

Herausforderungen für Studium und Lehre

„Sag warum du hier bist“

Über den Nutzen und Sinn eines Studium Generale

Luise Görge, Ulf Kadrizke

„Die zentrale These Humboldts ist die Verbindung von Wissenschaft, Bildung und Ausbildung. Diese Idee ist heute aktueller als noch im 19. Jahrhundert. (...) Beschäftigungsfähig ist heute doch gerade der kritische, eigenständige Geist.“

(Julian Nida-Rümelin in der taz vom 10. Februar 2010)

1. Vorbemerkung: Was die Studentenproteste lehren können

Die Bilder von den deutschlandweiten Studentenprotesten des letzten Semesters zeigen Transparente mit vielfältigen Aufschriften. Die Kritik an den überfüllten, vor allem für die Universitäten typischen Studiengängen äußert sich in den Prozentwerten eines typischen Bachelorkurses: „100% Anwesenheit, 7% gelesen, 0% reflektiert“ – so an der Berliner Humboldt-Universität. Ein zweites plakatiert den ökonomischen Zusammenhang: „Bildung ist zu teuer – Was kostet Dummheit?“ Ein anderes fordert „Freiheit *durch* Bildung“. Die erste Parole enthält eine scharfe Kritik an den Folgen der Umwandlung der alten Studiengänge in Bachelor-Programme, die zweite bilanziert Aufwand und Ertrag der Bildung auf der Ebene der Gesellschaft, die dritte gibt eine positive Sehnsucht preis. Man muss sich den Zusammenhang zwischen diesen Parolen nicht als ursächlich direkt vorstellen, um dennoch das Gemeinsame in ihnen zu entdecken. Das liegt in der kritischen Frage nach dem *Nutzen* und dem *Sinn* des Studiums, die auch die Möglichkeit von Widersprüchen zwischen beiden Bestimmungen einschließt.

Nun lautet ein Vorwurf unter anderen, die Anliegen der Studierenden seien unklar, bezögen sich mal auf die bloßen Unannehmlichkeiten, die aus dem Bolognaprozess erwachsen sind, mal auf die Realisierung von (Bildungs-)Chancengleichheit, mal auf Abschaffung von Studiengebühren. Von einigen Seiten wird den Studierenden sogar unterstellt, ihre Proteste seien lediglich die Weigerung, sich an die „Verdichtung von Arbeit“ anzupassen, wie sie sich in der restlichen Gesellschaft bereits vollzogen habe (vgl. Weidenfeld 2009). Protest als romantische Verweigerung des Leistungsprinzips? Alle empirischen Untersuchungen zum eher ‚überrealistischen‘ Gesellschaftsbewusstsein lehren das Gegenteil. Es muss also ein tiefer liegendes Unbehagen sein, das sich im Zuge des Bolognaprozesses eher spät als früh Bahn geschaffen hat und viele Studierende zu der eher *ratlosen* Frage drängt, die der Leitspruch am alten Joachimsthaler Gymna-

siums in Berlin noch als Einladung zum Denken verstanden hatte: „Sag, warum du hier bist“. Natürlich zeigen die Antworten der Studierenden heute ein breites Spektrum. Es reicht von denen, die sich vom Studium die effiziente und zügige Vorbereitung auf den Beruf erwarten, bis zu jenen, die ein Unbehagen an einer zügig ökonomisierten Welt haben und vom Leben ein bisschen mehr als Wohlstand, Karriere und privates Glück erwarten. Warum also studieren, fragen sich viele Studierenden und finden derzeit doch keine schlüssige Antwort außer der verständlichen, aber kaum zureichenden Gegenfrage „Was sonst?“

Halten wir uns deshalb kurz an die konkreten, öffentlich diskutierten Kritikpunkte der Studierenden, mögen sie auch zuweilen ungenau und nicht einmal von einem Großteil der Studentenschaft mit getragen sein (vgl. Gerster 2009). Sie sind gar nicht so beliebig wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Gemeinsam ist ihnen das Unbehagen über den wachsenden Druck, den verschiedene Kräfte ausüben:

1. Der Zwang zur Aufnahme einer Erwerbsarbeit während des Studiums wird durch Studiengebühren für viele verschärft und trifft vor allem jene besonders hart, die nicht aus einer einkommensstarken Familie kommen.
2. Viele Studierende leiden auch unter der Unsicherheit über die schwer durchschaubaren Auslesemechanismen im Bildungssystem. Sie lastet wiederum vor allem auf denjenigen, denen nach dem Studienabschluss nicht das ‚kulturelle Kapital‘ des Elternhauses oder soziale Netzwerke den Berufseinstieg erleichtern.
3. Der Druck, den die Studierenden kritisieren, ist jedoch, auch wenn er sich durch Studiengebühren und die weithin erwarteten Auslandsaufenthalte verschärft hat, nicht nur ein ökonomischer. Es sind vielmehr die einseitige Ausrichtung auf und zugleich die Unsicherheit über die zukünftigen beruflichen Anforderungen, die den Kern des Problems ausmachen.

Nun steht die kritische studentische Forderung nach „Freiheit durch Bildung“ keineswegs im Gegensatz zum grundsätzlichen individuellen Anspruch auf „Freiheit *zur* Bildung“. Beide Forderungen sind berechtigt: das Recht auf einen möglichst breiten, sozial nicht diskriminierenden Zugang zum Studium selbst und die Reform der Bedingungen, unter denen studiert wird. Betrachtet man die derzeitigen Strukturen des akademischen Bildungssystems, so zeigt sich häufig, dass eine zu kurzfristig angelegte und hoch spezialisierte Ausrichtung der Studiengänge an wirtschaftlichen Interessen und ungenau erforschten Arbeitsmarkttendenzen nicht nur wenig zukunftsste Studieninhalte, sondern auch eher *fremdbestimmte* Formen und wenig anregende Methoden des Lehrens, Lernens und entsprechend mechanische Prüfungsrituale zur Folge haben.

