

# Inhalt

<b>Vorwort und Danksagung</b>	11
<b>I. Einleitung</b>	17
1. Wogegen wir eintreten	19
2. Schwierigkeiten einer umfassenden Reform des Curriculums	23
3. Probleme der gegenwärtigen Hochschulbildung	25
4. Die Aufklärung überdenken	33
5. Wie man den Problemen begegnen könnte	35
6. Die Universität im Zeitalter der Globalisierung	42
7. Globale Herausforderungen	45
8. Die Aufklärung neu denken: Globaler Kontextualismus	48
9. Akademische Freiheit entbindet nicht von Verantwortung	50
10. Finanzierung und »publizieren oder krepieren«	50
11. Grundlagen für ein neues Bachelor-Curriculum	53
12. Curriculumsforschung und die Zukunft der Hochschulbildung	57
13. Spekulative und optimistische Gedanken	60
<b>II. Die Idee der Universität</b>	64
1. Das Ideal der Forschungsuniversität	66
2. Von »Einsamkeit und Freiheit« zur Multiversity	69
3. Das Problem der Kommerzialisierung	75

4. Die Universalität der »Idee der Universität«	85
5. Wo stehen wir heute?	87
<b>III. Die Ziele der Universität</b>	<b>99</b>
1. Der Zweck der Universität – eine historische Einordnung	101
2. Die Liberal-Arts-Tradition	113
3. Hochschulbildung für das »neue globale Jahrhundert«	116
4. Lernziele eines Curriculums im Zeichen der Neuen Aufklärung	122
5. Vom Leben fürs Leben lernen	140
<b>IV. Grundprinzipien für die Bachelor-Ausbildung im Sinne der Neuen Aufklärung</b>	<b>142</b>
1. Das <i>Curriculum Reform Manifesto</i> – Leitideen für umfassende curriculare Reformen	148
2. Zum theoretischen Hintergrund des Curriculumsreform-Manifests	151
3. Ein neues, umfassenderes Verständnis akademischer Allgemeinbildung	158
4. Wie die Neue Aufklärung ihren Weg in die Curricula findet	160
5. Zur Geschichte der Debatte um curriculare Reformen	169
6. Neue Ansätze für eine umfassende Allgemeinbildung	175
7. Der aktuelle Stand der Debatte in Deutschland und Europa	187
<b>V. Die Renaissance der Rhetorik</b>	<b>192</b>
1. Theoretische Betrachtungen	195
2. Rhetorik lehren oder die Kultivierung der Vernünftigkeit	202
3. Eine Neudefinition des kritischen Denkens	211
4. Der Öffentlichkeit die Wissenschaft vermitteln	215
5. Epistemologische Betrachtungen	220

6. Rhetorische Betrachtungen	224
7. Politische Überlegungen	226
8. Die List der Vernunft: Metis	229
9. Praktische Vernunft: Phronesis	231
<b>VI. Neue Curricula und neue Disziplinen – einige Beispiele</b>	<b>233</b>
1. Die Krise der Geisteswissenschaften – eine Dauerkontroverse	234
2. Die Rolle der Geisteswissenschaften im 21. Jahrhundert	241
3. Einige Beispiele: Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Linguistik, Politikwissenschaft	249
4. Neue Curricula für die Naturwissenschaften – Zurück in die Zukunft	261
5. Die Verbindung von Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften	264
6. Qualität erkennen und angemessen fördern – eine disziplinübergreifende Herausforderung	265
7. Die Etablierung neuer Disziplinen	275
8. Globaler Kontextualismus und die Neue Aufklärung: Leitlinien einer inhaltlichen Erneuerung der Lehre	282
<b>VII. Die Einheit von Forschung und Lehre neu denken</b>	<b>291</b>
1. Qualität der Lehre: Eine Bestandsaufnahme	291
2. Das Publish-or-Perish-Paradigma und seine Auswirkungen auf die Qualität der Lehre	297
3. Der Science Citation Index und seine Folgen	300
4. Forschung ist nicht das Maß aller Dinge	309
5. Forschung als Voraussetzung für gute Lehre?	312
6. Die Zukunft der Evaluation wissenschaftlicher Leistung	315
7. Vom Bulimielernen zur Vermittlung von Weltbildern und Fähigkeiten	318
8. Die Berufsrelevanz der Lehre	322
9. Rankings	324

<b>VIII. Demokratie und eine Philosophie der Bildung</b>	<b>333</b>
1. Einige theoretische Vorüberlegungen	338
2. Die Rolle des Staates	343
3. Eine Philosophie der Hochschulbildung	347
4. Zur Bedeutung praktischer Vernunft	350
5. Zusammenfassung	361
<b>IX. Das Promotionsstudium</b>	<b>364</b>
1. Beispiele innovativer Ansätze	365
2. Die Carnegie Initiative on the Doctorate	369
3. Über den Zweck der Doktorandenausbildung	375
4. Die Situation in Deutschland und Europa	379
5. Die Promotion als Ausbildung für Wissenschaft und Bürgerschaft	383
<b>X. Die Universität im digitalen Zeitalter</b>	<b>390</b>
1. Der Status quo der digitalen Revolution	396
2. Die Debatte über die Qualität von Online-Bildung – ein Frühstart	406
3. Die Digitalisierung der Lehre: Eine Bestandsaufnahme	412
4. Paradigmenwechsel in der Lehre	416
5. Beispiele innovativer Praxis: Open Educational Resources, P2P-Lernen, Online-Lehrveranstaltungen und Blended-Learning	422
6. Die kommenden Innovationen in der Hochschul- bildung	446
7. Die Zukunft der Universität als Organisation	476
8. Vom Campus zum Netzwerk	488
9. Schlussbetrachtung	497
<b>Nachwort</b>	<b>500</b>

## Vorwort und Danksagung

Es handelt sich bei diesem Buch um ein Gemeinschaftsprojekt eines erfahrenen, älteren und eines umtriebigen, jüngeren Lernenden.

