

Werkstatt kritische Bildungstheorie 2019

Gottfried Orth

Zur Zerstörung von Wissens- und Reflexionsmöglichkeiten durch ökonomisierte Organisationsformen der Universität – Gedanken nach 26 Jahren Berufstätigkeit als Hochschullehrer

An deutschen Universitäten hat sich in den vergangenen 20 Jahren im Lehramtsstudium ein Kulturwandel vollzogen, der meiner Wahrnehmung nach gesellschaftlich, wenn überhaupt, nur unzulänglich wahrgenommen und diskutiert wird. Ich denke an die Folgen von Bologna einerseits, von einem hochgradigen individuellen Sicherheitsbedürfnis der jungen Menschen, die sich für das Lehramtsstudium entscheiden, andererseits und dies verknüpft mit zunehmend ökonomischen, juristischen und bürokratischen Strukturveränderungen des universitären Betriebs.

Ich möchte sehr erfahrungsorientiert ein Mosaik dieser Veränderungen aufzeigen, einige davon interpretieren und damit einen Gesprächsrahmen eröffnen, innerhalb dessen die individuellen und gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklungen diskutiert werden können. Vorneweg wenige biographische Hinweise.

Geboren 1952 studierte ich 1970-1976 Theologie, Philosophie, Diakoniewissenschaft und ein wenig Soziologie in Heidelberg, Montpellier, Frankfurt und Zürich, war AStA-Vorsitzender in Heidelberg und wurde 1977 Vikar und dann Gemeindepfarrer in der EKHN in Weiterstadt bei Darmstadt zur Zeit des Kampfes gegen die Startbahn West. Während dieser Zeit beendete ich meine homiletische Dissertation zu Helmut Gollwitzers Predigten, die 1980 unter dem Titel „Vom Abenteuer bürgerlichen Bewusstseins“ erschienen ist. 1982 wechselte ich zur Fernstudienstelle der EKD nach Hannover, wo meine Mitarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung begann. Von Hannover ging ich 1984 zur DEAE nach Karlsruhe, wo ich wie in Hannover als Theologischer Referent arbeitete. 1988 habilitierte ich mich mit einer praktisch-theologischen Arbeit unter dem Titel „Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung“, die bildungstheoretisch ihren Ausgangspunkt bei Hans-Joachim Heydorn, Egon Becker und Theodor W. Adorno und im Blick auf theologische Bildungsarbeit bei Ernst Lange nahm. Nicht zuletzt war die Habilitationsschrift Reflexion und Theorie zu meiner praktischen Arbeit bei der DEAE.

Mit diesem nur angedeuteten biographischen Hintergrund ging ich 1991 für sechs Jahre an die RWTH nach Aachen und bekleidete eine Hochschuldozentur für Religionspädagogik und Didaktik der Theologie. Nach einem Jahr als Schulpfarrer am Martin Luther Gymnasium in Rimbach im Odenwald erhielt ich zum 1. Oktober 1998 den Ruf auf den Lehrstuhl 1 für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der TU Braunschweig, wo ich bis zum 31. März 2019 meinen Dienst tat. 2003 bis 2007 war ich an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften Studiendekan und als solcher in der ersten Amtsperiode zuständig für die bereits begonnene Einführung konsekutiver Studiengänge an unserer Fakultät. Von 2009-2013 war ich Dekan und Prodekan dieser Fakultät.

Nach 41 Semestern in Braunschweig begann am 1. April 2019 ‚die späte Freiheit Ruhestand‘, wie eine Arbeitshilfe der EEB in Niedersachsen betitelt ist, die ich zehn Jahre als Vorsitzender des Beirates und zum Schluss noch einmal vier Jahre als Vorstandsvorsitzender der EEB Braunschweig begleitete. So blieb ich der praktischen Arbeit der EEB zumindest ehrenamtlich auch in meiner Zeit an der Universität verbunden.

Was hat sich in den letzten 20 Jahren in der Lehrer*innenbildung an der Braunschweiger Universität nach meiner Wahrnehmung verändert im Blick auf

- die Gesamtorganisation der Universität (1.)
- die konsekutiven Studiengänge des Bachelor- und Masterstudiums für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (2.),
- die Studentinnen und Studenten, die ein Lehramtsstudium mit dem Fach „Evangelische Religion“ beginnen (3.),
- die Arbeitsbedingungen der Lehrenden (4.)?

Erfahrungsfeld ist dabei immer die Technische Universität Braunschweig, wobei viele Gespräche mit Kolleg*innen nicht zuletzt in der Pädagogisch-Theologischen Studienkommission Niedersachsens mir zeigten, dass sich meine Braunschweiger Erfahrungen mehr oder minder verallgemeinern lassen.

1. Die Gesamtorganisation der Universität

Während die Studierendenzahlen in den vergangenen zwanzig Jahren kontinuierlich angewachsen sind – das Seminar für Evangelische Theologie und Religionspädagogik hat gegenwärtig eine Auslastung von 146,3% – ist die Zahl der hauptamtlichen Dauerstellen konstant geblieben, während die Verwaltungs- und Beratungsstellen sich universitätsweit mindestens verdoppelt haben, ohne dass die Studienbedingungen – Relation Lehrende/Studierende, Seminargrößen, Raumangebot u.a.m. – und die Arbeitsbedingungen der Lehrenden sich (wesentlich) verbessert haben. Gewachsen ist der Aufwand an Verwaltung, an juristischen Regelungsmechanismen, an Beratung. Die Bologna-Universität wurde zur Verwaltungsfabrik im Hamsterrad ständiger Selbstevaluation, um im Konkurrenzkampf um Drittmittel und Exzellenzketten bestehen zu können. Damit entspricht die Universität einer Gesellschaft der überanstrengten menschlichen Selbstkonstituierungs-, Selbsterhaltungs- und Selbstoptimierungsversuche, die jeweils wenige Gewinner und viele Verlierer produziert. Und manches Mal werden ganz schnell ehemalige Gewinner zu Verlierern mit größeren Problemen als zuvor; mittlerweile gibt es auch ehemalige Exzellenz-Universitäten...

Angesichts der zu jenem Konkurrenzkampf um Exzellenzketten scheinbar notwendigen Explosion der Hochschulverwaltungen hat Peter-André Alt – Präsident der Berliner FU und der Hochschulrektorenkonferenz – in einem kleinen Artikel „Wissenschaft als Betrieb. Zu wenig Wissenschaft – zu viel Betrieb?“ vorgeschlagen: „Um die Prioritäten im Blick zu behalten, wäre es womöglich sinnvoll, über den Verwaltungsgebäuden deutscher Hochschulen und Forschungseinrichtungen ein Motto anzubringen: ‚Die Administration dient der Wissenschaft‘. Als vorsorgliche Erinnerung an die Arbeitsteilung, die das Verhältnis von Wissenschaft und Betrieb klar regelt.“¹

In diesem bürokratisch vielfach normierten Kontext degeneriert an unserer Fakultät die Lehrer*innenbildung zur Lehrer*innenausbildung. Den fatalen Beitrag, den das Land Niedersachsen und die Studierenden selbst dazu leisten, werde ich unten unter dem Titel ‚duale Ausbildung‘ skizzieren. Unterstützt wird dies durch die von Psychologen unserer Universität entwickelten Bögen zur Evaluation der Lehre durch die Studierenden, mit denen diese ab dem 1. (!) Semester eine Fülle von Lehrveranstaltungen evaluieren müssen. In Ihnen findet sich das folgende Evaluationskriterium: die Relevanz der Lehrveranstaltung für den späteren Beruf. Hier macht sich die Universität selbst zur Ausbildungsstelle und zum Idioten – zur Ausbildungsstelle, weil sie Bildung und Ausbildung nicht mehr zu differenzieren weiß, zum Idioten, weil sie die Geschichte der

¹ P.-A. Alt, Wissenschaft als Betrieb. Zu wenig Wissenschaft – zu viel Betrieb? In: Forschung & Lehre 1/2019. S. 12.

