszeit zur Verfügung stehen. Diese ergeben sich aus der Annahme, daß Studierende je Halbjahr idealerweise 20 Wochen zu je 40 Arbeitsstunden studieren und pauschal 100 Stunden zusätzlich je Semester für Praktika oder die Bachelorarbeit benötigen. Umgerechnet in Kredit-Punkte ergeben sich daraus 30 ECTS-Punkte, d. h., jeder einzelne Kredit-Punkt steht für 30 Arbeitsstunden, die je nach absolviertem Modul in unterschiedlicher Weise für Kontaktzeiten (Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Arbeitsgruppen, Besuch von Sprechstunden), Vor- und Nachbereitung von Kontaktzeiten, Selbststudium, Anfertigung von Protokollen, Referaten, Hausarbeiten etc. verbraucht werden. (Das nur zweijährige Masterstudium soll ebenfalls mit 900 Stunden veranschlagt werden, wobei hier die Anfertigung der Masterarbeit bereits enthalten ist). Damit ergibt sich für Vollzeitstudierende pro Jahr eine studienfreie Zeit von etwas mehr als zweimal drei Wochen, die für Erholung und Erwerbstätigkeit zur Verfügung stehen. Im Anschluß an diese Vorgabe ist für jedes Modul getrennt der Arbeitsaufwand festzulegen, der von durchschnittlich begabten und durchschnittlich motivierten Studierenden für die erfolgreiche Bewältigung dieses Moduls benötigt wird. Dabei ist zu beachten, daß die insgesamt 900 Arbeitsstunden je Semester durch das Studienprogramm eines Semesters insgesamt nicht überschritten werden sollen (weil Arbeitszeit nur begrenzt zur Verfügung steht).

Studierenden, die in einer modulbezogenen Prüfung zeigen, daß sie die erwartete Arbeitszeit aufgewendet haben, wird durch Vergabe der für dieses Modul vorgesehenen Kredit-Punkte das Bestehen des absolvierten Moduls bescheinigt. Da diese Punkte akkumuliert werden, haben die Studierenden ihr Studium erfolgreich absolviert, wenn sie die im BA-Studium insgesamt vorgesehenen 180 Punkte auf ihrem Konto gutgeschrieben haben. Außer dem einfachen Bestehen oder Nichtbestehen, das sich in der Vergabe der Kredit-Punkte ausdrückt, soll auch noch die Qualität des Bestehens geprüft und in Form von Noten bescheinigt werden.

Der Erwerb von Kredit-Punkten und gegebenenfalls Noten ist im modularisierten Studiensystem nicht mit dem Erwerb von Leistungsnachweisen im traditionellen Studiensystem zu vergleichen. Das Kredit-Punkte-System ist vielmehr selbst Ausdruck einer umfassenden Modularisierung der Prüfung. Die Kredit-Punkte und Noten des Modulsystems sind nämlich keine Prüfungsvorleistungen im Sinne von vorgeschriebenen Semesterwochenstunden und Leistungsnachweisen, die bei der Anmeldung zu einer Prüfung vorzulegen sind, sondern gehen unmittelbar in die Abschlußnote ein. Die in Kredit-Punkten sich ausdrückende standardmäßig

Informationen und Know-How auszutauschen. Dabei reicht die Skala von Marketing und Vertrieb über Organisationsgestaltung und -entwicklung sowie Personalführung, über Öffentlichkeitsarbeit und Journalismus bis hin zur Erwachsenen-, Museums- und Freizeitpädagogik.“ Vom Kopf auf die Füße, S. 4f.

aufzuwendende studentische Arbeitszeit gewichtet dabei die verschiedenen Notenbestandteile. Theoretisch ist damit sogar der Verzicht auf eine zusätzliche Abschlußprüfung möglich. Zur Zeit halten allerdings die Modularisierungs-Modelle noch an einer abschließenden Hausarbeit im Umfang einer erweiterten Hauptseminararbeit fest - schon um zu dokumentieren, daß die Gesamtqualifikation eben doch mehr ist als die Elemente, aus denen sie sich aufbaut.