Da ist zum einen die Lebenserfahrung aus jahrzehntelanger wissenschaftlicher Arbeit und dem Management verschiedenster akademischer Institutionen. Zum anderen der kühne Tatendrang eines jungen Bricoleurs, der nicht nur über einen interdisziplinären Ausbildungshintergrund, sondern auch über ein tief greifendes Verständnis der digitalen Welt verfügt.

Wir haben versucht, ein umfassendes Spektrum an Herausforderungen, mit denen sich die Universität zu Anfang des 21. Jahrhunderts konfrontiert sieht, zu adressieren. Einen besonderen Schwerpunkt legten wir dabei auf die Frage der Lehrinhalte und deren Vermittlung. Die von uns vorgeschlagenen Ideen zur Curricularreform betreffen insbesondere die Bachelor-Ausbildung in allen Wissensbereichen – von den Geistes- und Sozialwissenschaften zu den Natur- und Technikwissenschaften, von den Rechtswissenschaften bis zur Medizin. Bestimmten Grundprinzipien sollte letztlich jedoch in allen Bereichen universitärer Ausbildung Rechnung getragen werden.

Wir haben versucht, der umfangreichen Literatur zum Thema – sowohl der amerikanischen wie auch der europäischen –

so weit wie möglich gerecht zu werden, indem wir auf sie Bezug nehmen.

Nichtsdestotrotz sind wir uns der Tatsache bewusst, dass wir sicher nicht alles haben berücksichtigen können, was Erwähnung verdient hätte. Dieses Buch versucht vielmehr, den historischen und intellektuellen Kontext der aufgezeigten Probleme zu beleuchten und eine breite gesellschaftliche Debatte über mögliche Lösungsansätze anzustoßen. Die Form, die wir hierfür gewählt haben – eine Sammlung unverhohlenen normativer, essayistischer Aufsätze –, ist Ausdruck dieses Anspruchs. Die Kapitel zur Bedeutung der Rhetorik und zur Philosophie der Bildung sind beispielhaft für diesen Ansatz.

Die Kernthese des Buchs besteht in der Forderung, die wissenschaftsphilosophischen Idee des globalen Kontextualismus in universitäre Praxis zu übersetzen. Eine flächendeckende Reform entsprechend dieser Idee bestünde in nichts Geringerem als einer geistesgeschichtlichen Revolution, die wir mit dem Begriff der Neuen Aufklärung beschreiben. Die Voraussetzung hierfür sind jedoch weitreichende Veränderungen sowohl der Curricula als auch der Pädagogik. Die Universität als Institution ist gefragt, ihre Lehre so neu auszurichten, dass sie ihren Studierenden ein neues Verständnis von Wissen vermittelt und sie somit dazu anhält, ihr eigenes Denken und Handeln ein Leben lang kritisch zu hinterfragen. Zum Abschluss erläutern wir, welche Rolle der Digitalisierung im Rahmen der Umsetzung einer derartigen Reform zukommen kann. Auch wenn es sich hierbei naturgemäß nur um eine Momentaufnahme handelt, hielten wir es für wichtig, dieses Thema ausführlich zu behandeln, da es in aktuellen Debatten zum Hochschulwesen – insbesondere in Deutschland – bisher zu Unrecht ein stiefmütterliches Dasein fristet.

Wer sich vor allem für den ideengeschichtlichen Hinter-

grund und philosophische Fragestellungen interessiert, dem seien insbesondere die Kapitel II, III, V, VI und VIII ans Herz gelegt. Dort geht es neben der Idee der Universität (II) um die Frage nach den Zielen universitärer Lehre (III) und die Forderung nach einer Renaissance der Rhetorik in der Wissenschaft (V). Zudem erläutern wir etwas detaillierter den Reformbedarf, den wir in bestimmten Disziplinen sehen (VI), und geben eine Antwort auf die Frage danach, welche philosophische Denkschule sich als Philosophie der Bildung eignet. Wer dieses Buch aus einer eher praktischen Perspektive liest, für den sind insbesondere die Kapitel IV, VII, IX und X von Interesse. Darin nennen wir konkrete Beispiele von Hochschulen, die bereits Reformen im Sinne unserer Forderungen eingeleitet oder umgesetzt haben (IV), gehen im Detail auf Eigenschaften des Wissenschaftsbetriebs ein, die wir als ursächlich für einige der von uns zuvor beschriebenen Probleme betrachten (VII), zeigen Perspektiven für eine Reform des Promotionsstudiums auf (IX) und schließen mit einem Ausblick auf den bevorstehenden Wandel des Hochschulwesens im Zuge der Digitalisierung (X).

War es wirklich notwendig, dieses Buch zu schreiben, angesichts der zahlreichen Veröffentlichungen zu Universitäten und ihrer scheinbar permanenten Krise?

Dies ist offensichtlich eine rhetorische Frage: Das Buch wurde geschrieben, und nun wird sich zeigen, ob sich daran eine Debatte entzündet oder ob es das Schicksal von David Humes 1739 veröffentlichter *Treatise on Human Nature* teilen wird, über die er angeblich sagte, dass »sie als Totgeburt aus der Druckerpresse fiel«.

Manchmal jedoch trifft eine Veröffentlichung einen Nerv. So erschien beispielsweise im Jahr 2009 ein Kommentar von Mark C. Taylor in der *New York Times* mit dem Titel *End the University as we Know it*. Wie er uns in seinem letzten Buch *Crisis on*

*Campus*<sup>1</sup> berichtet, gab es ungewöhnlich viele Reaktionen auf diesen Artikel, sodass er schließlich in den unterschiedlichsten Publikationen veröffentlicht wurde. Viele von Taylors Forderungen waren nicht neu, und auch wir werden wiederum einige von ihnen aufgreifen.

In jedem Fall denken wir, dass es sich bei diesem Buch nicht um einen Selbstzweck handelt. Der stete Tropfen höhlt den Stein. Je mehr und je deutlicher die Forderungen nach wichtigen Reformschritten artikuliert werden, desto besser. Manche der vorgeschlagenen Maßnahmen mögen von den Bewahrern des Status quo als viel zu radikal abgetan werden. An dieser Stelle möchten wir gerne auf ein chinesisches Sprichwort verweisen: »Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom.« Wer an dieser Stelle schmunzelt, sollte sich zumindest die Mühe machen, die im Folgenden unterbreiteten Vorschläge ernsthaft zu überdenken.