2. Die Zukunft der Berufswelt: Differenzierung als Elitebildung

Die angedeutete Mängelliste der protestierenden Studenten verweist auf Widersprüche und Zumutungen des künftigen Arbeitslebens, und zwar gerade für höher qualifizierte Arbeitskräfte, die doch angesichts der demographischen Entwicklung mit dem Hinweis auf das ‚Gold in ihren Köpfen‘ wortreich umworben werden – wenngleich oft folgenlos. Wie weit die nur kurzfristig nützlichen Dressurübungen für das den Markt betretende ‚Humankapital‘ verbreitet sind, haben die Medien und die empirische Sozialforschung schon seit Längerem festgehalten. Wie sieht das Arbeitsleben nach deren Befunden aus? Dass sich neue, bislang nur ‚ganz unten‘ gekannte Risiken des Lebens auch bei der viel beschworenen, wenngleich unscharf umrissenen *Generation Praktikum* und bis hinauf ins Management zeigen, ist ein Hinweis darauf, wie stark der Verlust bewährter Bindungen und Sicherheiten über die alten Trennlinien (vor allem der sozialen Herkunft und der Qualifikation) hinweg empfunden wird.

Gewiss bleiben die sozialen Folgen und Risiken in der flexiblen Welt des Arbeitskraftunternehmers (vgl. Pongratz/Voß 2003, 2004) *ungleich* verteilt; aber zwei Dinge kennzeichnen das Neue und Gemeinsame an der Entwicklung. Gefährdet sind immer häufiger auch hoch qualifizierte Arbeitskräfte, die im Normalarbeitsverhältnis das Rückrat der abhängig beschäftigten ‚Leistungsträger‘ bildeten. Und ihre neue soziale Verwundbarkeit schließt über den Fachberuf hinaus viele Seiten der Lebensführung ein: das Verhältnis von Arbeit und Freizeit, das Einkommen und die sozialen Bindungen, das gegenwärtige Leben und die Zukunft der Kinder. Der *ungeduldige* Kapitalismus droht auch den bislang erfolgreichen sozialen Aufsteigern und den arbeitenden Mittelklassen mit dem Gespenst der Nutzlosigkeit. Das betrifft vor allem die Arbeitsmarktchancen und die Zukunft der sozialen Absicherung.

Ein kurzer Blick zurück. Im zweiten Drittel des letzten Jahrhunderts spielte in Deutschland (West) die Möglichkeit eines maßvollen *Aufstiegs durch Bildung* für die Mehrheit der Mittelklassen eine zentrale Rolle; diese Erfahrung war seit dem in den 1960er Jahren von – man mag es heute kaum glauben – der FDP aus der Taufe gehobenen Slogan „Bildung ist Bürgerrecht“ im kollektiven Gedächtnis eines Großteils der Bevölkerung verankert. Seitdem gilt die Förderung der individuellen Fähigkeiten durch die staatlichen Bildungsinstitutionen als Wohlstandsgarant der modernen Arbeitsgesellschaft, der das Überleben und auch die politische Legitimation der „Sozialen Marktwirtschaft“ als Modell sichere. Solange also die Gesellschaft eine maßgebliche Anzahl von Aufsteigern produziert, bleibt ihre Integrationskraft in der Mitte und nach unten selbst dann erhalten, wenn die Kluft zwischen Arm und Reich sich ausweitete. Es konnte in dieser rückblickend als ‚Goldenes Zeitalter‘ empfundenen Ära sogar scheinen, als träfen soziale Unsicherheit, die Gefahr der sozialen Ausschließung und politische

Ohnmacht nicht die Fähigen und Willigen, sondern als verdiente Strafe nur die Faulen.

Und heute? Haben wir nicht in den letzten Jahrzehnten eine ungeahnte Steigerung in der Rate der Studienberechtigten erlebt? Ist nicht die Krise der Hochschulausbildung, so spürbar sie angesichts des mühsam bewältigten Studentenbergs in den überfüllten Hörsälen der Universitäten auch ist, auch die wenn gleich schlimme Folge einer bildungspolitischen *Erfolgsgeschichte*? Es stimmt, nach wie vor können, liest man die statistischen Befunde, junge, gut qualifizierte Menschen die sich ausdehnende Zwischenzone vorläufiger oder prekärer Beschäftigung dennoch früher durchqueren als die übrigen, minder qualifizierten Arbeitnehmer. Aber ein wachsender Teil der professionellen Mittelklassen muss in und jenseits der Arbeit neuen Risiken ins Auge blicken, über die man im jeweiligen Fachstudium kaum zuverlässig aufgeklärt wird. Die Zukunft von „flexiblen Menschen in flexiblen Organisationen“ (Holtgrewe 2009), die Bedingungen und Möglichkeiten ihres kreativen und innovativen Handelns“ sehen anders aus als es bislang in vielen Lehrbüchern noch steht. Verbreitet und verstärkt zu erwarten sind