Der Situation, daß Studierende heute aus den verschiedensten Gründen kein Vollzeitstudium mehr realisieren können oder wollen, trägt das Kredit-Punkte-System insofern Rechnung, als es zwar vom Konstrukt Vollzeitstudierende als Meßgröße ausgeht, es den Studierenden aber freistellt, die für eine Gesamtqualifikation erforderlichen Punkte über einen sehr viel längeren Zeitraum gestreckt, mit Unterbrechungen oder an verschiedenen Hochschulen zu erwerben. Die Flexibilisierung des Studiums wird möglich, weil die erfolgreiche Teilnahme an Modulen einzeln zertifiziert wird und die erreichte Punktzahl lebenslang erhalten bleibt. Es ist deshalb nicht mehr notwendig, alle für einen Studiengang erforderlichen Module innerhalb der vorgesehenen Regelstudienzeit wie in einem Vollzeitstudiengang zu absolvieren. Eingelegte Pausen und auch zeitliche Streckungen sind ebenso denkbar wie die Möglichkeit, nur einzelne Module zur gezielten eng begrenzten Weiterbildung zu belegen. Die Möglichkeit Studien hier und jetzt zu beginnen und dann bruchlos woanders und / oder später fortzusetzen, erzwingt eine Standardisierung über alle Hochschulen hinweg ebenso wie die durchgängige Kontinuität der einander ablösenden Studienangeboten, natürlich nicht bezogen auf alle Module, aber bezogen auf alle Module, die auch woanders oder später angeboten werden.

Versucht man abschließend eine Bewertung von Kosten- und Nutzenaspekten der Modularisierung und studienbegleitenden Prüfungsorganisation, so kann man festhalten, daß durch Modularisierung Standardprodukte vorproduziert werden, die dem Bedarf der Berufsfelder und den individuellen Bedürfnissen der Studierenden durch ihre Zusammenstellung angepaßt werden. Der Vorteil dieses Konzepts ist es, daß Doppelangebote erkannt und vermieden werden können. Ein Modul muß - wenn eine höhere Rationalisierungsstufe erreicht sein wird - nur noch einmal entwickelt werden. Die Verschwendung von Arbeitskraft für Parallelentwicklungen kann zugunsten der Entwicklung weiterer Module vermieden werden. Darüber hinaus können für jeden Studierenden standardisierte Studienangebote von gleicher und gleichbleibender Qualität gewährleistet werden. Die Preisgestaltung für das Produkt „Lehr-Lern-Modul“ wird durch die Konkurrenz mehrerer Anbieter für einen Produkttyp durchsichtig. Der Reformprozeß wird gefördert, weil nicht mehr nachgefragte Module ebenso wie unzureichende Module aus dem Angebot entfernt werden können und fehlende Module durch neue Angebote ergänzt werden können, ohne deshalb das gesamte Angebot neu konzipieren zu müssen.

Daß eine solche Veränderung der Studiensituation für viele Beteiligte und Betroffene eine hohe Anziehungskraft hat, scheint mir evident. Die Ministerialbürokratie erhofft sich Kostensenkungen und Personaleinsparungen durch standardisierte Lehrveranstaltungen und Prüfungsverfahren sowie Durchsichtigkeit und damit verstärkte Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten bezüglich der Inhalte; die Arbeitgeber erhoffen sich eng und flexibel an die wechselnden Problemlagen der Arbeitswelt anzukoppelnde universitäre Ausbildungsgänge, ein sinkendes Alter der Absolventen und nicht zuletzt geringere Personalkosten durch eine universitäre Ausbildung auf mittlerem Niveau; die Studierenden erhoffen sich klar gegliederte Studienanforderungen, überschaubare Teilprüfungen bezogen auf explizit formulierte und damit problemlos lern- und referierbare Wissensbestände; die Hochschullehrer (zumindest einige) schließlich erhoffen sich eine deutliche Entlastung von den Mühen einer Lehre, die auf die Einheit von Forschung und Lehre verpflichtet ist und eine weitere Entlastung durch schematisierte Prüfungen.