\* \* \*

*Yehuda Elkana*: Ich möchte mich an dieser Stelle für die großzügige Unterstützung durch das Board of Trustees der Central European University (CEU) bedanken, welche mir nach meiner Emeritierung als Präsident und Rektor der Universität zuteilwurde. Des Weiteren möchte ich mich beim Wissenschaftskolleg zu Berlin, dem Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte in Berlin und der Jacobs University Bremen bedanken. Ich widme dieses Buch meiner Familie: meiner Frau Yehudit, meinen Kindern und Enkeln.

---

1 Mark C. Taylor: »Crisis on Campus«, Alfred A. Knopf, 2010.



*Hannes Klöpfer:* Mein Dank gilt zunächst einmal Yehuda für das in mich gesetzte Vertrauen. Seine Offenheit, seine intellektuelle Neugier und seine Herzlichkeit haben unsere Zusammenarbeit in dieser Form überhaupt nur ermöglicht. Es sind eben diese Eigenschaften, die mich stolz machen, ihn meinen Freund und Mentor nennen zu dürfen. Des Weiteren möchte ich meiner Familie und dabei insbesondere meinen Eltern danken, die mich über Jahre in jeder Hinsicht unterstützt haben, und zwar auch dann, wenn das Ergebnis nicht klar abzusehen war.

Im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge die Namen all jener, die uns in der einen oder anderen Form geholfen haben, dieses Buch zu einem besseren Buch zu machen, als wir es allein zu schreiben vermocht hätten:

Angelique Emmermann, Anthony Kerr, Bill Sullivan, Erika Otto, Günter Stock, Hans Weiler, Helga Nowotny, Isabell Trommer, Jan Barth, Jo Ritzen, Lee Shulman, Markus Steinmayr, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Körper-Stiftung, Nicolas von Kalm, Pat Graham, Ralph Müller-Eiselt, Sally Humphreys, Sebastian Hirsch, Sebastian Litta, Ugo Pagano.



## I. Einleitung

Unsere Welt ist schon immer komplex und chaotisch gewesen. Doch diese Erkenntnis muss sich erst wieder durchsetzen. Seit der Aufklärung ist unser Verständnis von Wissen von der Vorstellung geprägt, man könne Wissen auf allen denkbaren Gebieten schaffen und dabei so tun, als sei die Welt vorhersehbar, unabhängig, einheitlich, linear und als sei alles Wissen – zumindest in letzter Konsequenz – auf einige universelle Formeln reduzierbar.

Außerdem hatte sich die Aufklärung dem Glauben verschrieben, dass die Ordnung der Natur und die Ordnung der Gesellschaft, also »Kosmos« und »Polis«, miteinander kompatibel seien. Manche Gelehrte sprachen deshalb von »Kosmopolis«. Diese Annahme führte in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften zu einer Flut an neuem Wissen.

Nun, da offenbar wird, dass die Welt weder linear noch einheitlich, weder frei von Widersprüchen noch auf einige Formeln reduzierbar ist, sondern nur kontextabhängig verstanden werden kann, müssen auch die einstigen Paradigmen überdacht werden. Die Universalien der Aufklärung sind in Wahrheit nur lokale, westliche Universalien gewesen.

Deshalb ist es in unseren Augen zwingend, eine »Neue Aufklärung« ins Leben zu rufen, die auf dem Prinzip »vom lokalen Universalismus zum globalen Kontextualismus« aufbaut.

Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um die Idee, dass die Interpretation von Wissen nie wertfrei erfolgen kann und nie kontextunabhängig erfolgen sollte. Es ist von großer Bedeutung, dass diese Idee einer Neuen Aufklärung Einfluss auf die Curricula der Hochschulbildung ausübt, da die Universität die einzige gesellschaftliche Institution ist, die der Erzeugung *und* der Weitergabe neuen Wissens verpflichtet ist.

Das vorliegende Buch beschreibt die größten Herausforderungen, die überwunden werden müssen, und zeigt Lösungsansätze auf. Dabei werden wir herausstellen, warum für das Bachelor-Studium neue Curricula so wichtig sind, die der Neuen Aufklärung und damit der Tatsache Rechnung tragen, dass unsere Welt komplex und chaotisch ist.

Dass sich die Universität in einer Krise befindet, ist mittlerweile zu einem Mantra geworden. Es scheint, als habe der Übergang von einer elitären Hochschulbildung hin zur Hochschulbildung der Massen die Universitäten und alle, die über sie schreiben, in eine Depression versetzt.<sup>2</sup> Allerdings handelt es sich wohl weniger um eine akute Krise als vielmehr um »eine Art Lethargie, Langeweile, um irgendeine Krankheit des mittleren Alters – etwas wie Arthritis, die immer wieder ausbricht und dann wieder verebbt«.<sup>3</sup>

Liest man die Berichte von Kritikern der zeitgenössischen Hochschulbildung, so fällt auf, dass sie allesamt nostalgisch

---

2 Eine gute Zusammenfassung der unterschiedlichen Beiträge zum Verfall der höheren Bildung in den letzten Jahrzehnten findet sich in: Christopher J. Lucas: »American Higher Education – A History«, Palgrave Macmillan, 2007, S. 287–291 und S. 296–301.

3 George H. Douglas: »Education Without Impact: How our Universities Fail the Young«, Birch Lane/Carol Publishing Group, 1992, S. XII. Falls nicht anders angegeben, stammen alle Übersetzungen fremdsprachiger Literatur von den Autoren Yehuda Elkana und Hannes Klöpffer.