Lehrer*innenbildung und ihre Kämpfe um eine anerkannte universitäre Bildung und akademische Abschlüsse verleugnet.

Dass dies scheinbar weitreichender Konsens ist, zeigt die Akkreditierung und Reakkreditierung der Studiengänge durch sog. unabhängige, vereinsrechtlich organisierte Akkreditierungsagenturen. Was hier mit den Aufgaben, die die Universität früher eigenständig erledigt hat, geschieht, ist nicht mehr und nicht weniger als eine Privatisierung öffentlicher Gelder. Denn das Karussell der Akkreditierungen verläuft mittlerweile völlig routiniert: die Gutachter*innen kennen sich, beraten und mal sitzen die einen auf der Seite der zu Akkreditierenden, mal auf der Seite der Akkreditoren. Ich halte dies für eine Geldverschwendung großen Ausmaßes, denn auch die Akkreditierung schützt die Studiengänge nicht davor, dass sie nach wenigen Jahren wieder eingestellt werden, weil sie sich am Markt (sic!) nicht durchgesetzt haben.

Das Menschenbild einer solchen Universität bzw. der ihr entsprechenden Wissenschaftsbürokratie ist bestimmt vom Misstrauen gegenüber Lehrenden und Lernenden. Dabei meine ich keine konkreten Personen, sondern strukturelle Faktoren, die freilich von einzelnen Akteuren eingeführt und weiter verfolgt werden. Den Professor*innen misstrauen sie und meinen, durch monetäre Anreize im Rahmen der W-Besoldung Professor*innen zu Konkurrenz, zur Arbeit und zum Erfolg anstacheln zu müssen. Was hier im Blick auf die Lehrenden geschieht, spiegelt sich im Umgang mit den Studierenden: Sie sind alle zunächst potentielle Betrüger und Plagiateure. Während im Strafrecht die Unschuldsvermutung gilt, gilt an der Universität zunächst die Schuldvermutung: Mit der Abgabe ihrer BA- und MA-Arbeit müssen alle Studierenden eine CD-Rom mit dem Text der Arbeit beilegen und unterschreiben, dass die Gutachter*innen der Arbeit diese mit Hilfe von Computerprogrammen auf Plagiate hin überprüfen können. Wohl gemerkt: Es handelt sich hier um zukünftige Lehrer*innen, die einer solchen Prozedur unterzogen werden. Es gehört nicht viel Phantasie dazu, sich auszumalen, was solchermaßen geprüfte Lehrer*innen von ihren Schüler*innen denken und wie sie sich möglicherweise verhalten werden...

Ich schließe diesen ersten Abschnitt mit einem Zitat von Alexander Kosenina²: „Vielleicht lohnt es sich, den Blick in die Vergangenheit gelehrter Narren zu nutzen, um unsere Gegenwart aus einer angenommenen zukünftigen Perspektive (der des „Angelus Novus“) mit Zweifeln zu betrachten. Ist das, „was wir den Fortschritt nennen“ (W. Benjamin), wirklich Fortschritt? Wer glaubt noch an die Verheißungen von ‚Controllern‘, dass nur durch mehr Effizienz, Drittmittel, Forschungsverbünde, Akkreditierungen, schlanke Curricula, forciertes Studententempo so etwas wie geistige Exzellenz in Forschung und Lehre entstehen kann?“³ Und ich frage: Wie ginge das: Einhalt gebieten? Oder sind wir vielleicht schon unaufhaltsam geworden?

2. Die konsekutiven Studiengänge des Bachelor- und Masterstudiums für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen

Die Bologna-Reform machte aus einer Bildungsuniversität, in der die Freiheit des Individuums im Mittelpunkt steht, eine Kompetenzhochschule, bei der Anschlussfähigkeit an das ökonomische System wesentlich ist. So wurde die Universität zur Leistungsmaschine, bestimmt von Publikationsdruck, Gutachten, Evaluationen, Projektanträgen und Zielvereinbarungen; und diese Leistungsmaschine setzt mit Jürgen Mittelstraß

² A. Kosenina, „Der gelehrte Narr“. In: Forschung & Lehre. 1/2019. S. 34.

³ Die medizinische Fachliteratur zu den Ursachen des Burnouts benennt die Faktoren, die im strukturellen Ökonomisierungsschub der Universitäten seit Jahren handlungsleitend sind: „1. Burnout entsteht in einem Umfeld, in dem menschliches Leben ‚als optimierbar und steigerbar‘ gilt. 2. Burnout tritt auf, wo Leistung ‚quantifizierbar‘ sein soll. 3. Die Symptome treten gehäuft in Institutionen auf, die sich durch Leistungsimperative selbst stabilisieren wollen. 4. Burnout entsteht, wenn der Sinn von Arbeit in der Erfüllung von Pflichten liegt.“ (Vgl. Rico Nil u.a., Burnout – eine Standortbestimmung. Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie 161.2010, S. 72-77. Zitiert nach: R. Kötter, Pfarddienst zwischen Last und Lust. In: DtPfrBl 2/2019. S. 76-80, hier S. 77. Vgl. dazu auch H. Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2016. S. 47). Wenn es so etwas geben sollte wie einen Burnout von Institutionen und die genannten Faktoren für Burnout nicht nur individualpsychologisch sinnvoll sind, dann steht, wenn nicht die Universität, so ihre geisteswissenschaftlichen Fakultät auf der Kippe.

„Ausbildung im Schatten der Wissenschaft“ an die Stelle von „Bildung durch Wissenschaft“. Kein Mensch kann sich bilden, wenn ihm nahezu alle Umgangsformen an der Universität zurufen: „Wirf alles weg von Dir, Nachdenken, stille Besinnung ... sonst kommst du zu spät in den Zeitexpress hinein“ (S. Kierkegaard).⁴

Annika will Grundschullehrerin werden und studiert in Braunschweig den Bachelorstudiengang Evangelische Theologie und Religionspädagogik im Haupt- und Germanistik im Nebenfach und strebt den Masterstudiengang Evangelische Religion und Deutsch für die Grundschule an. Während ihres Bachelorstudienganges muss sie 180 Credits einsammeln, d.h. es wird erwartet, dass sie in den sechs Semestern 5400 Stunden für ihr Studium arbeitet, 900 Stunden pro Semester, knapp 35 Stunden pro Woche. Annika fühlt sich chronisch überlastet und sieht sich kaum in der Lage, Vorlesungen und Seminare angemessen, d.h. entsprechend dem Workload vor- und nachzubereiten. In Theologie muss sie 8 Module und ein Praktikum absolvieren, in Germanistik 7 Module, in den Erziehungswissenschaften und der Pädagogischen Psychologie ebenfalls 8 Module, dazu drei Praktika und im sog. Professionalisierungsbereich nochmals vier Module, macht insgesamt 27 Module. Da jedes Modul mit mindestens einer Prüfungsleistung verbunden ist, wird Annika in ihrem Studium mindestens 27 Modulprüfungen ablegen, dazu mindestens vier Praktikumsberichte schreiben, bevor sie das Bachelormodul belegen kann und darin ihre Bachelorarbeit schreibt und eine weitere mündliche Prüfung ablegt. Insgesamt sind dies in sechs Semestern mindestens 33 Prüfungsleistungen. Annika ist neben den laufenden Vorlesungen, Seminaren und Praktika ständig mit Prüfungsvorbereitungen beschäftigt, da im Schnitt jeden Monat während der drei Bachelorstudienjahre eine Prüfungsleistung anfällt. Ihr Notenschnitt ist 2,7, also besonders befriedigend.