Nur ein paar notorische Anhänger einer obsoleten (und zudem sehr deutschen) Form des Studiums und der Universität dürften sich also über den Preis grämen, der für all den Fortschritt billigerweise auch gezahlt werden muß: die endlich vollzogene Trennung von Forschung und Lehre. Aber auch sie werden schließlich ihren Frieden mit der neuen Zeit machen: schließlich wird wenigstens im Bereich der Forschung weiterhin ein weg- und prozeßorientiertes implizites Herstellungswissen dominieren, weil hier das Bewußtsein und die Grundhaltung erhalten bleiben und gepflegt werden müssen, daß wissenschaftliches Wissen als menschlich produziertes Wissen unhintergebar hypothetisch bleibt und daß es sich deshalb jederzeit jeder begründet vorgetragenen Kritik stellen muß.

Die Diskussion im Anschluß an den Vortrag vermittelte bereits einen ersten Eindruck von unserer Bereitschaft, uns mit der neuen industriellen Situation zu arrangieren. In ihr wurde unter deutlicher Zustimmung darauf hingewiesen, daß es auch sein Gutes habe, wenn die Studierenden (und die Lehrenden) durch die Festschreibung von modularisierten Inhalten gezwungen werden, sich in ausgewogener Weise mit wichtigen Themen und Autoren zu beschäftigen und nicht immer nur mit ihren privaten Vorlieben. Nicht diskutiert wurde in diesem Zusammenhang die Frage, wie eigentlich die Themen verbindlich gemacht werden sollen, deren Studium allen Studierenden und deren Lehre allen Lehrenden vorgeschrieben werden soll. Vor dem Hintergrund der „normalen“ Diskussionslage unserer Kommission, die solche Verfestigungen leidenschaftlich ausschließt, scheint es eine mehr als kühne Vorstellung zu sein, sich auf ein verbindliches Kerncurriculum einigen zu sollen. Traditionell kennt die Universität in dieser Frage nur eine Steuerungsmöglichkeit: die Auswahl der Lehrenden durch Berufungen. Daß die Dozenten, die ein Fach in Forschung und Lehre vertreten, dann ärgerlicherweise keine Einigung über eine verbindliche Struktur und über verbindliche Inhalte des gemeinsamen Lehrangebots erzielen können, ist nicht zwingend ein Zeichen für die Borniertheit der Kollegen, sondern möglicherweise ein Hinweis darauf, daß ein allgemeinverbindlicher Lehrkanon disziplinar nicht mehr festgeschrieben werden kann. Für die Lehr- und Prüfungssituation ergibt sich aus einer solch offenen Situation eine wenig verlockende Konsequenz: Dozenten müßten in Prüfungsverabredungen darauf beharren, daß sie Themen, über die sie selbst nicht forschen, auch nicht prüfen können. Studierende könnten sich nur von denjenigen prüfen lassen, die ihre „Lieblingsthemen“ ebenfalls für fachlich zentral halten und deshalb zum Gegenstand ihrer Forschung und Lehre machen. Konsequenz ist: Wenn es keine prüfungsberechtigten Fachvertreter für bestimmte Themen gibt, dann können diese Themen nicht als Prüfungsgegenstände gewählt werden. In einer solch offenen Situation ist es allerdings ein Gebot der Fairneß, von Anfang an und immer wieder deutlich zu machen, daß nicht jeder Prüfer jeden Themenbereich prüft und welcher Prüfer welchen Themenbereich prüft. So gerne ich die angedeuteten Konsequenzen (im Sinne eines geringeren Risikos der Studierenden) vermeiden würde, so sehr bin ich davon überzeugt, daß dies in einem nicht schulmäßig organisierten Studium nicht möglich ist. Das Risiko, Struktur und Inhalte des eigenen Studiums selbst wählen, prüfen und verantworten zu müssen, ist konstitutiv für das Studium einer Wissenschaft. Alles andere ist eine schulmäßig organisierte Vorform.