über eine vergangene Ära schreiben. Natürlich litten und leiden viele Universitäten unter strukturellen und finanziellen Bedingungen, die eine erfolgreiche Lehre beinahe unmöglich machen. Doch das allgemeine Krisengefühl der letzten Jahrzehnte liegt vor allem in einer intellektuellen Krise der Universität begründet. Wie es schon im 18. Jahrhundert hieß: »Die Universität zweifelt an ihrem Zweck.«

Über die Curricula, also das, was den Kern von Universitäten ausmacht und ihre Existenz begründet, wird vornehmlich in den USA diskutiert, meist ohne dass dies wirklich Konsequenzen nach sich zöge. Zwar gibt es dort Experimente und Pilotprojekte, doch sind sie nicht verbreitet genug, um die allgemeine Debatte wesentlich zu beeinflussen.

Die kühnen Forderungen und kontroversen Behauptungen, die in unserem Buch aufgestellt werden, zielen darauf, der Hochschullehre (nicht nur in den USA) endlich die ihr gebührende Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen. Außerdem möchten wir zeigen, wie das transformative Potenzial digitaler Technologien für eine Reform der Lehre im Sinne der Neuen Aufklärung fruchtbar gemacht werden kann.

## **1.1. Wogegen wir eintreten**

Der bekannte Reformator der medizinischen Ausbildung in den USA Abraham Flexner schrieb 1930: »Ich schlage vor, [...] mich zu fragen, wie und in welchem Ausmaß sich die Universitäten in Amerika, England und Deutschland als Teil der modernen Welt etabliert haben und wo sie gescheitert sind; wo sie schmerzliche Zugeständnisse machen mussten und wo sie einen heilsamen und kreativen Einfluss bei der Ausrich-

tung der Gesellschaft auf vernünftige Ziele hatten.«<sup>4</sup> Zu Beginn des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts suchen wir wieder nach Antworten auf diese Fragen.

Wir werden dafür zunächst kurz die unterschiedlichen Entwicklungsstadien der modernen Universität darstellen, angefangen mit Kardinal Newmans Liberal Arts College, weiter zu Abraham Flexners von Deutschland beeinflusster moderner Forschungsuniversität (das Humboldt'sche Modell, wie es durch die Johns Hopkins University in Baltimore verkörpert wird), über Clark Kerrs »Multiversität« der 1960er Jahre bis hin zu den hochgradig ausdifferenzierten, teils kommerzialisierten Universitäten der globalisierten Welt, in der wir heute leben. Dabei fällt eines sofort auf: Anders als in heutigen Diskussionen wird in allen klassischen Berichten über dieses Thema die Rolle des Curriculums besonders hervorgehoben. Deshalb möchten wir fragen: Wie könnte ein Curriculum aussehen, das die Gedanken der Neuen Aufklärung transportiert? Und was steht ihm im Weg?

Die Universität ist, was ihre Organisation angeht, die womöglich konservativste gesellschaftliche Institution (abgesehen von der katholischen Kirche und einigen Königshäusern). Gleichzeitig ist sie eine der beständigsten. Trotz der grundlegenden Veränderungen, die die Innovationen in ihrer (Um-)Welt hervorgebracht haben, hat sich die Struktur der Universität seit ihrer Gründung im späten Mittelalter kaum verändert. Auch wenn neue Aktivitätsbereiche hinzugekommen sind, sind die Kernfunktionen doch gleich geblieben; die Akteure im Wesentlichen auch; und unabhängig von Ort und

---

4 Flexner schrieb dies zu Beginn von Part 1: »The Idea of a Modern University«, in seinem wichtigen Buch: »Universities – American English German«, Oxford University Press, 1930, S. 3.

Zeit bleibt die Herausforderung bestehen, Studierende zu engagierten, mündigen und informierten Bürgern zu erziehen.

Dieser angesprochene konservative Geist wird in *Microcosmographia Academica*, einem satirischen Ratgeber für den jungen akademischen Politiker, treffend illustriert.<sup>5</sup> Einige seiner wichtigsten »Ratschläge«, die auch Clark Kerr in *The Uses of the University* zitiert, lauten:

1. »[N]ichts wird jemals getan, wenn nicht alle davon überzeugt sind, dass es getan werden müsste, und das schon seit so langer Zeit, dass es nun eigentlich an der Zeit wäre, etwas anderes zu tun.«<sup>6</sup>
2. »Es gibt nur ein Argument dafür, etwas zu tun; alles andere sind Argumente dafür, nichts zu tun.«<sup>7</sup>
3. »Es folgt, dass nichts jemals zum ersten Mal getan werden sollte.«<sup>8</sup>

Einige große Institutionen versuchen gegenwärtig dennoch, ihre Curricula zu reformieren und zu klären, was die Aufgabe der Universitäten ist. Das ist erfrischend. Vor Kurzem hat beispielsweise die Stanford University ein einflussreiches Komitee aufgestellt, das das dortige Curriculum überarbeiten soll. Damit wird auf die Einsicht reagiert, dass die »wachsende soziale, politische, ökonomische und ökologische Vernetzung der

---

5 Francis Macdonald Cornford: »Microcosmographia Academica«, Bowes and Bowes Publishers, 1908. Im Folgenden hiernach übersetzt.

6 Ibid., S. 10.

7 Ibid., S. 22.

8 Ibid., S. 23.

Welt« es dringend erforderlich macht, »dass wir die Frage, was uns zu gebildeten Bürgern macht, in einem größeren Kontext betrachten«. Wir würden den Ausdruck »gebildet« gern durch »engagiert« ersetzen. Das werden wir in den folgenden Kapiteln näher erklären.

Ein weiteres Merkmal der umfangreichen Literatur zur »kränkelnden« Hochschule ist, dass fast nirgends formuliert wird, was normativ oder praktisch getan werden sollte.

Unlängst gab Jürgen Kaube, Ressortleiter für die »Geisteswissenschaften« der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und seines Zeichens Experte sowie scharfer Kritiker der deutschen Hochschulen, ein kleines Buch heraus, *Die Illusion der Exzellenz: Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*.<sup>9</sup> Neben Kaubes herausragendem Vorwort und seinem abschließenden Kapitel enthält das Buch sieben interessante Texte von deutschen Professoren unterschiedlicher Universitäten. All diese Essays geben luzide Diagnosen jener »Krankheit«, doch bieten auch sie keine brauchbaren Verbesserungs- oder Lösungsvorschläge für die Probleme, die mit der Bologna-Reform angegangen werden sollten.