In den Anfangsjahren wäre sie mit diesem Schnitt nicht ohne Wartesemester in den Masterstudiengang aufgenommen worden; da man zwischenzeitlich gelernt hat, dass ein Lehramtsstudium doch irgendwie eine Einheit ist, darf Annika heute im Master weiterstudieren. Hier erwarten sie viele Praktikamonate und eine der kürzeren Dauer von zwei Jahren entsprechende Anzahl von Modulen und Prüfungsleistungen. Am Ende ihres Studiums hat Annika etwa 60 Module besucht, und entsprechend viele Prüfungsleistungen erbracht. Und nehmen wir an, dass sie Ihre Masterarbeit nicht in ihrem Hauptfach Evangelische Religion schreibt, dann schließt sie ihr Studium im Master im Fach Evangelische Religion – trotz all‘ der vorangehenden vielen Prüfungen – mit einer einzigen Note eines Moduls des Masterstudienganges ab.

Im Kontext dieser Bolognaform sind mir jetzt folgende Probleme wichtig:

- Modularisierung,
- die Vielzahl der Prüfungen,
- die Anwesenheitsproblematik in Vorlesungen und Seminaren
- und die mit den konsekutiven Studiengängen verbundenen Kompetenzorientierung.

„Endlich mal ein Buch lesen“ oder: Probleme der Modularisierung: Module bedeuten „zerstückeltes“ Lernen, das gerne auch exemplarisches Lernen genannt wird. Doch wie kann ich exemplarisch lernen, wenn ich keinerlei kognitive Landkarten mitbringe, an denen ‚exemplarische‘ Themen anknüpfen können, wenn die Beispiele, an denen ich etwas lernen soll, quasi ‚im Leeren‘ stehen – und zwar nicht nur im Fachstudium im engeren Sinne, sondern auch in historischen, geographischen, gesellschaftlichen, kulturellen Bereichen, wenn beispielsweise die Frage, wo Palästina liegt, zu folgender Antwort führt: „Warte. Hmpf. Ich hab hier keinen Empfang. Ich hab zwei Balken.“ „Und hast du’s?“ „Sekunde.“ „Und?“ „Sekunde.“ ... „Wir gucken nachher.“⁵

⁴ Vgl. <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/zwingende-freiheit-1339/> .

⁵ Vgl. P. Riederle, Wer wir sind und was wir wollen. München 2013. S. 76.

Die Inhalte sind fragmentiert und längst haben sie die Verbindung zu Athen und Jerusalem sowie zu wesentlichen eigenen ‚indigenen‘ Traditionen gelöst. So ist eine Bildung entstanden, „die sich in hohem Maße an der Technik orientiert und von dieser beeinflusst wird, die stark pragmatisch gefärbt und durch Spezialistentum extrem zerstückelt ist und zugleich bar jeden Kontaktes mit diesem Universum und ohne Öffnung zur jenseitigen Welt“.⁶

Die Fragmentierung der Inhalte, bei der ‚traditionelle‘ Überblicksvorlesungen oder Repetitorien nahezu komplett fehlen, bedeutet im Kontext der Modularisierung auch: Lernen aus – oftmals internetbasierten – Zusammenfassungen. Handouts oder Skripte dominieren. Ein Beispiel aus einem Seminar in Systematischer Theologie zum Thema ‚Theologie und Gewaltfreiheit‘ mit Studierenden im fünften Semester: Wir lernen in der ersten Semesterhälfte unterschiedliche Positionen zum Thema aus Geschichte und Gegenwart kennen. In der Mitte des Semesters frage ich die Studierenden, wie sie gerne weiter arbeiten möchten, Kennenlernen weiterer Positionen pro und contra anhand kürzerer Texte oder gemeinsame Lektüre eines Buches zum Thema, Walter Winks Theologie der Gewaltfreiheit unter dem Titel: „Verwandlung der Mächte“. Keiner kennt das Buch, doch einstimmiges Votum: ein Buch lesen. Auf meine Nachfrage, warum sie sich so entscheiden, wieder eine einhellige Antwort: Wir haben in unserem Studium, also bis zum 5. Semester, noch nie ein ganzes Buch gelesen, geschweige denn durchgearbeitet. Der Grund: Es ist keine Zeit dafür. So werden keine Argumentationsgänge und Begründungszusammenhänge mehr studiert und geprüft, sondern lediglich Stichworte gelernt und am liebsten mit Spiegelstrichen wiedergegeben: Gollwitzer schreibt..., Gollwitzer meint auch..., Gollwitzer sagt..., schließlich ist bei Gollwitzer zu lesen... Diesen verbliebenen Rest von Bildung „stopft man den Unglückseligen, die etwas lernen wollen, ins Gedächtnis, wie man den Vögeln eine Handvoll Körner hinwirft“⁷ – und dies alles trotz bester hochschuldidaktischer Absichten, mit viel verordnetem Fortbildungsaufwand für die Lehrenden und jeder Menge Evaluation. Doch es bleibt dabei: „Bloße Wissensvermittlung führt zu einer Oberflächlichkeit, die ihre eigene Oberflächlichkeit nicht mehr erkennt.“⁸

„Das war etwas mit P“ oder Probleme des Prüfungsmarathons: Der ständige Prüfungsstress verhindert Lernen und Reflexion des Lernens, ja: er verhindert bereits das Lesen. Es wird auswendig gelernt: Wir reden im Seminar über Gollwitzers Predigten. Das Gespräch kommt auf das 19. Jahrhundert und die Frage, warum Marx über Religion so dachte, wie er es beschrieben hat. Ich frage nach der Rolle der Kirche im 19. Jahrhundert? – Schweigen, obwohl es im Modul zur Kirchengeschichte zuvor Thema war. – Ich umschreibe das Problem. – Eine Studentin meldet sich: „Ja, das war in Kirchengeschichte, das war etwas mit P, aber ich komme nicht mehr drauf.“ Das ist das Resultat von Bulimielernen: Da war etwas mit P... Und ein hilfloser Blick der Studentin: „Es ist schon so lange her, Herr Orth.“ Das Kirchengeschichtsmodul war zwei Semester vor diesem Seminar abgeschlossen worden.

