

Seit Jahren geht ein Stöhnen durch Deutschland: Bologna! Der Ortsname steht für die dort 1999 von 29 europäischen Bildungsministern beschlossene Reform des europäischen Hochschulraumes, nämlich bis 2010 vergleichbare Abschlüsse mit zwei Stufen und einem anschließenden Doktorstudium zu schaffen. „Verschulung“, „Lernbulimie“, „Bürokratismus“, „Geistlosigkeit“, „Ökonomisierung“ sind die häufigsten Vorwürfe gegen die „Bologna-Prozess“ genannte Reform. Befürworter gibt es in Deutschland kaum.

Schaut man sich an, wie die Bologna-Deklaration in anderen europäischen Ländern umgesetzt worden ist, erlebt man ganz anderes. Etwa an der ehrwürdigen Universität von Lund in Schweden sagte mir die für die Studienreform zuständige Person auf meine Frage, wie man an ihrer Hochschule zum studentenzentrierten Lernen stehe: „It comes to us naturally“ – es ist selbstverständlich für uns. Tatsächlich ist das selbsttätige Erarbeiten von Lernstoffen von jeher ein Kennzeichen der skandinavischen Pädagogik. Darum gibt es kaum Klagen über den Bologna-Prozess. Die Umstellung hat hervorragend geklappt. Die Schwierigkeiten, die Deutschland hat, liegen also möglicherweise gar nicht an Bologna.

Bestätigt wird diese Vermutung durch den *Bologna Stocktaking Report 2009*. „Stocktaking“ soll eine Bestandsaufnahme oder Inventur sein über den Fortschritt im Bologna-Prozess. Aus Daten der beteiligten Länder werden jährliche

Berichte über den Grad der Umsetzung der Reform erstellt. Vor dem Jahr 2010, in dem die Beschlüsse verwirklicht sein sollen, hatte man die Kriterien präzisiert und schärfer gefasst, um für das Zieljahr eine realistische Bilanz aufstellen zu können.

Das Ergebnis ist höchst aufschlussreich: Die drei Kernländer Skandinaviens, Dänemark, Norwegen und Schweden, belegen zusammen mit den angelsächsischen Ländern Schottland und Irland und den Niederlanden die ersten sechs Plätze.

Deutschland hintendran

Deutschland dagegen steht von den 48 beteiligten Ländern auf Platz 30. Das ist schlechte Mitte. Es landet dort, weil es bei der Umsetzung des *European Credit Transfer System* (ECTS) die zweitschlechteste Note bekommen hat. Es wird bemängelt, dass ECTS meist nur der Form nach umgesetzt und dabei der Kern des ECTS, die Orientierung an den Lernprozessen der Studierenden und an praxisbezogenen Lernergebnissen, fast vollständig verfehlt worden sei.

Aber sogar dieser schlechte Platz ist gescheichelt. Denn Deutschland hat bei der Frage nach den Übergangsmöglichkeiten vom Bachelor in den Master geschummelt. Es hat die Frage wohl als Frage nach der theoretischen Übergangsberechtigung verstanden und hundert Prozent angegeben. Bekanntlich sollen in Deutschland aber nur die besten Bachelors zum Master-Studium zugelassen

werden. Das war ein zentraler Streitpunkt bei den „Bildungsstreiks“ der letzten Jahre. Statt der Bestnote „Eins“ müsste Deutschland hier also die Schlussnote „Fünf“ bekommen. Dann würde es statt auf Platz 30 auf Platz 39 landen, also in der Schlussgruppe. Aber ob Platz 30 oder Platz 39 – Deutschland steht in der Nachbarschaft von Ländern mit einer ausgeprägt autoritären Lerntradition: Serbien, Moldawien, Albanien, Aserbaidschan, der Ukraine und auf Platz 46 Russland, gefolgt von der Slowakei.