- durch Praktika und Probezeiten *verlängerte Übergangsstadien* in die Erwerbswelt; sie dienen oft nicht dem Sammeln erster beruflicher Erfahrungen, sondern zielen auf die Nutzung und den kostengünstigen Test williger und gut ausgebildeter Arbeitskräfte;
- die (wieder) wachsende Bedeutung der sozialen Herkunft und des *kulturellen Kapitals* aus dem Elternhaus beim Berufseinstieg und in der weiteren Laufbahn;
- biographische *Brüche und Diskontinuitäten* in der Lebensführung, die das Schwinden bislang vertrauter Karrierewege anzeigen und die ständige *Nötigung zu „prekären Balancen“* (Eberling et al. 2004) zwischen Arbeits- und Lebenswelt einschließen;
- eine Zementierung statt Überwindung des vormodernen Geschlechterverhältnisses, wodurch sich der bescheidene Versuch, den Beruf *und* Kinder zu lieben, oft zum Privatabenteuer auf eigene Rechnung wird;
- ein wachsendes *Bildungsproletariat von Wissensarbeitern* (z.B. Honorarkräfte und Dozenten an Schulen und Hochschulen, Hilfskräfte in sozialen Diensten, ‚freie‘ Mitarbeiter in den Medien und anderen Kommunikationsberufen), das mit der Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen weiter anwächst und ohne die bislang gewohnte soziale Absicherung bleibt.

Mit diesen Veränderungen verblasst das Orientierungsmuster eines stetigen Fortkommens in der Arbeitswelt, das dem qualifizierten Individuum als verlässliche Kalkulationsgrundlage für die persönliche Zukunft diente. Auch der leichthin empfohlene Gang in die ökonomische *Selbständigkeit* bietet keinen Ausweg. Ob-

wohl an vielen Hochschulen und auf Gründerseminaren hoch gehalten, kann sie als Leitbild der ‚Unternehmergesellschaft‘ den Studierenden keine mehrheitsfähige Perspektive bieten und steht allenfalls zehn Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung offen.

Die zukünftige Unsicherheit betrifft auch den privaten Wohlstand, der beim erzwungenen Wechsel in neue Aufgabenfelder und Beschäftigungsformen gefährdet sein kann. Freilich sind gerade in materiellen Dingen die tatsächlichen Ungleichheiten im Auge zu behalten. Von sozialer Gefährdung und Ausschluss sind nach wie vor weit stärker Menschen aus den Unterklassen betroffen, insbesondere Rentner, Alleinerziehende, Kinderreiche, Scheinselbständige, Kranke und Behinderte, die kaum soziale Netzwerke und ‚soziales Kapital‘ besitzen (vgl. Lessenich/Nullmeier 2006; Kadritzke 2009).

Wie *erleben* die erst ansatzweise (in den Mittelklassen) und schon seit langem (in den ‚bildungsfernen‘ Unterschichten) Betroffenen die skizzierten Brüche der objektiven Entwicklung in Hinblick auf ihre Bildungs- und Berufschancen? Der Wunsch nach einer interessanten, gut bezahlten und sinnerfüllten Beschäftigung – und nicht nur nach einem ‚Job‘ – ist zwar bei der Mehrheit der Menschen keineswegs geschwunden, aber er mischt sich verstärkt mit realistischer Skepsis. Das ist zunächst eine hilflose Antwort auf die Prozesse der internen Vermarktlichung und der gesteuerten Dezentralisierung, die in vielen Unternehmen den früher in Grenzen gestaltbaren Zusammenhang zwischen Qualifikation und Fleiß, Entlohnung und Zeitaufwand auflösen (vgl. Kronauer/Linne 2005; Sennett 2005) und Unsicherheit verbreiten.

Unsicherheit worüber? An die Stelle des Prinzips der *Leistungsgerechtigkeit*, das zwar immer auch illusionäre Züge trägt, aber noch halbwegs durchschaubar bleibt, tritt ein neu gemünzter Begriff von *Erfolg*, der gerade auf den Ebenen qualifizierter Arbeit und des Managements um sich greift. Seine innere Logik ist nicht leicht zu durchschauen (vgl. Neckel 2004). Während das meritokratische, nach der Leistung entlohnenden Prinzip *ursprünglich* in einen Sozialkontrakt eingebettet war, in dem die Berufsmenschen Kompetenz und Loyalität gegen stabile Beschäftigung und Karrierechancen im Unternehmen ‚tauschen‘, prägt nun der Beitrag des Einzelnen zum *Wertschöpfungsprozess* ‚an sich‘ das Idealbild des erfolgreichen Mitarbeiters. Das geschieht häufig sogar ungeachtet der Tatsache, dass in kooperativen Arbeitsprozessen der Mehrwert von Leistungen einzelnen Personen kaum mehr zuzuordnen ist. Die Anerkennung einer komplexen, in ihrem Ausgang von vielen Umständen beeinflussten Leistung findet nun weithin nur noch in dem Maße statt, wie diese der Marktgängigkeit der Ware Arbeitskraft dient – man nennt das zutreffend *employability*. Als Erfolgsbedingungen für den Beruf mischen sich Leistung, Zufall und die Bereitschaft, das Leben ganz in den Dienst des beruflichen Erfolgs zu stellen, auf neue, nur schwer berechenbare Weise. Unter diesen Bedingungen entgrenzter Arbeit wird

das *Happy End* vieler Studententräume, der Aufstieg in jene Macht- und Entscheidungsebenen, auf denen über Gewinner und Verlierer entschieden wird, zum leicht zu verfehlenden, weil *beweglichen* Ziel, wenn sich die betrieblichen Koordinaten der Macht im modernen Unternehmen ständig verschieben. Über Nacht kann der vermeintliche Dauergewinner auch zum Verlierer werden. Angesichts der gesteigerten Unsicherheit der Erfolgschancen lohnt es sich dann wieder, einer Elite zuzugehören, weshalb deren Rekrutierungsmuster sich, wie Hartmann (2007, 2008) empirisch überzeugend zeigt, in allen entwickelten Marktgemeinschaften – entgegen den Versprechen der einschlägigen ökonomischen und soziologischen Theorien – wieder deutlich verfestigen (vgl. Krugman 2002).