Ein Problem, das trotz seiner langen Geschichte nur selten angesprochen wird, ist die Lehrbuch-Tradition. Francis Bacon beschrieb bereits 1603:

»Die Wissenssparten werden mit zu viel Heuchelei und Überheblichkeit präsentiert. Sie sind für die Öffentlichkeit verkleidet, sodass sie vorgeben können, sie seien jede für sich perfekt und hätten ihre Entwicklung bereits abgeschlossen. Zweige des Wissens, die kaum genährt sind und Vitalität ver-

---

9 Jürgen Kaube (Hrsg.): »Die Illusion der Exzellenz: Lebenslügen der Wissenschaftspolitik«, Politik bei Wagenbach, 2009.



missen lassen, präsentieren sich als das große Ganze und ein paar Abhandlungen, die häufig nicht einmal von den besten Autoren stammen, gelten als vollständige und angemessene Darstellung ihres Themas [...]. Heutzutage werden die Wissenschaften so vorgestellt, als müssten sie Glauben erzwingen statt Kritik provozieren.«<sup>10</sup>

So wichtig es ist, die Fehler und Mängel des Status quo aufzuzeigen, kann die Gesellschaft sich damit nicht begnügen. Es kann nicht darum gehen, nur Kritik zu äußern. Vielmehr müssen schamlos normative Forderungen erhoben und mutige Vorschläge gemacht werden, um zumindest einen weiterführenden, praktischen Dialog zu befördern. Das ist das Ziel unseres Buchs.

## 1.2. Schwierigkeiten einer umfassenden Reform des Curriculums

In seinem Buch *Marketplace of Ideas: Reform and Resistance in the American University* kommt Louis Menand zu dem Ergebnis, dass die Fachbereiche der Liberal Arts im Zuge ihrer langwierigen Grabenkämpfe zwischen den Befürwortern der Wahlfreiheit und jenen eines Kerncurriculums immer mehr das gemeinsame Verständnis ihres Auftrags bzw. Ziels aus dem Blick verloren haben.<sup>11</sup> Die Ablehnung all dessen, was nur ansatzweise praktisch oder berufsorientiert ist, stellt sich als kleinster ge-

---

10 Zitiert und übersetzt nach Benjamin Farrington: »The Philosophy of Francis Bacon«, Liverpool University Press, 1970, S. 75.

11 Louis Menand: »Marketplace of Ideas: Reform and Resistance in the American University«, W. W. Norton, 2010.

meinsamer Nenner heraus. Da die meisten Reformpläne der letzten Jahre gegen das abstrakte Theoretisieren an den Universitäten zu Felde zogen und forderten, dass die Studierenden sich über das Leben jenseits des Campus Gedanken machen sollten, begegneten die Fakultäten ihnen entweder gleichgültig oder feindselig.

Denn der vermeintliche akademische Ernst verwahrt sich dagegen, dass Studierende frühzeitig mit der Lebenswirklichkeit konfrontiert werden, indem er beispielsweise an reduktionistischen und technisch anspruchsvollen Einführungskursen im Grundstudium festhält. Es gehört zu den akademischen Binsenweisheiten, dass sowohl ein breites interdisziplinäres Wissen als auch tiefe Fachkenntnisse erforderlich seien, um sich in einem akademischen Kontext sorgfältig mit den konkreten Problemen der realen Welt auseinanderzusetzen – mit anderen Worten: ein akademisches Niveau, das die meisten Studierenden nie erreichen werden, zumindest nicht während eines Bachelor-Studiums. Für die Professorenschaft scheint der Widerstand gegen die Einführung einer übergreifenden, »oberflächlichen« Lehre dennoch gerechtfertigt, um hohe Standards dafür aufrechtzuerhalten, was als »akademische« Lehre gilt. Doch gerade weil die Lebensrealität förmlich ausgeschlossen und an meist irrelevanten, einseitigen und technisch anspruchsvollen Einführungskursen festgehalten wird, langweilen sich unsere Studierenden. Die Zahl der Studienabbrecher ist zu hoch. Und auch viele von denjenigen, die ein Studium formal erfolgreich zu Ende bringen, haben ein solches im eigentlichen Sinne eines echten »Eifers« und Interesses an ihrem Fach nie wirklich absolviert. Reformen, die darauf abzielen, sowohl die Anzahl der Abbrecher als auch die der reinen »Zertifikatjäger« zu reduzieren, werden also dringend benötigt.

Menand bemerkt, dass »die Trennung von ›liberalism‹ und ›professionalism‹ als zweier unterschiedlicher Ausbildungsziele auf dem Aberglauben beruhe, dass die Praxis ein Feind der Wahrheit sei. Doch das ist Unsinn.« Außerdem »kann jedes Feld der Liberal Arts zu einem Teil der konkreten Berufsausbildung gemacht werden, indem es auf praktische Fertigkeiten bezogen wird«, und, weniger offensichtlich, »jedes praktische Tätigkeitsfeld kann Gegenstand akademischer Betrachtung werden, indem es historisch oder theoretisch gelehrt wird.«<sup>12</sup>

### **I.3. Probleme der gegenwärtigen Hochschulbildung**

1. Obwohl die Welt der Hochschulbildung im Umbruch ist, kümmern sich die verantwortlichen Akteure fast ausschließlich um Struktur- und Budgetfragen, Evaluations- und Rechenschaftsfragen. Sie zäumen das Pferd von hinten auf, zu Lasten einer Auseinandersetzung mit den Curricula und den Lehrinhalten unserer Universitäten, die diesen eher administrativen Fragestellungen vorausgehen sollten. Auch in der sozialen und politischen Welt ist es ein weitverbreitetes Phänomen, dass man sich vornehmlich mit Optimierung anstatt mit wirklicher Innovation beschäftigt – mit ebenso desaströsen Konsequenzen. Diese Schwäche muss überwunden werden, damit bedeutsame, also transformative Veränderungen auf dem Gebiet der Hochschulbildung herbeigeführt werden können.