Bereist man die Länder und studiert ihre Lernkulturen vor Ort in landestypischen Hochschulen, bestätigt sich der Eindruck von unterschiedlichen Lernkulturen. In der Schlussgruppe steht das Wissen im Zentrum, nicht die Fähigkeiten oder der Lernprozess der Studierenden. Gelehrt wird nach der Methode „Friss oder stirb“ in Vorlesungen und Übungen. Das so erworbene Wissen wird dann in Klausuren abgeprüft. Selbstbestimmtes, diskursives Lernen in problembezogenen Projekten ist die Ausnahme.

In Skandinavien, den Niederlanden und in den angelsächsischen Ländern haben die Studierenden viel weniger „Contact Hours“, Veranstaltungen mit Professorenpräsenz. Problembasiertes Lernen ist die Leitlinie. Die Studierenden lösen in selbst organisierten Gruppen, zwar unter Anleitung eines Mentors, aber im Wesentlichen selbstständig, Probleme. Das dafür notwendige Wissen bekommen sie durchaus in Vorlesungen vermittelt. Aber die dort erlernten Methoden und Fakten müssen sie selbsttätig anwenden und sich damit die zentrale Fähigkeit wissenschaftlichen Arbeits aneignen, nämlich in Kooperation mit anderen selbstständig komplexe Probleme zu lösen. Dabei lernen und üben sie gleichzeitig Teamarbeit, das heißt zielorientiertes, arbeitsteiliges Arbeiten auch mit Leuten, die man nicht ausstehen kann. Die Ergebnisse werden nicht wie in Deutschland in meist ster-

benslangweiligen Referaten den anderen Studierenden präsentiert. Stattdessen schreibt die Gruppe ein Ergebnispapier, das die Mitglieder in einer mündlichen Prüfung verteidigen müssen.

Den Lernprozess und das Lernergebnis der Studierenden, den Erwerb von Fähigkeiten in das Zentrum der Studienorganisation zu rücken ist das Kernprinzip des ECTS. Da kann es nicht verwundern, dass Länder, die von jeher solches Lernen praktizieren, im Bologna-Prozess besonders gut abschneiden. Die spannendere Frage ist, warum Deutschland so schlecht dasteht.

Humboldt'sche Bildungstradition

Denn auch in Deutschland hat es einst eine solche durch die Aufklärung geprägte Lernkultur gegeben, nämlich im achtzehnten und frühen neunzehnten Jahrhundert. Wilhelm von Humboldt hat sie als allgemeine Anforderung an das Bildungswesen formuliert: Jeder Mensch soll sein je eigenes bestes Potenzial erkennen und verwirklichen. Damit hat er seine eigene Bildungserfahrung verallgemeinert. Die Kinder der begüterten Adeligen, auch die Mädchen, wurden durch weit gereiste, philosophisch auf der Höhe ihrer Zeit stehende, lebenserfahrene Hauslehrer unterrichtet. Die aufgeklärten Fürsten in ganz Europa hielten sich solche Größen an den Hof und beriefen sie an die Universitäten des Landes. Alexander und Wilhelm von Humboldt hatten solche aufgeklärten Hauslehrer und sprachen schon im Alter von dreizehn Jahren fließend Griechisch, Lateinisch und Französisch. So gebildet, kamen sie an die Universitäten und diskutierten dort in intellektuellen Geheimgesellschaften die aktuellen Fragen aus Politik, Kunst und Philosophie.

Das Grundprinzip seiner selbst erfahrenen Bildung hat Wilhelm von Humboldt als Prinzip für die Bildung überhaupt an vielen Stellen immer wieder

formuliert: Jeder Mensch solle seine eigenen besten Kräfte und Fähigkeiten erkennen, entwickeln und in der Gestaltung der Welt und beim Verwirklichen selbst gesetzter Ziele („dem eigentlichen Glück des Menschen“) anwenden. Analog bezeichnete der Pädagoge der Aufklärung, Johann Heinrich Pestalozzi, Bildung als die Fähigkeit, sich selbst zu helfen. Kant definierte das Bildungsideal der Aufklärung als die Fähigkeit und den Mut, von seinem eigenen Verstand Gebrauch zu machen und sich damit aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien.