3. Bachelorisierung – eine verordnete Antwort und ihre Defizite

Wie gezeigt, ist seit der sozialliberalen Reformära das Versprechen einer realistischen Aufstiegschance für die ‚Tüchtigen‘ im gesellschaftlichen Denken verankert. Aber die daraus erwachsenden Hoffnungen werden seit etwa zwanzig Jahren eher enttäuscht. Zu resignieren drohen gerade die Kinder der einst erfolgreichen Aufsteigerschichten, während neue Gruppen von sozial Ausgeschlossenen, vor allem die Kinder aus Migrantenfamilien und allein erziehenden Frauen hinzu treten. Die eindeutigen Ergebnisse der PISA-Studien haben die wieder erstarkte Auslesefunktion des deutschen Schulsystems empirisch belegt. In seiner dreigliedrigen Gestalt befördert es mittlerweile die qua Herkunft ohnehin Benachteiligten zuverlässig ins soziale Abseits.

Was bedeuten diese empirischen Entwicklungen für die nächste Stufe im Bildungsprozess der jungen Menschen, für die Ausbildung an den Hochschulen? Auch auf dieser Ebene hält der große *Gleichmacher Bildung* sein einstiges Versprechen nicht mehr. Hier erleben wir die ständige Um- und auch Entwertung selbst der formell erworbenen Bildungszertifikate. In der Masse der Studierenden leiden gerade die Kinder der aufgestiegenen Mittelschichten unter dem Überlastbetrieb an den unterfinanzierten Hochschulen, und dafür fallen auch noch Gebühren an. Zugleich bleibt die Möglichkeit einer ‚allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit‘ fast nur noch einer schmalen Studentenelite vorbehalten, die sich mit den Attributen der Exzellenz schmücken kann und den Hochbegabtenstatus auch noch als Ergebnis der persönlichen Leistungsfähigkeit bescheinigt erhält.

Welche Rolle spielt in dieser Entwicklung die Phase der Bachelorisierung, was von ihrem Anspruch, das Studium international anerkennungsfähig zu machen und zugleich inhaltlich zu straffen, hat sich verwirklicht lassen? Zunächst ist anzuerkennen, dass ein europäischer und internationaler Hochschulraum, in dem sich Studierende und Hochschulberechtigte frei bewegen können und die Qualität von Lehre und Studium verbessert wird, nach wie vor ein wichtiges Ziel

„dass der Bologna-Prozess in starkem Maße von der im Jahr 2000 auf dem Frühjahrsgipfel der Staats- und Regierungschefs beschlossenen sog. Lissabon Strategie überlagert wurde. Dort wurde das Ziel ausgegeben, bis zum Jahr 2010 *‘die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen’*. Anders als in anderen europäischen Ländern hat sich in Deutschland eher Lissabon als Bologna durchgesetzt.“ (Lieb 2009)

„zu dem Ziel, Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die in unserer marktorientierten, demokratischen Gesellschaft bestehen können, die also mit Eigeninitiative, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung für sich und das Gemeinwesen ... ausgestattet sind. Wo im Studium kann das erworben werden? Der Blick auf verschulte Studiengänge zeigt reihenweise kontraproduktive Strukturen. (...) Persönliche Bildung und die Fähigkeit zu einem gesellschaftlich nützlichen Leben können nur in einem Klima gedeihen, in dem die Studierenden möglichst autonome Subjekte ihrer eigenen, selbst gestalteten und verantworteten Bildung und nicht abhängige Objekte eines ihnen fremden Systems sind, an denen Ausbildung fremdgesteuert vollzogen wird. Das in letzter Zeit strapazierte Bild aus der Ökonomie, die Studierenden seien abwechselnd ‚Kunden‘ oder gar ‚Produkte‘ der Hochschule, ist vollends außer Stande, diese Bildungszusammenhänge auch nur zu erfassen.“ (Webler 2005, S. 26f.)

1. die hohe ‚Packungsdichte‘ der Lehrveranstaltungen, die zu einem hohen wöchentlichen Arbeitspensum führt und die freie Wahl zusätzlicher Themengebiete (wie im Studium Generale angeboten) eher entmutigt;
2. das inhaltliche Pensum in den einzelnen Veranstaltungen, dessen Volumen bei der Umstellung von Diplom und Magister auf den Bachelor häufig nur

- zeitlich zusammengepresst, nicht aber inhaltlich überdacht und sinnvoll verkleinert wurde;
3. die weithin üblich gewordene, das Lernen zum Dienst abwertende Anwesenheitspflicht;
 4. das Leitbild einer durch Auslandsaufenthalte und Praktika vorgespiegelten ‚Lebenserfahrung‘, womit die Hochschulen einen durchgestylten, möglichst umweglosen Bildungsgang zur Eintrittskarte in den Beruf erklären.