Interpretiere ich diesen Prüfungsmarathon dann ist er das, was für die Arbeiter Akkordarbeit ist. S. Weil schrieb bereits im Kontext Frankreichs im vergangenen Jahrhundert: „Das Geld zerstört die Wurzeln überall, wo es eindringt, indem es alle Triebfedern durch das Gewinnstreben ersetzt. Es siegt mühelos über die anderen Triebfedern, denn es erfordert eine weit geringere Anstrengung der Aufmerksamkeit. Nichts ist so klar und einfach wie eine Zahl. Es gibt eine Position innerhalb der Gesellschaft, in der man vollkommen und immerfort dem Geld ausgeliefert ist, als Lohnempfänger nämlich, vor allem, seitdem jeder Arbeiter durch den Akkordlohn gezwungen wird, unausgesetzt seine Lohntüte im Kopf zu behalten. In dieser sozialen Position bekommt man die Krankheit der Entwurzelung am akutesten zu spüren.“ ... Und weiter: „Die Prüfungen

⁶ S. Weil, Die Verwurzelung. Vorspiel zu einer Erklärung der Pflichten dem Menschen gegenüber. Zürich 2011. S. 45

⁷ S. Weil, aaO. S. 46

⁸ M. Reiser, Warum ich meinen Lehrstuhl räume. FAZ, 14. Januar 2009. Nr. 11. S. 5. Aus Protest gegen die Bolognareform legte Marius Reiser – seinerzeit Professor für Neues Testament am Fachbereich Katholische Theologie der Universität Mainz – zum Ende des Wintersemesters 2008/2009 seine Professur nieder.

werden für die Jugend in den Schulen zur selben Obsession wie die Lohntüte für den Akkordarbeiter.“⁹ Ich ergänze: Die bei den Prüfungsleistungen der Studierenden zu erreichenden Noten werden für diese zur selben Obsession wie der Inhalt der Lohntüte der Akkordarbeiter. Sie denken an kaum anderes mehr als an die nächste Prüfung und die zu erreichende Punktzahl und die damit erworbenen Credits. Aus der Universität ist eine Lernfabrik geworden. Die Fixierung dieses Studienmodells auf die Prüfungen wird freilich auch an anderer Stelle im System deutlich.

„Da hole ich mir den AStA zu Hilfe“ oder: Zur Frage der Anwesenheit der Studierenden in Vorlesung und Seminar: Als ich studierte, stellte sich die Frage der Anwesenheit nicht, sie wurde auch nicht kontrolliert. Wir waren selbstverständlich anwesend, weil ein Seminar ein gemeinsamer Gesprächs- und ein wechselseitiger Lernzusammenhang war; wir wollten einfach diskutieren. Dies ist heute anders. Und es ist wieder kein Makel einzelner Studierender, sondern systembedingt: Wer Prüfungen zum Hauptthema des Studiums macht, braucht sich nicht zu wundern, wenn Seminargespräche weniger wichtig werden. Wer Studierenden ab dem ersten Semester zutraut, in Evaluationen von Lehrveranstaltungen zu beurteilen, ob eine „Lehrveranstaltung für an angestrebten Beruf hilfreich, weniger hilfreich oder gar nicht hilfreich“ war, braucht sich nicht zu wundern, wenn Studierende genau nach diesen Kriterien ihre Anwesenheit ausrichten.

Ich bot in meinem letzten Semester zusätzlich zu meinem Deputat ein Seminar „Theologie und Sozialismus. Das Beispiel Helmut Gollwitzer“ an. Wir waren neun Studierende, ein Seniorstudent und ich. Als wir das Seminar auswerteten, erzählte eine Studentin, sie habe mit ihren Kommilitoninnen über das Seminar gesprochen und deren einhelliger Kommentar sei gewesen: „So wenige, dann kommt ihr ja dauernd dran...“ So viel zur Frage der Diskussionskultur.

Die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen war bisher bei uns an der Fakultät nicht einheitlich geregelt. Die meisten Fächer führten Anwesenheitslisten mit mehr oder weniger strengen Anwesenheitsbedingungen. Wir in der Theologie hatten bisher darauf verzichtet. Mein Standardargument: 1. Die Studierenden sind erwachsene Menschen und wenn sie nicht kommen, haben sie für sich entschieden, dass es in dem Moment etwas Wichtigeres für sie zu tun gibt. 2. Ich bin kein Kontrolleur.

Mittlerweile hat die Fakultät eine einheitliche Regelung getroffen, die freilich juristisch abgesichert werden musste. So steht jetzt in jeder Modulbeschreibung die kompetenzorientierte Selbstverständlichkeit: „Qualifikationsziel der Veranstaltung ist auch die inhaltlich kontroverse Auseinandersetzung mit den vorgetragenen Themen der übrigen Teilnehmer.“ Lediglich bei Seminaren im Labor und bei Pflichtexkursionen kann auf diesen Satz verzichtet werden, „da sich die Anwesenheitspflicht aus der Veranstaltungsform und den Qualifikationszielen direkt ergibt“. Warum juristisch abgesichert: Die Klagebereitschaft der Studierenden ist ausgesprochen hoch – sowohl im Blick auf Benotungs- wie im Blick auf die Anwesenheitsfragen, und der erste Weg geht dann zur Rechtsberatung des AStA.

„Wofür brauche ich das?“ oder: Probleme der Kompetenzorientierung: Ich nehme eine ganz einfache Kompetenzbeschreibung an: „Kompetenz ist der handelnde Umgang mit Wissen und Werten“¹⁰. Beispiel: Lesekompetenz: Ziel ist Lesenkönnen. Auf welchem Weg ich dieses Ziel erreiche, ist zunächst sekundär: Ob ich mit Comics, mit Boulevardzeitungen, mit der „Süddeutschen“, mit der Bibel oder mit einem Kanon deutscher Literatur lesen lerne, erscheint gleich gültig. So wird Vergangenheit zerstört, weil das Wissen um sie verloren geht – und es keiner mehr merkt. Leselisten – bis um die Jahrtausendwende selbstverständlicher Bestandteil geisteswissenschaftlichen Studiums – wurden nach Auskunft Studierender aus unterschiedlichen Fächern – ständig verkleinert, teilweise aufgegeben, kaum jedenfalls mehr ins Studium einbezogen oder geprüft.

⁹ S. Weil, aaO., S. 44 und 46.

¹⁰<http://www.lehr-lern-modell.de/kompetenzorientierung>

Kompetenzorientierung bedeutet „Entwurzelung“: „Die zerstörte Vergangenheit kommt nie wieder zurück“, schreibt Simone Weil. „Die Zerstörung der Vergangenheit ist vielleicht das größte Verbrechen.“¹¹

Wie kann jemand theologisch denken, wenn ihm alle Kriterien, gegenwärtiges theologisches Denken zu beurteilen, fehlen, weil sie nicht mehr vermittelt und gelernt werden? Man kann dann vielleicht mit Wissen und Werten handeln, wo jenes Wissen und jene Werte aber herkommen, wie sie sich verändert haben, was sie zu denken aufgeben – all dies spielt höchstens eine tertiäre Rolle. Dass Politik sich dann auf Twittermeldungen beschränkt, verwundert nicht. Es geht dann eben wirklich nur noch mit „Daumen hoch“ oder „Daumen runter“. „Gut ist, was gefällt.“ Und dies fällt den Studierenden nicht einmal auf, weil sie kaum anderes als relevant wahrnehmen oder kennen.

Es waren zwei große Ängste, die Dorothee Sölle äußerte, dass Gott verschwindet und dies keiner mehr merkt und dass die Visionen der Vergangenheit verschwinden – und es merkt keiner mehr. Auch dazu eine Erfahrung: Mai 2018, 200. Geburtstag von Karl Marx. An der Universität findet eine einzige Veranstaltung dazu statt, in der Stadt Braunschweig zwei Veranstaltungen: die eine im Rahmen der kommunalen Öffentlichkeit organisierte die EEB; sie war mit ca. 80 Teilnehmer*innen gut besucht. Die Veranstaltung an der Universität war eine des Seminars für Evangelische Theologie und Religionspädagogik. Nicht die Sozialwissenschaftler, nicht die Politikwissenschaftler, nicht die Ökonomen, nicht einmal die Philosophen – lediglich die Theologen gedachten K. Marx. Die Visionen der Vergangenheit verschwinden und keiner merkt es. Und es sind ja nicht lediglich die Visionen, sondern auch die damit verbundenen Denkformen und vor allem die mit ihnen gegebenen Möglichkeiten der Selbstreflexion, beispielsweise die Reflexion der eigenen Klassenzugehörigkeit, der eigenen Klassenbindung, der Religionskritik und des Klassenverrates... Die „Abenteuer des bürgerlichen Bewusstseins“ sind Schnee von gestern, weil neben den Visionen auch die Defizite dieses Bewusstseins nicht mehr wahrgenommen werden. So tragen Professorinnen und Professoren weiter bei zur Zerstörung der großen Erzählungen von Nächstenliebe und Solidarität, von Achtsamkeit und Gewaltfreiheit, von buen vivir und der notwendigen Unterbrechung der Alltage – oder anders: sie tragen bei zur Zerstörung der großen Erzählungen von Athen und Jerusalem, von Rom und Konstantinopel, von Mekka und Medina, vom Ganges und von Qufu...