---

12 Ibid., S. 56–57.

2. Ein wesentliches Problem ist, dass sich die meisten verantwortlichen Akteure aufgrund kurzfristiger wirtschaftlicher Erwägungen – begünstigt durch entsprechende Anreize, wie etwa die deutsche Exzellenzinitiative – hauptsächlich mit dem Forschungssektor beschäftigen. An wirklicher Forschung sind jedoch höchstens 5 Prozent der Studierenden beteiligt. Und insoweit es um die Förderung der Spitzenforschung geht, betrifft es in der Realität auch nicht mehr als 5 Prozent der Professoren.
3. Dass ein ernsthaftes Bemühen um eine Verbesserung der Situation der restlichen 95 Prozent der Studierenden nicht nur eine Frage der Fairness ist – welche es zweifellos ist –, sondern dass eine umfassende hochwertige Breitenbildung auch eine *conditio sine qua non* für den Erfolg der wenigen Auserwählten darstellt, die letztlich tatsächlich selbst in die Forschung gehen werden, wird nur selten überhaupt wahrgenommen. Auch sie profitieren von einer hochwertigen Allgemeinbildung, die es ihnen ermöglicht, mit unserer komplexen und chaotischen Welt umzugehen – sowohl intellektuell als auch moralisch. Deshalb sollten die Studierenden, die an der universitären Forschung beteiligt sind, dieselbe Allgemeinbildung erhalten wie jene Studierenden, die die Universität nach ihrem Bachelor-Abschluss verlassen.
4. Abgesehen von einigen sehr gut ausgestatteten Privatinstitutionen (besonders in den USA) können die Universitäten aufgrund ihrer beschränkten finanziellen Möglichkeiten nicht die Art von Bildung vermitteln, für die wir uns einsetzen. Das lässt sich anhand mehrerer Indikatoren verdeutlichen: dem Zahlenverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden; den Ausgaben pro Studierendem oder den Teilnehmer-

zahlen bei Vorlesungen, Seminaren und Übungen.<sup>13</sup> Mit graduellen Unterschieden ist die Situation an den meisten europäischen Universitäten verheerend. Den Hunderten von neuen Hochschulen, die zurzeit in Indien und China gegründet werden, geht es in dieser Hinsicht meist noch schlechter.

5. Das Budget ist jedoch nicht das größte Problem der Universitäten. Wirklich entscheidend und schädlich für die Studierenden ist, dass die Universitäten weltweit keine Zeit und Mühe dafür aufbringen, ihre Ziele in unterschiedlichen Kontexten zu überdenken und neue Curricula zu entwerfen. Universitäten bereiten ihre Bachelor-Studierenden nicht darauf vor, ein Leben in der interdependenten Welt des 21. Jahrhunderts zu führen, zu forschen und einen Beruf auszuüben – die Praxis wird an den meisten Hochschulen stark vernachlässigt. Sie wird selbst in den spezifisch praktischen Fächern wie Medizin, Jura, Ingenieurwesen, Krankenpflege, Politikwissenschaft, Lehramt, Theologie und anderen nicht zufriedenstellend vermittelt.

Die Ausbildung von Studierenden zu »engagierten Bürgern« sowohl im moralischen als auch im engeren kognitiven Sinn ist davon am stärksten betroffen. Ein engagierter Bürger muss sich der größten Probleme der Menschheit bewusst sein, er muss wissen, was die Grenzen unserer intellektuellen Möglichkeiten und Werkzeuge sind, und

---

13 Zur Illustration: Peter Strohschneider, der ehemalige Vorsitzende des mächtigen Wissenschaftsrats in Deutschland, stellte dazu fest, dass die deutsche Regierung sich zwar zum Ziel gesetzt hat, dass 40 Prozent aller Abiturienten studieren sollen, doch das Budget entspreche immer noch nicht dem, was für eine Studierendenquote von 10 Prozent geplant worden war. Siehe Süddeutsche Zeitung, 10. Dezember 2010, »Alles für Alle«.

trotzdem versuchen, diese Schwierigkeiten anzugehen. Allerdings muss dafür das Nachdenken über und das Bewerten von Problemen, wie sie im realen Leben existieren, geübt werden. Das so gewonnene Erfahrungswissen schafft die Voraussetzung dafür, dass Studierende zu aktiven Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft werden. Unserer Meinung nach ist die Bildung engagierter Bürger für eine demokratische, liberale, gleichberechtigte, offene Zivilgesellschaft die Hauptaufgabe unserer Universitäten.

6. Die Universitäten müssen außerdem zum Entstehungsort zeitgemäßer Forschungsarbeiten werden, die zur Lösung sozialer Probleme beitragen. Das Ziel ist nicht neu, doch in den alteingesessenen Disziplinen wurden diese Fragen bisher nicht entschieden angegangen. Universitäten müssen deshalb die Entstehung neuer Disziplinen anregen, in denen Studierende und Wissenschaftler sich mit den drängenden sozialen, ökonomischen und politischen Fragen auseinandersetzen.
7. Zur Lösung vieler Probleme, mit denen Forschende, Lehrende, die Angehörigen der Freien Berufe und andere Berufstätige mit akademischem Hintergrund konfrontiert werden, fehlen den einzelnen Disziplinen oft schlicht die intellektuellen Mittel. Daher erfolgt die Einführung interdisziplinärer Herangehensweisen in Forschung und Lehre innerhalb des Curriculums viel zu spät – etwa in Form eines interdisziplinären Dissertationsthemas. Es gibt jedoch Ausnahmen wie einige beeindruckende Curriculumsexperimente in den USA und seit Kurzem auch in Europa. Leider herrscht noch immer die Meinung vor, dass es zur Lösung interdisziplinärer Probleme vollkommen ausreiche, unterschiedliche Experten in

einem Raum zu versammeln, selbst wenn diese sich mit den jeweils anderen Disziplinen nicht auskennen. Wirklich interdisziplinäre Arbeit erfordert jedoch Wissenschaftler, die auf verschiedenen Gebieten gebildet sind, sodass sie sinnvoll (wenn nicht gar auf Augenhöhe) nicht nur über die eigene Disziplin diskutieren und mit Vertretern anderer Fächer zusammenarbeiten können. Voraussetzung dafür ist eine Bachelor-Ausbildung, die den Studierenden auf der einen Seite tief gehende Kenntnisse in einer (idealerweise zwei) Disziplinen vermittelt, sie aber auch in interdisziplinärem Denken schult. Wie das verwirklicht werden kann, wird uns in den kommenden Kapiteln vorrangig beschäftigen.