Häufig ist auch, freilich aus sehr unterschiedlichen Richtungen, die Beschwerde zu vernehmen, ein allzu ‚theorielastiges‘ Studium lenke von der beruflichen Wirklichkeit ab und mache eher lebensuntüchtig. Ins Positive gewendet, wird der freiwillige Verzicht auf ‚zuviel‘ Theorie den deutschen Fachhochschulen als besondere Stärke zugeschrieben. Das spräche auf den ersten Blick gegen ein Studium Generale an solchen Hochschulen. Ist es hier nicht nutzloses, vom Erwerb wichtigerer Qualifikationen ablenkendes Beiwerk? Eine erste, ironische Antwort: Müssten dann nicht, was den Praxisbezug betrifft, auch prestige- und einkommensträchtigen Disziplinen wie Medizin und Pharmazie an Fachhochschulen gelehrt werden? Die zweite, ernstere Antwort und zugleich ein Plädoyer gegen die weitere Verschulung der Hochschulausbildung lautet anders. Sie setzt an der Frage an, wie die berufliche Wirklichkeit tatsächlich aussieht, in die deutsche Hochschulabsolventen (welchen Typs auch immer) entlassen werden. Ist diese Wirklichkeit durch den Verzicht auf ihre kritische Durchdringung *wirklich* besser zu bewältigen? Wenn die skizzierte Entwicklung der Arbeits- und Lebensbedingungen zutrifft, so wäre gerade in der Phase des Lebens, in der die späteren Flexibilitätszwänge (betrieblicher, materieller, wirtschaftlicher Art) noch nicht durchgängig gelten, den Studierenden Gelegenheit zu bieten, zu einem gewissen Teil *auch* aus ‚purer Neugierde‘ oder sogar ‚absichtslos‘ zu studieren. Was wäre dabei gewonnen?

In dem gesellschaftlichen Auftrag an die Hochschulen, Bildung auf *wissenschaftlichen* Grundlagen zu vermitteln, ist die Vermittlung der Fähigkeit eingeschlossen, das fachspezifische Wissen und die damit verbundenen Praxisorientierung zu durchdenken. Dazu gehört auch, wie Alex Demirovic darlegt, die Frage danach,

„welche Bedeutung ein besonderes fachliches Wissen im Zusammenhang mit anderem Wissen und gesellschaftlichen Prozessen und ihren Problemen hat. Mit Bildung ist also gemeint, Probleme systematisch und in ihrer Komplexität zu begreifen, nicht handwerklich-bastelnd. Bildung bedeutet die Fähigkeit, vom eigenen Alltagsverstand und dem anderer zurücktreten, geläufige Meinungen und Ansichten kritisch bewerten und auflösen, sich Argumente durch eigenes problemorientiertes Nachdenken ... erschließen zu können.“ (Demirovic 2004, S. 67)

Längst nicht alle, aber auch nicht wenige Studierende beklagen heute das Gefühl, dass sie im Studium kaum dazu angeregt, geschweige denn befähigt werden, das hoch angereicherte, in dichter Prüfungsfolge abgefragte Wissen in fachübergreifende Zusammenhänge einzuordnen und gedankliche Alternativen zu entwickeln. Mit Unbehagen fragen auch manche Studierende, wie ernsthaft in der Gesellschaft eine ‚radikale‘ (das heißt auf den Grund gehende) Auseinandersetzung mit den Studieninhalten und der Realität des künftigen Berufslebens wirklich gewünscht ist, wenn im durchgeplanten, zeitlich dichten Semesterablauf gerade für *diese* Art der Erweiterung, Vertiefung und Aneignung von Allgemeinbildung zumeist die Zeit fehlt. Dieses Phänomen ist nicht dafür bekannt, sich mit Ende des Studiums in Luft aufzulösen – und führt schlimmstenfalls dazu, dass man in der späteren Berufspraxis nicht einmal die eigenen Interessen vorzubringen gelernt hat, geschweige denn das Nachdenken über den Zusammenhang von individuellem, sozialem und öffentlichem Wohlstand.

Damit wird die wachsende Arbeitsbelastung im Studium von Beginn an zum ‚natürlichen‘ Feind studentischer Neugier, zum Hindernis für die Entwicklung eigener Interessen. Die frühe Spezialisierung geht häufig auf Kosten eines gründlich bildenden Überblickswissens, das dann zum Beispiel im anschließenden Masterstudiengang sinnvoll und nutzbringend vertieft werden könnte. Mehr noch, für den Einzelnen reduziert sie die Auswahl der später in Betracht kommenden Masterstudiengänge, wenn man sich schon im Bachelorstudium auf eine zu enge Spezialisierung festlegen musste.

4. Studium Generale – Lückenbüßer oder Anstoß zu einer Reform der Reform?

Auf die hier nur grob skizzierten Fragen, Probleme und Ansprüche gibt ein Studium Generale beileibe keine umfassende oder gar alleinige Antwort – aber einen Ansatz zur ‚Reform der Reform‘ könnte es mit anbieten. Im Studium Generale können womöglich drei Dinge glücken und die strukturellen Geburtsfehler vieler deutscher Bachelor-Studiengänge lindern helfen. Am konkreten Beispiel unserer Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin lässt sich das erläutern.

Erstens können Studierende fern von Noten- und Erfolgsdruck andere Wissens- und Interessensfelder erkunden. Auch wenn der dicht gepackte Lehrplan ein intensiveres Einbringen verhindert, kann der individuelle Nutzen auch aus einer bloßen Teilnahme sehr hoch sein.

Zweitens können Studierende zusätzliche, bescheinigte Kenntnisse und Qualifikationen erwerben, die sie für eine Bewerbung zu bestimmten Masterstudiengängen benötigen. Nicht nur für die Bewerbung für neuartige interdisziplinäre Masterstudiengänge, zum Beispiel im Bereich der Kommunikationswissenschaft-

ten, Soziologie oder Politikwissenschaft, sondern auch für den Fall des fachlichen Weiterstudiums an anderen Hochschulen benötigen Studierende oft zusätzliche Leistungsnachweise. So können sich Economics-Studierende der HWR nach dem Abschluss nicht für jeden beliebigen VWL-Masterstudiengang bewerben, wenn an anderen Hochschulen mehr Kenntnisse in empirischen Methoden zu den Zulassungsvoraussetzungen zählen.