Im Bildungsbegriff der Aufklärung stecken zwei entscheidende Unterschiede zum heute in Deutschland vorherrschenden Bildungsbegriff:

Erstens: Die Anwendung des Wissens und der Fähigkeiten wird überaus positiv gesehen. Nutzenerwägungen sind legitim. Bildung gilt nicht um ihrer selbst willen. Humboldt unterscheidet zwar zwischen Menschenbildung und Berufsausbildung, aber nicht im Sinne einer unterschiedlichen Wertigkeit. Das eine, die Menschenbildung, ist die logische Voraussetzung für das andere, die Berufsausbildung. Denn in der Menschenbildung werden die Fähigkeiten erlernt und geübt, klar zu denken und Probleme zu lösen. Bildung darf und soll nützlich sein. Die heute gültige Abwertung von Ausbildung gegenüber Bildung kennt die Aufklärung nicht.

Zweitens: Bildung ist kein vorgegebener Wissenskanon, keine Allgemeinbildung. Bildung im Sinne der Aufklärung ist Selbstverwirklichung in Freiheit, und ihr Ergebnis kann und soll sehr vielfältig sein, sie ist die Ausbildung des jeweils individuell ganz unterschiedlichen besten Potenzials und gilt für alle Schichten, aber jeweils mit unterschiedlichem Inhalt und Ergebnis. Das hat durchaus Parallelen zu den Qualifikationsrahmen, wie sie das ECTS fordert, in denen die Verwirk-

lichung der unterschiedlich besten Potenziale auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen beschrieben werden soll. Bildung als Allgemeinbildung mit einem umfassenden Wissenskanon, der den heutigen Bildungsbegriff prägt, ist der Aufklärung fremd.

Gründe für den Wandel

Wie kommt es in Deutschland zu diesem Wandel im Bildungsbegriff, und zwar lange vor Bologna? Der Grund, so meine These, ist die Romantik. Für die Richtigkeit dieser These spricht: Wenn man aus den Literaturgeschichten der am Bologna-Prozess beteiligten Länder ermittelt, wie lange die Romantik in jedem Land gedauert hat, kurz, mittel oder lang, und dieses Ergebnis dem Rangplatz im *Bologna Stocktaking Report 2009* zuordnet, dann hat die Romantik bei den Ländern in der Spitzengruppe nur kurz gedauert und bei denen in der Schlussgruppe sehr lange und hält bei vielen noch heute an. Die einzige Ausnahme ist Polen. Dort ist die Romantik erst spät angekommen und bestimmt seither als tragische Geschichte des eigenen nationalen Leidens Ästhetik, Literatur und Politik. Polen landet beim Bologna Stocktaking aber mit Platz 19 im guten Mittelfeld und zeigt hier wie beim Beitrittsprozess zur Europäischen Union eine bewundernswerte Wandlungsfähigkeit. Für alle anderen Länder gilt jedoch die Korrelation zwischen Dauer der Romantik und Rangplatz im Bologna-Prozess.

In Deutschland beginnt in der Frühromantik um 1797 die Abkehr vom Bildungsbegriff der Aufklärung. Das sichtliche Scheitern der Französischen Revolution wird von ihr als Scheitern der Aufklärung verstanden. Die Frühromantiker ziehen daraus laut Frederick C. Beiser, Spezialist für die Frühromantik in Deutschland, nicht den Schluss, Bildung nütze nichts. Im Gegenteil: Sie meinen, die Revolution sei am Bildungsmangel

der Massen gescheitert. Sie fordern mehr Bildung, aber eine andere, in ihren Augen bessere Bildung. Sie darf nicht mehr, wie in der Aufklärung, ein je unterschiedliches Ergebnis haben. Es muss überall das gleiche gute Ergebnis her. Bildung muss einen festgelegten Standard erfüllen, der alle befähigt, am Allgemeinwohl mitzuwirken und so das Chaos der Französischen Revolution vermeidet. So kam der Wissenskanon in den deutschen Bildungsbegriff. Ein gebildeter Mensch weiß auf alle Fragen von Günther Jauch eine Antwort.