8. Als der Westen seine »egozentrische«, lediglich an sich selbst interessierte Einstellung aufgab, wurde im Zuge der Globalisierung in fast allen nicht westlichen Ländern der Welt das Bildungsprogramm des Westens unkritisch übernommen. Besonders in Indien und China wurden und werden noch immer Hunderte neuer Universitäten gegründet, ohne kontextbasierte Curricula auszuarbeiten, die die wichtigen Unterschiede zwischen »unserer« und »ihrer« Kultur, den jeweils einflussreichen Religionen und politischen Traditionen berücksichtigen.
9. Obwohl wir nicht zu denen zählen, die die europäische Bologna-Reform als großen Fehler empfinden – denn durch sie wurde tatsächlich schon viel Gutes erreicht –, müssen wir feststellen, dass ihr größtes Defizit in der Annahme bestand, man könne die Strukturen des Bildungssystems verändern, ohne die Inhalte und Curricula zu überdenken. Die Frage, was die Ziele der europäischen Universitäten im 21. Jahrhundert sein könnten und sollten, wurde nur durch den

unglücklichen und systematisch missverstandenen Satz beantwortet, dass das erwünschte Ergebnis der Bachelor-Ausbildung die »employability« der Studierenden sei. Es ist eine Ironie der Geschichte, dass gerade die akademische Welt, die Menschen zum kritischen Denken erziehen sollte, nicht kritisch und mutig genug war, diesen Terminus weniger wörtlich zu deuten, denn das hätte eine viel facettenreichere, intellektuellere Interpretation jener Forderung ermöglicht.

Obwohl zwischenzeitlich besonders in Deutschland eine aggressive Stimmung gegen die Bologna-Reform herrschte, sollte man nicht übersehen, dass sie zu enormen Verbesserungen geführt hat. Nicht zuletzt ist die Hochschulbildung so auch zu einem Topthema auf der Agenda aller europäischen Politiker geworden ist. Trotz der berechtigten Beschwerden ist es also weder ratsam noch praktikabel, den gesamten Prozess wieder umzukehren.

10. Das demokratische, egalitäre Ideal, das in Europa, aber auch in Indien und China vorherrscht, hat zu einem »Eines für alle«-Curriculum geführt, durch das die jeweiligen Disziplinen an den Massenuniversitäten (oder Clark Kerrs »multiversities«) am vermeintlich besten gelehrt werden. Normalerweise basiert dieses »beste« Curriculum auf jener Gruppe von Werten der Aufklärung, die wir bereits genannt haben. Dass Lehre in ihrer gegenwärtigen Form oft ineffektiv und letztlich ineffizient ist, wird dabei ignoriert.
11. Das Problem, möglichst allen, die diesen suchen, Zugang zu Hochschulbildung zu verschaffen, stellt in den meisten Ländern weltweit noch immer ein erhebliches Problem da. In einigen wird gemäß ihrer egalitären Prinzipien fast allen Schulabgängern der Zugang zur Hochschulbildung er-



möglich. Das ist moralisch und sozial sinnvoll, so sie über die entsprechende institutionelle Grundlage verfügen. Die amerikanischen Community Colleges mit ihrem flexiblen Einschreibungsmodell sind zwar nicht ideal, aber doch die beste vorhandene Lösung für den breiten Zugang zur Hochschulbildung. Dieses Modell könnte in Europa adaptiert werden. Noch besser wären allerdings groß angelegte Experimente mit Lehrmodellen, die auch technologisch neue Wege beschreiten.

12. Selektive Zulassungsverfahren verlassen sich normalerweise auf Leistungen, die die Bewerber als Schüler erbracht haben.<sup>14</sup> Doch diese Indikatoren, die Schulnoten, sagen uns nichts über das Temperament, die Wissbegierde, die Neugierde oder die intellektuellen Vorlieben der zukünftigen Studierenden und decken somit höchstens die Hälfte dessen ab, was wir wissen müssen. Da der zunehmende (globale) Wettbewerb auch zu einer immer stärkeren Differenzierung der Universitäten führen wird, müssen sie auch anfangen, wählerisch zu werden. Sie müssen sich Studierende aussuchen, die ihrem jeweiligen Ausbildungsmodell entsprechen. Die Auswahlkriterien müssen dabei so relevant und umfassend sein wie möglich. Es reicht nicht aus, sich nur auf die Noten und Ergebnisse aus standardisierten Tests zu verlas-

---

14 Es ist nie überflüssig, darauf hinzuweisen, wie unzuverlässig IQ-Tests als Auswahlkriterium sind; nicht nur, weil Testexperten schlechte Arbeit leisten, sondern auch, weil das, was diese Tests messen, größtenteils irrelevant für den Erfolg im Leben nach den konventionellen Studien ist. Diese Tests stellen vor allem fest, dass gute Schüler an konventionellen weiterführenden Schulen auch gute Studierende an konventionellen Universitäten sein werden; diese Einsicht ist wiederum nur von sehr begrenztem Wert.

sen. Unterschiedliche Arten von Berufen und Lebenszielen setzen unterschiedliche Studierende voraus.