Stattdessen sollen wir kompetenzorientiert lehren, kompetenzorientiert prüfen und mit der Reakkreditierung endlich die Module korrekt kompetenzorientiert beschreiben: „DIN“ – die deutsche Industrienorm steht Pate für ein Heer von Mitarbeiter*innen, die Modulhandbücher nach unkorrekten oder auch nur fachspezifischen Formulierungen durchsuchen und korrekte, systemkonforme Vereinheitlichungsformulierungen vorschlagen. Ein Schelm, wer Böses dabei denkt...

Eine Braunschweiger Kollegin resümiert: „Über alle Bundesländer und den Tellerrand der Lehrerbildung hinweg muss man hinsichtlich der Einführung der BA/MA-Strukturen eine Feststellung akzeptieren – und die heißt allem Disput zum Trotz: ‚Laute Klage, stiller Sieg‘.“¹² Dies hängt sicher damit zusammen, dass die Organisation der Studiengänge von den Studierenden laut CHE (Centrum für Hochschuldidaktik) in Deutschland an 54% der Fachbereiche von den Studierenden überdurchschnittlich gut bewertet wird. Die Erfahrung

¹¹ S. Weil, aaO. S. 51. Um die Bedeutung dessen zu erfassen, was S. Weil mit „Entwurzelung“ meint, zitiere ich den zentralen Passus zum Stichwort „Verwurzelung“: „Die Verwurzelung ist wohl das wichtigste und am meisten verkannte Bedürfnis der menschlichen Seele. Es zählt zu denen, die sich nur schwer definieren lassen. Der Mensch hat eine Wurzel durch seinen wirklichen, aktiven und natürlichen Anteil am Dasein eines Gemeinwesens, in dem gewisse Schätze der Vergangenheit und gewisse Vorahnungen der Zukunft am Leben erhalten werden. Natürlicher Anteil heißt: automatisch gegeben durch den Ort, die Geburt, den Beruf, die Umgebung. Jeder Mensch braucht vielfache Wurzeln, fast sein gesamtes moralisches, intellektuelles und spirituelles Leben muss er durch jene Lebensräume vermittelt bekommen, zu denen er von Natur aus gehört.“ (aaO. S. 43)

¹² H. Kemnitz, Blick zurück nach vorn – Die Anfänge des Bachelorstudiengangs aus der Sicht von Studierenden 2004-2009. 2018. Zitat von H.-E. Tenorth Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: D. Benner u.a. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Weinheim u.a. 1992. S. 129-139.

machen wir auch an unserem Seminar: Die Studierenden wollen an die Hand genommen werden, um möglichst rasch den ‚Zwischenschritt‘ zwischen Abitur und Referendariat überbrücken zu können. Autonomie und Kritik sind dabei nicht gefragt – trotz anders lautendem Gejammer.

3. Beobachtungen zu den Studierenden, die ein Lehramtsstudium beginnen mit dem Ziel, das Fach „Evangelische Religion“ an Grund-, Haupt- und Realschulen zu unterrichten.

Das aufgrund von Erwartungen der Elternhäuser vieler Jugendlichen als obligatorisch wahrgenommene Studium gehört heute immer selbstverständlicher zum Biographiedesign junger Menschen.¹³ Die Universität wird hier bisweilen als Dienstleister angesehen, wo Studierende sich als Kunden und ihren Abschluss als Trophäe empfinden – eine logische Reaktion auf die subjektiv erlebten sozioökonomischen Bedrohungsszenarien der Gegenwart. (5a) Nach hektischer G8-Schulzeit strömen die Abiturienten in die Unis und wir merkten als erstes: Die Studierenden sind jünger geworden, nicht selten kommen sie mit den Eltern oder der Mutter zur Erstsemesterbegrüßung, auch meine Sprechstunden zu Semesterbeginn sind oft besucht von Tochter und Mutter. Ein Beispiel, bei dem gleich viele Facetten eine Rolle spielen: Nach einem Mailwechsel mit einer muslimischen Studentin, die Evangelische Theologie und Religionspädagogik studieren möchte und der ich die möglichen Schwierigkeiten beim Eintritt in den Beruf skizzierte, stand diese am nächsten Mittwoch zu meiner Sprechstunde mit ihrer Mutter vor meiner Tür. Die Mutter etwas aufgebracht: Alle Menschen seien doch Muslime – wieso könne dann eine Muslima keine evangelische Religion unterrichten?! Das sei diskriminierend. Nach einem halbstündigen Gespräch verließen mich Mutter und Tochter, nachdem die Tochter dezidiert erklärt hatte, keine muslimische Religionslehrerin werden zu wollen; der Kommentar der Mutter: „Wieder was gelernt über Deutschland“.

Ich will zunächst etwas zum Alter der Studierenden sagen: Wenn diese mit 17 an die Universität kommen, können Sie mit 23 ihr Studium und mit 25 ihr Referendariat beendet haben. Sie gehen dann nach 17 Jahren mehr oder weniger gleicher Lernerfahrungen und eineinhalb Jahren Anpassungstraining im Referendariat für die nächsten 40 Jahre in die Schule... Alternative Lern- oder Lebenserfahrungen, wie sie in Staatsexamensstudiengängen oder in Auslandssemestern noch möglich waren, hat diese Lehrer*innengeneration (mit Ausnahme der Anglisten und ihrem Pflichtpraktikum) nie gemacht...

Das Beispiel der muslimischen Kommilitonin, die evangelische Religionslehrerin werden wollte, zeigt freilich auch, dass das Bewusstsein und Wissen zur eigenen Religions- oder gar Konfessionszugehörigkeit ausgesprochen schwach ausgeprägt ist. Bei uns beginnen jedes Studienjahr Student*innen, die kein Mitglied einer Religionsgemeinschaft sind und bei denen das Studium der Evangelischen Theologie zunächst einmal Taufunterricht ist. Es folgten irgendwann in der ersten Studienhälfte in fast allen Fällen Taufgespräche mit mir, so dass ich jedes Sommersemester zwischen zwei und fünf Taufen hatte. Ebenso war zu Beginn jedes Wintersemesters die Frage aktuell, ob man als katholischer Studierender hier studieren und Lehrerin für das Fach Evangelische Religion werden könne. Die Frage des Übertritts in eine andere Kirche steht an, für deutsche Studierende nicht immer, aber in der Regel kein Problem; ein konfessionelles Selbstbewusstsein oder Lebensgefühl oder ein Wissen um konfessionelle Unterschiede gibt es nahezu nicht. Anders ist dies bei Studierenden italienischer oder kroatischer Herkunft: „Meine Oma in Italien darf dies auf keinen Fall wissen, dass ich evangelisch werde, deshalb gehe ich in Italien auch mit ihr in die Messe.“