Ästhetik statt Aufklärung

Besser sollte die Bildung für die Frühromantiker auch dadurch werden, dass sie sich nicht der kalten und trockenen Rationalität der Aufklärung unterwirft. Weil die Herrschaft der Vernunft in Frankreich in den Terror umgeschlagen ist, soll nun das Schöne herrschen, das mit Aristoteles und Platon zugleich das Gute und Wahre ist. Alles soll Poesie werden, so lautet nach Beiser der romantische Imperativ der Romantik. Oder in den Worten aus Friedrich Schlegels Notizbuch: „Imperativ: Die Poesie soll sittlich und die Sittlichkeit soll poetisch sein.“ Das Kennzeichen von Poesie und Ästhetik überhaupt ist jedoch das Nutzlose, das um seiner selbst willen Schöne. Hier übernehmen die Romantiker die Definition Kants für das ästhetische Urteil: es basiert auf interessenlosem Wohlgefallen. So kommt die Abwertung des Nützlichen und mit ihr die Abwertung der Ausbildung in den deutschen Bildungsbegriff. Nichts ist bedrohlicher für die deutsche Universität als die „Verfachhochschulung“. Und die droht in der Wahrnehmung der meisten Universitätsprofessoren mit dem Bologna-Prozess.

Der stärkste antiaufklärerische Impetus im deutschen Bildungsbegriff stammt aus der Zeit nach der Niederlage Preußens gegen Napoleon. Die Aufklärung

wird nicht mehr als Gemeingut der Menschheit gesehen, sondern als französisch. Am weitesten treibt Johann Gottlieb Fichte diese Bedeutungsverschiebung. Noch wenige Jahre zuvor hatte er die Französische Revolution verteidigt. Doch dann kommen 1807 im französisch besetzten Berlin die „Reden an die deutsche Nation“. In ihnen schlägt er als Heilmittel gegen die Schmach der Niederlage eine „Nationale Erziehung“ vor. Bildung soll Preußen retten. Doch wo er vorher den freien Willen als zentral für jedes Lernen betont hatte, setzt er nun auf das Gegenteil: „Dagegen würde die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, dass sie [...] die Freiheit des Willens gänzlich vernichtete.“ Das ist eine Kernthese seiner Reden: Die Bildung muss eine vorhersehbare, einheitliche nationale Gesinnung zum Ergebnis haben. Sie muss darum an einem einheitlichen Wissenskanon ausgerichtet sein. Zwar soll die Pädagogik aufklärerisch wirken. Aber das Ergebnis muss völkisch sein. Denn Fichte leitet scheinbar rein logisch, wie einst Kant, einen grundlegenden Unterschied zwischen den welschen und den germanischen Völkern her. Die germanischen hätten ihre eigene Sprache behalten und seien darum allein zu tiefen und wahren Gedanken fähig. Die welschen Völker dagegen hätten ihre eigenen Sprachen durch das Lateinische verloren und seien darum nur zu oberflächlich glänzendem, aber niemals tiefem und wahrrem Denken fähig.

Solche Gedanken passten nur zu gut in das politische Konzept des preußischen Hofs. Die militärische Niederlage sollte nicht die Herrschaft des Adels infrage stellen. Man musste die nötigen Reformen durchziehen, um der Französischen Revolution und Napoleon den Wind aus den Segeln zu nehmen. Aber das genügte nicht. Man musste die Emotionen schüren. Das Volk an den Hof binden. Wo vorher dynastische Kriege waren, sollte

in Zukunft das Volk für den Schutz der „Heimat“ kämpfen. Wo vorher der Kampf der alten Ordnung gegen die Revolution war, sollte sich nun das deutsche „Volk“ gegen die Herrschaft der „Fremden“ wehren. „Völkerschlacht“ gegen den „Erbfeind“ war das Resultat. Man setzte auf Emotionen statt auf den Verstand. Da passte ein an Ästhetik und Emotionen ausgerichteter „völkischer“ Bildungsbegriff genau dazu.