Drittens könnten Studierende mehr individuellen Gestaltungsspielraum durch das Studium Generale erhalten. In der Regel schließt nämlich die inhaltliche Packungsdichte der im Lehrplan vorgeschriebenen Veranstaltungen die Weiterbildung per se aus. Es müsste also in einem begrenzten Rahmen die Möglichkeit bestehen, gewisse Veranstaltungen bei Bedarf gegen Studium Generale-Kurse zu substituieren. So könnte einem Studierenden durchaus die Freiheit eingeräumt werden, im Bereich der so genannten Softskills den persönlichen Bedarf an deren Aneignung eigenständig abzuschätzen und gegebenenfalls andere, für ihn besonders interessante Veranstaltungen zu besuchen.

Vor allem müssten Studierende wieder als selbstverantwortliche, erwachsene Subjekte in ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet und behandelt werden. Wenn das Arbeitsleben mit seinen (freiwillig und fremdbestimmt) flexiblen Beschäftigungsformen, komplexen Aufgaben und Zeitstrukturen ebenso lockt wie droht, dann hätte die fach- und berufsbezogene akademische Ausbildung auf diese Zukunft nicht nur nachholend, sondern vorweg gehend und damit gestaltend zu antworten. Ein Element dieser Antwort, die auf die Herstellung des persönlichen Vermögens zum verantwortungsbewussten Denken und Handeln zielt, kann das Studium generale sein. Es geht um die Aufgabe, die Studierenden einerseits im Sinne einer vernünftigen, nicht zu eng gedachten *employability* auf die Zukunft des Arbeitslebens vorzubereiten, andererseits sie auch zu befähigen und ermutigen, als Bürger in der Zivilgesellschaft soziale und politische Verantwortung zu übernehmen: nicht als Elite, vielmehr als mit Denkfähigkeit, moralischer Reflexionsbereitschaft und Orientierungswissen ausgestattete Menschen. Es ist weitgehend in Vergessenheit geraten, dass § 4 Absatz 1 des Berliner Hochschulgesetzes unter anderem bestimmt:

„Die Hochschulen ... wirken ... an der Erhaltung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates mit und tragen zur Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Wertentscheidungen bei.“

Und Absatz 2 lautet:

„Die Hochschulen tragen mit ihrer Forschung und Lehre zum Erhalt und zur Verbesserung menschlicher Lebens- und Umweltbedingungen bei. Sie setzen sich im Bewusstsein ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Umwelt mit den möglichen Folgen einer Nutzung ihrer Forschungsergebnisse auseinander.“

An diesem übergreifenden, demokratischen und ‚zivilgesellschaftlichen‘ Auftrag sollte auch ein vernünftiges Studium Generale ansetzen.

Wie lässt sich der Auftrag der Hochschulen, die Allgemeinbildung, das Orientierungswissen und damit auch die Handlungsfähigkeit ihrer Absolventen zu befördern, auch jenseits des staatlichen Auftrags überzeugend begründen? Dazu hat Peter Bieri (2005) in seiner Semestereröffnungsrede an einer Schweizer Hochschule übergreifende Gedanken als Antwort auf die Frage „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ vorgetragen. Ihnen zufolge sollten sich die Hochschulen den Folgen der Informations- und Wissensexplosion mit Ernst stellen, wollen sie das Verstehen und die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels durch möglichst viele Menschen wirklich fördern und nicht nur verwalten. Das Problem:

„Die Menge von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, ist gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag. Sich zu bilden, kann nicht heißen, hinter allem herzulaufen.“

Die Lösung sieht der schweizerische Philosoph am ehesten in dem Versuch, „sich eine grobe Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren zurechtzulegen und zu lernen, wie man über die einzelnen Provinzen mehr lernen könnte“ (Bieri 2005, S. 1). Das kommt einer recht präzisen Beschreibung dessen nahe, was an den Hochschulen ein klug konzipiertes Studium Generale mithilfe ihrer neugierigen Studierenden und *auskunftsfähigen* Dozenten leisten könnte.

Gewiss, ein über die fachliche Spezialisierung hinaus greifendes und vertiefendes Wissen, wie das Studium Generale es vermitteln will, verbürgt nicht automatisch den persönlichen Erfolg. Es mag jedoch den Einzelnen zum Nachdenken darüber anregen, was persönlich wichtig ist. Denn es macht darauf aufmerksam, dass die Maßstäbe für Erfolg nicht eindimensional zu denken sind. Dies Wissen ist zugleich im Keim demokratisch, es zielt auf den Austausch mit anderen und erkennt damit das Recht aller Menschen an der Aneignung und kritischen Überprüfung des angehäuften Wissens durch Allgemeinbildung an. Für den Philosophen ist diese Art des Gebildetseins gerade nicht dafür geeignet,

„mit seinem Wissen über andere zu herrschen. Die Macht des Wissens liegt woanders: Sie verhindert, dass man Opfer wird. Wer in der Welt Bescheid weiß, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden und kann sich wehren, wenn andere ihn zum Spielball ihrer Interessen machen wollen, in Politik oder Werbung etwa.“ (Bieri 2005, S. 2)

Folgt man dieser Bestimmung, so könnte ein die Disziplinen vertiefendes, deren Spezialcharakter überwindendes Studium Generale die Studierenden dazu befähigen, die skizzierten Risiken und Chancen der neuen Arbeitswelt genauer abzuschätzen und auf die eigene Lebensplanung zu beziehen. In den Horizont des gemeinsamen Denkens und Fragens rücken dann Fragen wie: Karriere oder Be-

ruf? Status oder inhaltliche Befriedigung? Arbeit oder Leben? Oder jeweils beides und in welchem Verhältnis?