Wenn auch 13 Jahre Religionsunterricht keine konfessionellen Spuren bei den Studierenden hinterlassen haben, die später selbst Lehrer*innen dieses Faches werden wollen, fragt sich auch von daher, inwieweit ein konfessioneller Religionsunterricht, wie er von den Kirchen – mit Ausnahme des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Grundschule – nach wie vor gefordert und jetzt durch die Einführung islamischen

¹³ Vgl. G. Hirschfelder, Biographiedesign. Forschung & Lehre 11/2018. S. 933

Religionsunterrichtes kräftig stabilisiert wird, sinnvoll sein kann. Könnte es sein, dass wir für ein Schulfach an den Universitäten ein Studium bereithalten, das seine Berechtigung an öffentlichen Schulen in seiner jetzigen Form längst verloren hat? Wäre es nicht notwendig, einen Religionsunterricht im Klassenverband zu entwerfen und anzubieten, in dem jeweils periodisch religionsübergreifend und religionspezifisch „die großen Fragen“ (R. Obertür) gestellt und bearbeitet werden? Wären ‚unsere‘ Studierenden zu begeistern für ein Fach, in dem man lernen könnte, ‚alle Dinge, die wir sehen, doppelt anzuschauen: als Tatsache und als Geheimnis‘¹⁴, ein Fach, in dem man lernen könnte, Erfahrungen mit der Erfahrung zu machen – und das je nach religiöser oder weltanschaulicher Herkunft noch einmal unterschiedlich?

Was für das Wissen über die Konfessionszugehörigkeit gilt, gilt für ca. 80% unserer Studierenden für theologisches oder religiöses Wissen überhaupt. In gemeindlichem Leben verwurzelt ist eine klare Minderheit der Studierenden. Biblische, liturgische oder theologische Traditionen sind nahezu völlig abgebrochen. Selbst eine Erzählung wie die vom barmherzigen Samariter können von 102 Studierenden im ersten Semester 4 rudimentär erinnern, nacherzählen kann sie niemand. Der kleine Katechismus Martin Luthers oder einzelne seiner Inhalte sind nahezu völlig unbekannt. Und wenn jemand ein christliches Selbstverständnis und theologisches Wissen hat, dann sind dies meist Mitglieder von Freikirchen – am ehesten Mitglieder charismatischer Gemeinden, die dann freilich erhebliche Schwierigkeiten bekommen, wenn sie in den Beruf eintreten und dazu die Vokation nötig ist, weil ihre Kirche kein ACK-Mitglied ist. Es sind also, zusammengefasst, nahezu keine Anknüpfungspunkte einer kognitiven Landkarte mehr vorhanden, an die akademische Lehre anknüpfen könnte.

Was für die Generation der Digital Natives laut Selbstbekundung¹⁵ generell gilt, hat auch die Studierenden erobert: „Gut ist, was ‚gefällt‘.“ Unter dieses Kriterium fallen selbstverständlich auch Religion und alles, was dazu gehört. Ihre Privatheit ist ebenso selbstverständlich. Deshalb braucht man sie eigentlich auch nicht zu diskutieren. Zitat einer Studentin: „Wieso soll ich mich in das Privatleben anderer einmischen, nur weil ich eine andere Meinung habe.“ „Wissenschaft zu begreifen als Form des Erkenntnisgewinns, der kontinuierlichen Selbstreflexion, der konsequenten, methodisch kontrollierten Recherche, der Auseinandersetzung in Gesprächen, des ständigen Zweifels und der anhaltenden Neugier“¹⁶ – solche Grundthemen bleiben hoffnungslos auf der Strecke, sind curricular nicht vorgesehen. Im oftmals bewussten Sammeln von Credits wird dergleichen eher als störend denn als bereichernd empfunden.

Angesichts der Beobachtung, dass für die Digital Natives „mein I- oder Smartphone meine Welt“ ist, wird in den USA wie in einer Reihe europäischer Länder eine „Noscreenpolicy“ für Vorlesungen und Seminare diskutiert; ein Wiener Kollege, der Jurist Milos Vec¹⁷ schreibt: „Es gibt eine fiebrige Sehnsucht nach der Vereinbarkeit von Handys, Tablets und wissenschaftlichem Unterricht. Vor drei Jahren war ich selbst fest entschlossen, das Smartphone in die Wissensvermittlung einzubinden. Ich identifizierte eine Software, mit der man im Hörsaal Umfragen und Wissenstests machen konnte. Ich stellte es mir interaktiv und studentenfreundlich vor, Jura-Anfänger in meiner verfassungsgeschichtlichen Vorlesung in Wien raten zu lassen, wie viele Gesetze es im Heiligen Römischen Reich wohl zwischen 1500 und 1800 gegeben habe. Bei Stoffwiederholungen würde ich überprüfen können, wie viel von der letzten Stunde hängengeblieben war. Von Neurologen und Bildungswissenschaftlern lernte ich hingegen: „Weg mit dem Ding!“ Eine heilsame Entscheidung.

¹⁴Vgl. www.rainer-oberthuer.de

¹⁵ Vgl. P. Riederle, Wer wir sind und was wir wollen. Ein Digital Native erklärt seine Generation. München 2013. S. 75 u.ö.

¹⁶ Vgl. H. Müller-Michaels, College sucht Campus. In: Forschung & Lehre 2/2019. S. 160.

¹⁷ M. Vec, Weg mit dem Bildschirm. FAZ vom 25. 8. 2018. www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/handyerlass-an-der-uni-weg-mit-dem-bildschirm-15747716.html. Vgl. auch M. Vec, Weg mit dem Handy! Für eine „electronic etiquettepolicy“ im Hörsaal. In: Forschung und Lehre 1/2019. S. 78 f.

Die Befürworter interaktiver Informationstechnologie versprechen einen Zugewinn gegenüber konventionellen Methoden im Unterricht. Solcher Expertenrat besitzt den Anschein des Vorsprungs durch Technik und gibt sich didaktisch avanciert. „Handys gehören nicht verboten, sondern als selbstverständliches Lernmittel auf den Tisch“, heißt es seitens der Bertelsmann-Stiftung. Die praktische Umsetzung dieses Rats gleicht jedoch dem Versuch, bei einem romantischen Flirt eine Balance zwischen dem tiefen Blick in die Augen des anderen und dem zerstörerischen Seitenblick auf das allgegenwärtige Handy zu finden: Es ist rettungslos zum Scheitern verurteilt.

Elektronische Medien haben das Machtgefälle zwischen Unterrichteten und Unterrichtenden verschoben. Der Kampf um die Aufmerksamkeit für den Stoff ist asymmetrischer denn je. Als Dozent kämpft man gegen einen übermächtigen Gegner. Die Verlockungen der bunten Bilder und der permanent oder potentiell einschließenden Nachrichten sind unwiderstehlich.“, so der Wiener Kollege Milos Vec¹⁸.

Vier weitere Beobachtungen noch:

Kürzlich kam ganz aufgebracht ein US-amerikanischer Mitarbeiter nach einer Seminarsitzung zu mir und meinte: „Sag mal, Gottfried, jetzt sind die Studenten schon richtige Beamte. Ich habe eine weitere Seminarsitzung vereinbaren wollen, und da sagte doch eine Studentin zu mir: ‚Da kann ich nicht, da bin ich im Urlaub.‘ Mitten im Semester fährt die Studentin in den Urlaub.“ David war ausgesprochen empört.