Heinrich Friedrich Karl Reichsfreiherr vom und zum Stein betrieb diese Strategie systematisch und wissenschaftlich und begründete mit der Mediävistik eine eigene, neue Fachrichtung, deren Ziel und Aufgabe die Konstruktion einer eigenen deutschen Nationalgeschichte schon im Mittelalter war. Sie traf sich in geradezu wunderbarer Weise mit der Hochromantik, die ihre Handlungen mit Vorliebe in ein von ihr erträumtes, idealisiertes Mittelalter verlegte. Die Hochromantik trieb dann alle Elemente im Bildungsbegriff der Romantik auf die Spitze. Sie konstruierte einen Gegensatz zwischen westlicher Zivilisation und deutscher Kultur: Zivilisation als oberflächliche Nutzanwendung, beschränkt auf Ausbildung der Krämerseelen, Kultur als zwecklos Tiefes, Reines, Schönes.

Historisch verfestigte Romantik

Die Architektur nahm diesen romantischen Impuls im Historismus auf und zeigte bald dem Mittelalter, wie es eigentlich hätte sein sollen. Die ständische Struktur des Mittelalters verklärte politisch die Adelsherrschaft in Preußen, das Dreiklassenwahlrecht und die „Refeudalisierung“ des politischen und gesellschaftlichen Lebens im Kaiserreich.

Selbstverständlich war der Kampf zwischen den Grundideen der Romantik und der Aufklärung nie richtig und endgültig entschieden. Die geistigen Strömungen, die zur Revolution von 1848 geführt hatten, stammten aus der Aufklärung. Der

Naturalismus und Realismus in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts stammten aus der Aufklärung. Adel und Konservative im Kaisertum, insbesondere Wilhelm II., frönten gleichzeitig der Romantik. Vollends bestimmt wurde sie im deutschen Bildungsbürgertum nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg. Das Trauma der Niederlage gegen Napoleon schien sich zu wiederholen. Fichte und seine „Reden an die Deutsche Nation“ schienen aktuell wie nie zuvor. Seine völkische Sicht und Forderung nach einer „nationalen Erziehung“ wirkten wie eine frische, neue, „moderne“ Sicht der Dinge, dem Humanismus und Gleichheitsdenken der Aufklärung und Weimarer Demokratie weit überlegen. Die Elite der Nationalsozialisten in SS, Gestapo und Reichssicherheitshauptamt (RSHA) rekrutierte sich aus solchen Bildungsbürgern. Sie stellten die intellektuelle Kerntruppe des überwiegend romantisch gestimmten „Dritten Reiches“.

Nach dem Zweiten Weltkrieg tröstete sich das deutsche Bildungsbürgertum damit, dass die Amerikaner zwar Waffen, Technik und Geld besaßen, die Deutschen aber Bildung und Kultur. Auch die nach und nach bekannt gewordenen Ungeheuerlichkeiten der Nazis ließen sie an diesem Glauben nicht irre werden. Noch heute ist im deutschen Bildungsbürgertum ein hochnäsiger Antiamerikanismus präsent, der in seinen Angriffen gegen den Bologna-Prozess gern das „Argument“ anführt, es gehe dabei um einen dümmlichen, rein an der Ökonomie ausgerichteten „anglo-amerikanischen“ Import.

In den Sechziger- und Siebzigerjahren lebte in Westdeutschland mit der Diskussion um die „Bildungskatastrophe“ der Bildungsbegriff der Aufklärung wieder auf. Alle sollten gleiche Bildungschancen bekommen. Alle sollten ihr jeweils persönlich unterschiedliches, bestes Potenzial erkennen und verwirklichen können.

In allen Parteien herrschte ein umfassender Bildungsoptimismus. Die Welt war machbar und verstehbar.