Weiterhin wurde in unserer Diskussion darauf hingewiesen, daß es Kollegen, die bereits Modularisierungskonzepte vorgelegt haben, gelungen ist, ihren Vorschlag von allzu engen Verpflichtungen auf Berufsausbildungselemente frei zu halten. Dies ist anzuerkennen, auch zur Nachahmung zu empfehlen, taugt aber nicht zur Abwehr der „Industrialisierung“ des universitären Studiums. Da das Unternehmen der „Industrialisierung“ der nationalen und europäischen Vergleichbarkeit durch Standardisierung dient, geben nicht die Zögerlichsten Richtung, Geschwindigkeit und Ziel des Umstrukturierungsprozesses vor, sondern die Schnellsten. Die „Industrialisierung“ der universitären Ausbildung wird sich, wenn sie erst einmal in Gang kommt, binnen kurzem durch eine Kombination von naturwüchsigen Marktmechanismen,

Verordnungslage, voraussetzendem Gehorsam und wohlmeinender Orientierung an den Berufschancen der Studierenden ubiquitär durchsetzen. Zur Illustration sollte man sich in diesem Zusammenhang die Studienbücher vom Franzjörg Baumgart aus Bochum (die als Studienreformkonzept vom Ministerium finanziell unterstützt werden) ansehen,⁵ in deren Vorworten es heißt:

„Das Konzept dieser Einführungen ist durch zwei zentrale Annahmen geprägt: Für ein wissenschaftliches Studium ist die Grundlagenreflexion, die Kenntnis und Auseinandersetzung mit grundlegenden Theorien der Disziplin und die »Anstrengung des Begriffs« unverzichtbar. Dies ist die erste Prämisse ... Die zweite Annahme betrifft die Form, in der dieses Grundlagenwissen vermittelt werden soll: Im Gegensatz zu den noch immer vorherrschenden Formen universitärer Lehre geht das vorliegende Studienbuch davon aus, daß Studienanfängerinnen und -anfänger explizite methodische Erläuterungen und Hilfestellungen brauchen, um sich erfolgreich und mit Gewinn für ihr weiteres Studium in einen anspruchsvollen grundlagentheoretischen Diskurs einarbeiten zu können. Insofern weisen das Bochumer Studienreformmodell und die daraus entstandenen Einführungen deutliche Momente einer „Verschulung“ der universitären Lehre auf, einer Verschulung, die allerdings nicht im Widerspruch zu Formen eines selbstverantwortlichen wissenschaftlichen Studiums steht, sondern dessen Voraussetzungen verbessern soll.“⁶

An der guten Absicht des Bochumer Studienreformmodells ist nicht zu zweifeln. Bezogen auf die antizipierbaren Realkonsequenzen ist aber zu fragen, wann die „Verbesserung der Voraussetzungen eines selbstverantwortlichen wissenschaftlichen Studiums“ heute eigentlich aufhört? Bei Humboldt sollte das Gymnasium den Lehrer überflüssig machen und die Universität überhaupt keinen Lehrer kennen. Jetzt soll die schulische Form der Unterweisung ausgedehnt werden, weil die heutigen Studienanfänger nach absolvierter Schulzeit noch nicht ins Studium springen können und wollen. Werden sie es - so frage ich mich - nach ein, zwei, drei oder vier Semestern weiterer Verschulung besser können und wollen oder hat vielleicht Kierkegaard recht, der in anderen Zusammenhängen bestritten hat, daß man sich auf einen Sprung durch den Bau einer Sprungmaschine vorbereiten und damit das Springen langsam vorbereiten und risikofrei gestalten kann?