Ich weiß nicht, ob der Beamtenvergleich angemessen ist. Wir haben lange darüber gesprochen. Ich denke eher, von der Mentalität her sind die Studierenden Kunden, die bedient, aber nicht überfordert werden wollen, die das nehmen, was angekündigt ist, doch: ein bisschen mehr darf es kaum sein. Diese Kundenmentalität hat sich mit den inzwischen wieder abgeschafften Studiengebühren in das universitäre Leben eingeschlichen. Die Studenten sind die Kunden, die Lehrenden müssen liefern und wenn sie dies nicht so tun, dass die Studierenden hervorragende Noten erhalten, haben nicht die Studierenden, sondern die Lehrenden versagt. Ich kann verstehen, auch wenn es jedem universitären Lernen abträglich ist, dass wenn die Strukturen ökonomisiert werden, das Klientel dieser Strukturen sich als Kunden versteht – mit allem, was dazu gehört, bis hin zu Gerichtsverfahren, weil man die Bachelorprüfung nicht bestanden hat.

Zwischen 20 und 30% unserer Studierenden arbeiten ab dem vierten Semester neben dem Studium bereits in der Schule als Feuerwehrlehrerin, als pädagogische Mitarbeiter oder als Lehrer mit einem Viertel- oder Drittel-Deputat. Das Land Niedersachsen kann offensichtlich, zumindest in bestimmten Landesteilen, seine Schulversorgung nur aufrechterhalten mit Lehramtsstudierenden, die natürlich deutlich billiger sind als regulär verbeamtete oder angestellte Lehrerinnen oder pädagogische Mitarbeiter oder Quereinsteiger. Damit sind Fehlzeiten während des Studiums vorprogrammiert, denn die Zuverlässigkeit in der Schule wird subjektiv deutlich höher gewichtet als die Präsenz in der Universität. Diese gleichzeitige schulische Arbeit der Studierenden hat auch zur Konsequenz, dass wichtig im Studium nur noch das ist, was einen unmittelbaren Gebrauchswert für den zukünftigen bzw. vorweggenommenen Beruf hat. Dabei dient die Berufstätigkeit der meisten Studierenden dazu, den vom Elternhaus gewohnten Lebensstandard mindestens abzusichern, möglichst zu verbessern und die Lebensmöglichkeiten zu intensivieren¹⁹.

¹⁸ M. Vec, Weg mit dem Bildschirm. FAZ vom 25. 8. 2018. www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/handyverlass-an-der-uni-weg-mit-dem-bildschirm-15747716.html. Vgl. auch M. Vec, Weg mit dem Handy! Für eine „electronic etiquettpolicy“ im Hörsaal. In: Forschung und Lehre 1/2019. S. 78 f.

¹⁹ Vgl. T. Garcia, Das intensive Leben. Eine moderne Obsession. Berlin 2017. S. 26: „Was wir als erstrebenswertes Gut erhoffen können, was wir für das Schönste und Wahrste halten, das, woran wir glauben, ist die Intensivierung dessen, was schon existiert. Die Intensivierung der Welt, die Intensivierung unseres Lebens. Dies ist die große moderne Idee. Sicher ist, dass es in dieser Idee der Intensität, wenn wir sie von weitem betrachten, kein Heil und keine Weisheit gibt. Sie ist keine Verheißung eines anderen Lebens, einer anderen Welt.“

Die Studierenden praktizieren so eine – freilich völlig unreflektierte – duale Ausbildungssituation, die beide Seiten gleichermaßen entwertet: die praktische Tätigkeit in der Schule und das universitäre Studium. Dies gilt insbesondere für das Theologiestudium mit seinen hohen Anteilen an Selbstbildung und der Veränderung des eigenen mitgebrachten Glaubens oder Unglaubens im Laufe des Studiums hin zu einem ‚erwachsenen‘, theologisch reflektierten und verantworteten Glauben. Karl Barth notierte in seiner letzten Vorlesung „Einführung in die Evangelische Theologie“ 1968 dazu: „Unmöglich ein Studium, bei dem Einer Schritt für Schritt meint wissen zu müssen und ungeduldig meint fragen zu dürfen: Wozu brauche ich nun gerade das und das? Was fange ich nun gerade damit an? ... Wer fortwährend solche Fragen auf dem Herzen hat und auf den Lippen führt – wer sich nie oder nie ernstlich durch die theologischen Probleme als solche bewegen lassen, sich nur um sie bemühen will, um sich nachher mit Hilfe irgendwelcher Lösungen in irgendeinen Sattel schwingen zu können, der ist wohl ... in seinem Studium (k)ein ernst zu nehmender theologischer Arbeiter und wird nachher bestimmt auch den Leuten nichts Rechtes, geschweige denn das Rechte zu sagen vermögen. Das vermag man nur, indem man sich, ohne gleich auf diese oder jene praktische Anwendung voraus zu schielen, zunächst darum bemüht, selber etwas Rechtes in Erfahrung zu bringen. Es dürfte darum – nebenbei gesagt – unweise, wenn nicht geradezu gefährlich sein, wenn der theologische Anfänger, statt in seinen wenigen, nicht wiederkehrenden Universitätsjahren gesammelt dem Studium als solchem nachzugehen, sich unruhig maikäfernd bereits in allerlei christliche Aktivitäten stürzt oder gar, wie es in gewissen Ländern üblich ist, mit einem Fuß schon im kirchlichen Amt steht.“²⁰

Das eben nur angedeutete Sicherheitsbewusstsein ist für viele auch ein bedeutsamer Grund, Lehrerin oder Lehrer zu werden. So hat beispielsweise unsere Fakultät fast ein Drittel mehr Studienanfänger*innen als die Fakultät für Physik, Elektrotechnik und Informatik. Das Ziel der Verbeamtung lässt viele den Beruf der Lehrerin wählen, an erster Stelle steht der Wunsch nach Sicherheit, an zweiter, der Wunsch Lehrer zu werden, die Fächerkombination dagegen ist drittrangig.

Egal, ob begründet oder unbegründet: Die Angst davor, nicht gut leben und vorsorgen zu können, d.h. in der Regel: besser als die Elterngeneration, treibt junge Menschen in staatliche Berufskontexte, die lebenslange Versorgung noch zu garantieren scheinen. Dafür bringt man auch Opfer: man zahlt psychotherapeutische Behandlungen selbst, statt sie über die Krankenkasse abzurechnen, um den Beamtenstatus nicht zu gefährden. Man verhält sich politisch angepasst, um nicht aufzufallen. Das Studium nimmt man in Kauf als Durchgangsstation zur beamteten Lehrer*innenlaufbahn, man nimmt es aber nicht mehr als eigenständigen Teil des Lebens wahr. Zu der Angst, gesellschaftlich abzustiegen, kommen Unsicherheit durch die immer deutlicher werdenden Klimaveränderungen, durch gesellschaftliche und politische Unübersichtlichkeiten, die man aber auch nicht aufzuklären gedenkt, geschweige denn, dass man sich politisch engagiert.

Ein Letztes: Die Lese-, Rechtschreibe- und grammatikalische Kompetenz der Studierenden hat sich in den letzten Jahren dramatisch verschlechtert. Fehlerfreie Bachelorarbeiten sind die absolute Ausnahme. Und gleichzeitig wird jede Note, die unterhalb von 1,7 ausfällt, nahezu als persönliche Beleidigung erlebt. Deutlich wird dabei, dass die Studierenden kaum zwischen der Benotung einer Leistung und ihrem davon unabhängigen Selbstwert als Person differenzieren (können). Kritik an in Prüfungen erbrachten Leistungen wird als Angriff auf die eigene Person erlebt. Die Gnadenlosigkeit der neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsform zerstört offensichtlich die jenseits allen Leistungsdenkens liegende Differenz zwischen dem, was ein Mensch tut oder lässt, und dem, was ein Mensch ist: Theologisch: seine unverlierbare Ebenbildlichkeit, politisch bzw. juristisch: seine unantastbare Würde erscheinen kaum mehr erfahrbar in einer Gesellschaft, die alles taktet, rechnet und letztendlich monetarisiert.