In den späten Achtzigerjahren kam mit dem Ende des Strukturalismus und der Verbreitung der neuen französischen Philosophie mit Postmoderne, Dekonstruktivismus und den Konsequenzen des 1967 konstatierten „linguistic turn“ auch wieder die romantische Absage an alle universalistischen Wahrheitsansprüche und die Vorherrschaft des Ästhetischen. Das romantische Bildungsideal mit seinem elitären Wissenskanon und seinem ästhetischen, antiwestlichen Kulturbegriff gewann wieder die Oberhand.

Dieser romantische Bildungsbegriff wurde im Bologna-Prozess zum Fanal im Kampf gegen die gestuften Studiengänge. Besonders grotesk war dabei, dass allenthalben der Aufklärer Wilhelm von Humboldt als Zeuge angeführt wurde für die Zerstörung der deutschen Bildungskultur durch den angeblich „anglo-amerikanischen“ Bologna-Prozess.

Deutsche Vermeidungsstrategien

Wie dabei vorgegangen wird und wurde, dafür gibt es ein schönes Beispiel aus der Endphase der Weimarer Republik: Im April 1925 hatte das preußische Staatsministerium versucht, an den Gymnasien reformpädagogische Vorstellungen durchzusetzen, die starke Übereinstimmungen mit den heutigen Zielen des ECTS aufweisen. „Organischer Gesamunterricht“ war damals die Devise. Statt „Fachunterricht sollte in den Schulen der Lehrplan fächerübergreifend und spezifisch themenbezogen erstellt werden“. So berichtet es Notker Hammerstein in einem von ihm 1988 herausgegebenen Buch mit dem passenden Titel *Deutsche Bildung?* In ihm hat er den Briefwechsel zweier ausgeprägt bildungsbürgerlicher Gymnasiallehrer von 1930 bis 1944 zu-

sammengestellt und herausgebracht. Er liest sich heute wie eine Karikatur dessen, was gegenwärtig an deutschen Hochschulen geschieht.

Mit Datum vom 13. Mai 1930 schreibt der Gymnasiallehrer und spätere Rektor Schumann an seinen Kollegen Havenstein: „Wegen der Schulreform bin ich aber weniger pessimistisch als Sie. Sie schreiben ja selbst, daß Sie sich nicht um die Richtlinien kümmern. Ich selbst im Grunde auch nicht. [...] Ich gebe meinen Unterricht in meiner Weise, [...] und zeige das auch den Referendaren, die mir mein Chef zuweist.“ Darauf antwortet der etwas konservativere Kollege Havenstein am 21. September 1930: „Mit den Lehr- und Jahresplänen geht's mir genau wie Ihnen. Es ist *kein* Mensch in unserem Kollegium außer dem Direktor Otmar, der diese Jahresplanmacherei nicht für eine ganz unnötige und sinnlose Belastung hält und demgemäß bei der Anfertigung verfährt. Um dieser ekelhaften Arbeit – man hat wahrlich Besseres zu tun – nicht zu viel Zeit zu opfern, beschränken wir uns allesamt bewußtermaßen auf die leersten, phrasenhaftesten Oberbegriffe, unter die wir die verschiedenen Aufgaben des Unterrichts bringen, zum Beispiel Mensch und Schicksal, Individuum und Gemeinschaft. Es ist zum Sport und Spott geworden, diese Phrasenmacherei.“

Diese Vermeidungsstrategie, Weitermachen wie bisher mit einer Anpassung dem Namen nach, sozusagen Bologna ohne Bologna, erklärt das schlechte Abschneiden Deutschlands im Bologna Stocktaking. Das hat jedoch durchaus Folgen: Sowohl bei den Patenten pro Kopf der Bevölkerung wie bei den wissenschaftlichen Zitationen im *Citation Index* pro Kopf liegen diejenigen Länder an der Spitze, die auch im *Stocktaking Report* die Spitzengruppe bilden.