In diesem Sinne befähigt ein gutes Studium Generale auch zur *praktischen* Bewältigung des zukünftigen Alltags, es ertüchtigt die Studierenden zu einer reflektierten Lebensführung oder wenigstens zum Nachdenken darüber, wie das Verhältnis von Arbeit und Leben gestaltet, die persönlich gesellschaftliche Verantwortung wahrgenommen werden könnte. Die Theorie diene also der Praxis, und sie wäre auch nicht abgehoben von dieser zu vermitteln. In einem guten Studium Generale ist die Sprache, die (natürlich nur idealerweise) das Gebildetsein vermitteln und ermöglichen soll, der des Alltags näher als der Expertenjargon der Fachkurse es (oftmals überflüssigerweise) ist. Wenn die Fachsprache bei aller notwendigen Genauigkeit die Wirklichkeit nur ihren Experten erschließt und erklärt, so könnte diese der demokratischen Beteiligung kaum förderliche Nebenwirkung gerade im Studium Generale auf den Prüfstand gestellt werden. Hier ginge es also nicht darum, mit der fachsprachlich gespreizten These „Bei der Extraktion subterranean implantierter Agrarprodukte amerikanischer Provenienz steht das maximale Volumen in reziproker Relation zum kognitiven Emergenzpotential des Produzenten“ die schlichte Aussage zu verdunkeln: „Die dümmsen Bauern ernten die dicksten Kartoffeln.“ Demgegenüber kämen im Studium Generale der Inhalt dieser Volksmundweisheit und die Grenzen ihrer Geltung kritisch zur Sprache. Einen bescheidenen Beitrag zur Befreiung aus der Unmündigkeit des Spezialistentums leisten die Seminare auch deshalb, weil hier Lehrende und Lernende in der gemeinsamen Wissbegierde weit weniger hierarchisch miteinander umgehen. Zumindest können die Studierenden ihre Fragen offener stellen, wenn die Antworten die Anleitung zum kritischen Denken statt nur ‚ewige Wahrheiten‘ oder ‚gesichertes Wissen‘ enthalten.

5. Exkurs: Gesellschaftliche Verantwortung – auch in der Managementausbildung

In der Diskussion an den Hochschulen wird oft in pragmatischer Absicht ein künstlicher Gegensatz hervorgehoben: Fach- und Sachwissen gegen Politik und Ideologie, praktisch anwendbares Wissen gegen nutzlose Theorie, privater Nutzen gegen gesellschaftliche Kosten. Die *Business Sciences* stehen nicht gerade in dem Ruf, die gedankliche Abschottung des eigenen, jeweils fachlich begründeten Tuns zu meiden. Wenn die gesellschaftliche Einbettung des Unternehmenshandelns und dessen soziale Nebenwirkungen zur Sprache kommen, ist es oft zu spät, wie die von John Kay vorgelegte Sammlung einschlägiger Merksätze praktizierender Spitzenmanager eindrucksvoll belegt (vgl. Kay 2009). Vor allem an die businessbezogenen Ausbildungsgänge ergeht, zumal nach der Fi-

nanzmarktkrise, der Vorwurf einer kurzfristigen Interessenorientierung und mangelnder ‚Gemeinwohlbindung‘. Ob und in welchem Maße das berechtigt ist, ist hier nicht zu klären. Aber richtig ist die Beobachtung, dass auch die Hochschulen in der Ausbildung des Managementnachwuchses die für das Studium so wichtige „Sphäre wissenschaftlicher Öffentlichkeit“ (dazu Preuß 1969, S. 95ff.) eher meiden und ihre Absolventen kaum zum Nachdenken über die gesellschaftlichen Bedingungen und Folgen ihres Ausbildungsauftrags anhalten. Und Ethik-Kurse werden oft nachgeschoben, wenn das Kind schon im Brunnen liegt.

Dabei ginge es auch anders. Nicht nur an der Harvard Business School haben Studierende (nicht die Leitung) auf die Finanzkrise mit der Einführung eines professionsgebundenen Ehrenkodex geantwortet: ein „MBA Oath“, den freilich erst weniger als die Hälfte geleistet haben (vgl. Wayne 2009). Auch das amerikanische Aspen-Institut bewertet die Business-Schools nicht nach dem Kontostand ihrer Absolventen, sondern danach, in welchem Umfang sie Kurse zu gesellschaftlichen und Umweltthemen anbieten. Neben der Stanford Graduate School of Business rangieren mit Michigan und York zwei Schulen unter den besten drei, die in den Rankings nach anderen Merkmalen nicht ganz oben stehen. Das Aspen-Institut stellt fest, dass immer mehr dieser Schulen Seminare mit gesellschaftlichen und sozialen Inhalten anbieten. (vgl. Handelsblatt vom 10.07.2009). Nicht nur die französische Managementhochschule Insead hat eine Vorlesungsreihe zur Entstehung der Krise angeboten, auch an der kleinen HWR wurde – sicherlich mit weitaus bescheideneren Mitteln – im Rahmen des Studium Generale eine kritische Bearbeitung der Finanzkrise in den letzten Semestern mit guter Resonanz öffentlich angeboten.

6. Zwischenbilanz am Ende eines generale-freundlichen Rektorats

Sind die hier vorgetragenen Gedanken zur Vernünftigkeit eines als Teil des Studiums *ernsthaft anerkannten* Studium Generale zu idealistisch, abgehoben und damit wirklichkeitsfremd? Wir denken nein und dabei auch an Franz-Herbert Rieger, dem wir am Ende unserer Reflexionen für seine stetige Hilfe und häufige Ermutigung herzlich danken. Er war uns in allen Gesprächen über das Studium Generale ein bewusst ‚altmodischer‘ Mentor in dem Sinne, dass er die Hochschule und das Studium immer als ‚öffentliche Güter‘, die Wirtschaftswissenschaften als Sozialwissenschaft und deshalb das fachliche Studienobjekt Unternehmen als über den Privatsektor hinausreichende Veranstaltung der Gesellschaft begreift. Er hat das Projekt „Studium Generale“ an der HWR Berlin mit angestoßen, engagiert begleitet und kundig beraten. Von der Vorstellung, im Studium sich auch ‚allgemein‘ zu bilden sei privater Luxus, hat er die Hochschule immer freigehalten.