Schließlich ist in unserer Diskussion beruhigend darauf hingewiesen worden, daß auch unter Bedingungen zentraler Lehramtsprüfungen (wie sie in Bayern bereits Realität sind) durch projekt- und forschungsorientierte Lehrangebote ein bloß schulmäßig unkritisches Lernen verhindert werden kann. Hier wäre zu fragen, warum im Zusammenhang der Universität nicht gelten soll, was Hartmut von Hentig⁷ früher gegen schulische Projektarbeit eingewandt hat: Es handelt sich bei Projektarbeit im Rahmen von Lehr-Lern-Situationen nicht um Ernstsituationen. In der schulischen (und universitären) Projektarbeit steht immer ein Dozent im Hintergrund, der Kraft Amtes dafür verantwortlich ist, daß das Ganze nicht aus dem Ruder läuft, sich verläuft, abstürzt, wirklich scheitert, so daß die Studierenden womöglich Schaden an Leib, Geist oder Seele nehmen, weil sie wirklich mit ihrem Forschungsvorhaben scheitern oder durch seine Ergebnisse wirklich irritiert werden. Will sagen: auch projekt- und forschungsorientierte Lehrangebote bleiben pädagogische Inszenierungen der in vielfacher Hinsicht riskanten tatsächlichen Forschungssituation, die gegen deren Risiken abgesichert sind. Ohne wirkliches Risiko gibt es aber keine wirkliche Forschung (auch kein zu ihr hinführendes Studium) und auch keine Kritik an sich selbst und anderen, die über wohltemperierte Standards hinausgeht.

⁵ vgl. Baumgart 1997 (1), ders. 1997 (2), ders. 1998, ders. 1999.

⁶ Baumgart 1997 (1), S. 7

⁷ vgl. Hartmut von Hentig 1973, S. 38ff.

Wenn wir das Studium tatsächlich in der antizipierten Weise standardisieren sollten, dann wäre von den Studierenden eine kritische Haltung nur noch bezogen auf das Gesamtprodukt zu praktizieren, als Kaufentscheidung, die mit Gründen auch ein anderes Produkt bevorzugen könnte. Hypothetisch verhielten sich Studierende als Käufer eines modularisierten und standardisierten Studienangebots nur bis zum Zeitpunkt des Kaufs. Danach stünde der Käufer zum Produkt und seiner Aneignung gerade nicht mehr hypothetisch. Im Gegenteil, das ausgewählte produktförmige Wissen zeigte seine Qualität dann gerade darin, daß keine oder nur geringe Zweifel an seiner praktischen Brauchbarkeit aufkommen könnten. Die unter der Perspektive der praktischen Nützlichkeit für eine Berufstätigkeit gefällte Kaufentscheidung überführte damit zwangsläufig die anfangs ausgewählte hypothetische Möglichkeit, ein Problem zu verstehen und / oder zu lösen in eine Notwendigkeit, der man zum Zwecke der Problemlösung folgen muß - man bezahlt schließlich guten Glaubens mit Lebenszeit (und vermutlich bald auch mit Geld) dafür, die beste Problemlösung ausgehändigt zu bekommen. Damit wäre die industrialisierte wissenschaftliche Lehre aber nicht mehr hypothetisch-kritisch orientiert, sondern dogmatisch-gewiß.

Literatur

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen-Texte-Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn 1997 (=Studienbücher Erziehungswissenschaft Bd. 1).

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen-Texte-Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn 1998 (=Studienbücher Erziehungswissenschaft Bd. 2).

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen-Texte-Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn 1997 (=Studienbücher Erziehungswissenschaft Bd. 3).

Baumgart, Franzjörg / Lange, Ute (Hrsg.), Theorien der Schule. Erläuterungen-Texte-Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn 1999 (=Studienbücher Erziehungswissenschaft Bd. 4).

Entschließung des 182. Plenums der HRK vom 7. Juli 1997 zu
»Kredit-Punkte-Systemen« und Modularisierung.

In: http://www.hrk.de/hrk2texte/archiv/entschliessungen/plen182_1.htm

Hentig, Hartmut von: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973.

Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald. Broschüre zum BLK-Verbundprojekt Modularisierung, 19. März 1999.

In: <http://www.uni-greifswald.de/~modul/broschuere.doc>