²⁰ K. Barth, Einführung in die Evangelische Theologie. Zürich 1985. S. 203 f.

Dies alles, was ich hier benannt habe, kann nicht oder nur zum geringsten Teil den Studierenden persönlich angelastet werden. Es hat gesellschaftliche und letztendlich ökonomische Ursachen, denen die Universität, wie erwähnt, auf fatale Weise entspricht. Was ich den Studierenden freilich anlaste, ist, dass sie dies alles ebenso wie ihre oftmals katastrophalen Studienbedingungen – vielfach jammernd, sich beschwerend und ggf. einen Rechtsanwalt einschaltend – einfach hinnehmen. Bereits 2009 hielt Marius Reiser fest: „Die Ungeheuerlichkeit der staatlichen Zumutungen an die Studierenden und Professoren wird nur noch übertroffen von der Bereitwilligkeit, mit der sich die Betroffenen alles gefallen lassen.“²¹

4. Die Arbeitsbedingungen der Lehrenden

Die Lage des Mittelbaus ist katastrophal. Zeitverträge von oft nur einem Semester mit der Möglichkeit der Verlängerung sind an der Tagesordnung. Wieder stärkere Hierarchisierungen in den Instituten und Seminaren und teilweise nahezu skurrile Ausbeutungsverhältnisse. Dazu die räumliche Enge, die dazu nötigt, dass oftmals drei Mitarbeiter*innen sich ein Zimmer mit 18 qm teilen. Und schließlich sind Seminargrößen von 50-60 Teilnehmer*innen keine Seltenheit, was für Mittelbaukolleg*innen wie für Professor*innen gilt.

Das Professor*innenamt ist noch immer ein hoch privilegierter Beruf. Dies steht für mich außer Frage. Und zugleich haben sich die Arbeitsbedingungen sowie die persönliche Unabhängigkeit und Freiheit in Forschung und Lehre mit Einführung der konsekutiven Studiengänge und der W-Besoldung drastisch verschlechtert.

Entsprechend der Prüfungsmarathons der Studierenden leiden die Lehrenden unter einem permanenten Korrekturmarathon: Ein Seminar von 60 Teilnehmer*innen ‚produziert‘ mindestens 40 Hausarbeiten mit Beratungs-, Korrektur und ggf. Nachbesprechungszeiten. Hinzu kommen nahezu permanente Selbstevaluierungen und ein immer höherer Bürokratisierungs- und Dokumentationsanteil an der Arbeitszeit. Diese drei Faktoren halte ich freilich noch nicht für die Gravierendsten, wenngleich sie die Zeitsouveränität in der Vorlesungs- wie auch vor allem in der vorlesungsfreien Zeit in einem Maße eingrenzen, dass für mich der Beruf des Professors stark an Attraktivität eingebüßt hat – Evangelische Akademien beispielsweise sind mittlerweile wohl attraktivere Arbeitsplätze geworden. Hinzu kommt die Übernahme von Aufgaben, die aus der mangelnden Studierfähigkeit der Studierenden herrühren. Ich nenne lediglich die oben schon erwähnten sprachlichen Probleme.²² Dazu wissenschaftspropädeutische Bildung, also beispielsweise die Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen, Literaturrecherche oder Ähnliches, die nach den Lehrplänen bundesweit übereinstimmend Aufgabe der zum Abitur führenden Schulen ist, von diesen aber offensichtlich nicht wahrgenommen oder so wahrgenommen wird, dass Abiturient*innen davon nichts mit in die Universität zu bringen in der Lage sind. Schließlich erscheint eine ausgesprochen hohe Beratungsintensität in ganz unterschiedlichen, nicht zuletzt lebenspraktischen Fragen auf dem Weg des Erwachsenwerdens notwendig. Die beiden zentralen Probleme der Kolleginnen und Kollegen sehe ich freilich in dem Misstrauen, das man ihnen entgegenbringt, und in dem permanenten Selbstoptimierungsstress. Beides ist unmittelbar mit der W-Besoldung verbunden.

Ich gehöre noch zu der aussterbenden Spezies C-besoldeter Professoren. Der Grundgedanke der C-Besoldung basierte auf dem Vertrauen, dass diejenigen Menschen, die Professoren wurden, gerne und viel arbeiten und selbst am ehesten wissen, was in Forschung und Lehre zu tun ist. Dabei gab es auch schwarze Schafe. Doch im Prinzip war dieses Vertrauen stärkend und motivierend. Der Grundgedanke der W-Besoldung erscheint mir Misstrauen: Die W-besoldeten Kolleginnen und Kollegen sehen sich permanenten Selbst- und Fremdevaluierungen ausgesetzt, die maßgeblich sind für die Höhe ihrer Bezüge. Über eine fein aufgebaute

²¹ M. Reiser, aaO.

²² In den Niederlanden macht man wohl ähnliche Erfahrungen, so dass an der Freien Universität Amsterdam muttersprachlich niederländische Studierende, wenn gravierende Rechtschreib- und Grammatikmängel festgestellt werden, nach Auskunft von U. Becker zunächst einen Sprachkurs in Niederländisch besuchen müssen, um weiterstudieren zu können.

Zulagenpolitik werden die Kolleginnen und Kollegen ständig ‚überwacht‘ und wie Akkordarbeiter*innen bei schneller, erfolgreicher – was immer dies heißt – Arbeit finanziell belohnt. Kein Mensch kann sich bilden, kein Forscher forschen, der eingespannt ist in die wilde von Gutachten, Publikationsdruck, Zielvereinbarungen bestimmte Hatz, die ihm wie den Studierenden (s.o.) ständig einflüstert: „Wirf alles weg von dir, Nachdenken, stille Besinnung ... sonst kommst du zu spät in den Zeitexpress hinein“ (S. Kierkegaard).

Auch die früher selbstverständlichen Selbstverwaltungsämter werden nun merkbar zusätzlich honoriert. Insgesamt spielt damit der Faktor Geld – die dümmste Motivation, Menschen zum Arbeiten zu bewegen – eine deutlich höhere Rolle als früher. Ich kenne erste Kollegen, die aus diesem System aussteigen, bewusst auf Zulagen verzichten, um in Ruhe und nicht vom Geld bestimmt ihre Arbeit zu tun – was freilich eine erhebliche Einbuße bis hin in die Pensionszeit zur Folge hat.

Was man mit alledem in der Bolognareform erreicht hat ist das, was nach den Forschungen von Arno Bost mit dem Namen der Universität von Bologna bereits im Mittelalter verbunden war: „die straffe Ordnung einer Lernfabrik“²³, deren Absolvent*innen anschlussfähig sind an neoliberale Ökonomien und deren Gesellschaften. Aus einer wissenschaftlichen Bildungsinstitution, die von der Freiheit von Forschung und Lehre einerseits und der Freiheit des Lernens andererseits getragen war, wurde ein unternehmerischer Großbetrieb. Nicht zuletzt lässt sich das ablesen an den Rektoratsreden, sofern es sie noch gibt. Aus Diskussionsbeiträgen zur wissenschafts- und gesellschaftspolitischen Situation sind Leistungsschauen und Geschäftsberichte geworden.

²³ Vgl. dazu auf youtube.com: Sira Busch, Regelstudienzeit.