Zur Erneuerung der Studium Generale-Angebote, die nun auch Vorträge und Podiumsdiskussionen einschließen, haben uns viele Studierende ermutigt, die mit innerer Begeisterung und Lernlust die Diskussionsveranstaltungen und die inhaltlich vielfältigen Kurse besuchen. Unter ihnen sind Erst- und Examenssemester, aber auch von außerhalb Schüler und Pensionäre wie Herr Patermann, den Franz Herbert Rieger noch als ‚aufsichtsführenden‘ Senatsbeamten kannte. Ein besonders schönes, ermutigendes Lob des Studium Generale hat ein Student der HWR Berlin mit den Worten ausgesprochen:

„Neben meinem MBA Studium am Institute of Management Berlin (IMB) besuche ich den Kurs im Studium Generale über die *Geschichte der Ethik in Europa*. Eigentlich benötige ich keinen Schein, aber ich mache das zur persönlichen Weiterbildung und habe es bisher absolut nicht bereut. Der Kurs ist sehr lehrreich und gibt, wie der Untertitel verspricht, viele interessante *Denkanstöße zur gesellschaftlichen Verantwortung der Unternehmen*.“

Der *Nutzen* wie der ‚nichtsnutzige‘ *Sinn* des Studium Generale könnten kaum treffender benannt werden. Diese Worte dürften, wenn wir sein Selbstverständnis als Rektor richtig deuten, auch Franz Herbert Riegers Bild einer ‚guten Hochschule‘ bestätigen. Er hat auf dem Weg dorthin für die HWR Berlin in schwierigen Zeiten eine Etappe maßgeblich gestaltet, die nun zu Ende geht. So wie gute Bildung ihre Zeit braucht und nicht im Eilgang zu haben ist, wünschen wir, dass ihm nach den kräftezehrenden Jahren der Hochschulleitung die bayerische Dialektik von Arbeit und Muße noch nicht fremd geworden ist. Über deren Zusammenhang haben einst zwei Münchner Philosophen tiefgründig nachgedacht. Auf Liesl Karstadts fröhliches „Arbeit macht Spaß!“ entgegnet Karl Valentin nur seufzend: „I vertrag aber koan Spaß!“ Von der Liesl eine Dosis weniger, vom Karl eine Prise mehr, das sei Franz-Herbert Rieger für die Zeit nach dem Amte gegönnt.

Literatur

- Bieri, P. (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern am 4. November 2005
- Demirovc, A. (2004): Die Zerstörung wissenschaftlicher Rationalität. Konsequenzen der gegenwärtigen Hochschulreform. In: BdWi/fzw (Hg.): Studiengebühren, Elitekonzeptionen und Agenda 2010 (BdWi-Studienheft 2). Marburg
- Eberling, M./Hielscher, V./Hildebrandt, E./Jügens, K. (2004): Prekäre Balancen. Flexible Arbeitszeiten zwischen betrieblicher Regulierung und individuellen Ansprüchen. Berlin
- Gerster, L. (2009): Sorabistik und andere Zumutungen. In: Tagesspiegel vom 11.12.2009

- Hartmann, M. (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt/M.
- Hartmann, M. (2008): Eliten, Macht und Reichtum in Europa. In: Österreichische Nationalbank (Hg.): Dimensionen der Ungleichheit in der EU, Proceedings of OeNB Workshops, Nr. 16, September 2008, S. 190–211
- Holtgrewe, U. (2009): Flexible Menschen in flexiblen Organisationen. Bedingungen und Möglichkeiten kreativen und innovativen Handelns. Berlin
- Kadritzke, U. (2009): Die Krise, die schon längst da war. Finanzkrise und soziale Ungleichheiten. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 62, S. 659–666
- Kay, J. (2009): Look back in anger at the spirit of the age. In: Financial Times Europe vom 28.12.2009
- Kronauer, M./Linne, G. (2005): Flexicurity. Die Suche nach Sicherheit und Flexibilität. Berlin
- Krugman (2002): For Richer. In: The New York Times Magazine vom 20.10.2002
- Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hg.) (2006): Deutschland – eine gesplante Gesellschaft. Frankfurt/M., New York
- Lieb, W. (2009): Bundesregierung sieht Korrekturbedarf bei der Bologna-Reform – Korrekturen allein reichen aber nicht. In: Nachdenkseiten vom 14. August 2009 (Internet: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=4128#more-4128>)
- Neckel, S. (2004): Erfolg. In: Bröckling, U./Krasemann, S./Lemke, T. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M., S. 63–70
- Pongratz, H.-J./Voß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin
- Pongratz, H.-J./Voß, G.G. (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin
- Preuß, U. K. (1969): Die Sphäre wissenschaftlicher Öffentlichkeit. In: Preuß, U. K.: Das politische Mandat der Studentenschaft. Frankfurt/M., S. 95–107.
- Sennett, R. (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Wayne, L. (2009): A Promise to be Ethical in an Era of Immorality. In: The New York Times vom 30.5.2009
- Webler, W.-D. (2005): „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23, Heft 1, S. 22–34
- Weidenfeld, U. (2009): Ein Zwischenruf zum Studentenstreik. In: Tagesspiegel vom 22.11.2009