13. Bildungseinrichtungen müssen lernen, die digitale Revolution zu verstehen und für sich zu nutzen. Noch sind sie weit davon entfernt, auch nur einen Bruchteil der Chancen zu nutzen, die die Flut an Innovationen im Bereich der Internettechnologie ermöglicht. Was uns heute als E-Learning verkauft wird, gleicht häufig den ersten Fernsehprogrammen, die praktisch Radiosendungen mit Bildern waren. Viele Lehrende haben noch kaum verstanden, wie digitale Technologien den Unterricht verbessern und bereichern können.
14. Es gibt zahlreiche Experimente mit Curricula in institutionell oder disziplinär begrenztem Rahmen. Diese fallen oft selbst dann negativ aus, wenn viel Aufwand und Mühe investiert wurden. Denn gewöhnlich wird dabei nicht daran gedacht, dass ...
  - a. ... die abschreckende Wirkung gut gemeinter, jedoch schlecht konzipierter interdisziplinärer Curricula die zukünftige Durchführung wohldurchdachter Experimente erschwert;
  - b. ... man für jede Reform, so experimentell sie sein mag, eine Anzahl kritischer Fakultätsmitglieder braucht, die bereit sind, das Experiment zu unterstützen;
  - c. ... in komplexen Systemen alle Teile miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig verstärken. Das gilt für alle Netzwerke und Systeme, betrifft aber die Hochschulbildung mehr als andere soziale Systeme.

## 1.4. Die Aufklärung überdenken

Unsere Gedanken zur Hochschulbildung gründen auf einer kritischen Analyse des Wissenschaftsprogramms der Aufklärung.<sup>15</sup> Die Erfolge auf den Gebieten der Naturwissenschaften, der Technologie und Medizin der letzten Jahrhunderte haben uns gelehrt, nicht dialektisch zu denken. Die modernen Wissenschaften und Technologien sind dezidiert antidialektisch. Wenn wir mit der Welt, in der wir leben, zurechtkommen wollen, müssen wir diese Geisteshaltung überwinden und wieder lernen, dialektisch zu denken. Das ist eine große epistemologische Aufgabe – eine Aufgabe, die es erforderlich macht, die Tradition der Aufklärung zu überdenken.

Wenn wir hier die Werte der Aufklärung kritisieren, meinen wir damit nicht die großen Denker der Aufklärung, die alle versiert im dialektischen Denken und weder dogmatisch noch einfältig waren. Nein, wir reden über die Art, wie die Aufklärung rezipiert wurde und in alle Bereiche der Gesellschaft – neben der Politik vor allem ins Bildungssystem – Einlass fand.

In der Politik kann man das besonders deutlich beobachten. Das politische System des Westens ist globalisiert worden: Formal gesehen dominieren überall die gleichen Ideologien und Strukturen. Obwohl die tatsächlichen Ergebnisse völlig unterschiedlich sind, beziehen sich nahezu alle politischen Systeme auf die demokratischen Ideale, die sich in der Aufklärung herausgebildet haben.

Auf dem Gebiet der Wissenschaft entstand durch das dogmatische Beharren auf Rationalismus, Objektivität und

---

15 Siehe Yehuda Elkana: »Rethinking – Not unthinking the Enlightenment«, in: Wilhelm Krull (Hrsg.): »Debates on Issues of Our Common Future«, Velbrueck Wissenschaft, 2000, S. 283–313.

methodologische Einseitigkeit sowie den Glauben an wertfreie, unpolitische Sozialwissenschaften und an die Vorteile universeller Theorien (einhergehend mit der Ablehnung kontextabhängiger Teiltheorien) eine neue Art des Fundamentalismus, der die »wissenschaftliche Methode« zum pseudoreligiösen Grundsatz erhoben hat. Der späte Ernest Gellner brachte das – durchaus positiv gemeint – auf den Begriff »Aufklärungsfundamentalismus«.<sup>16</sup>

Was bedeutet das? Es bezeichnet den unerschütterlichen, dogmatischen Glauben daran, dass jene Prinzipien für alle Zeiten befolgt werden müssen, auf denen seit der Aufklärung unser beispielloser Erfolg beim Verstehen, Erklären, Vorhersagen und Benutzen der Welt für unsere Zwecke beruht. Es ist der Glaube, dass die wenigen Werte, die allgemein als Basis unserer Technologie, der Natur-, Medizin-, Sozial- und sogar einiger Geisteswissenschaften gelten, auch für unseren weiteren Erfolg zwingend erforderlich sind. Diese Gruppe von Werten scheint unabhängig von Raum und Zeit ihre Gültigkeit bewahrt zu haben; scheint kontextunabhängig zu sein. Kurz gesagt: Es ist der Glaube, dass alles zu unserer Befriedigung verlaufen wird, wenn wir tun, was wir bisher getan oder geglaubt getan zu haben.

Diese Werte und Prinzipien der Aufklärung lauten zusammengefasst: Universalismus, Rationalismus, Objektivität, wertfreies Wissen, Kontextunabhängigkeit, der Glaube an die Existenz unpolitischen Wissens, die Verachtung von Widersprüchen, antidialektisches und lineares Denken, ein Absolutheits- und Vollständigkeitsanspruch, die Suche nach absoluter Gewissheit und der Glaube an ihre Erreichbarkeit, die Betrachtung

---

16 Ernest Gellner: »Post-Modernism, Reason and Religion«, Routledge, 1992.

tung der Welt in Dichotomien, die Grundannahme, dass nur epistemisches Denken relevant für den Wissensgewinn ist, und schließlich die Vermeidung metischen Denkens.<sup>17</sup>

Diese Liste könnte beliebig erweitert oder anders zusammengesetzt werden. Entscheidend ist jedoch, dass wir trotz des außerordentlichen Erfolgs der Aufklärung mit diesen Werten allein in Zukunft vermutlich nicht mehr mit unserer komplexen und chaotischen Welt fertigwerden können. Die Zeit ist reif für eine Neue Aufklärung, die sich an einer neuen Gruppe von Werten orientiert.

Im folgenden Kapitel werden die angeschnittenen Punkte besprochen. Zuvor möchten wir aber gern aus der »Vogelperspektive« eine Reihe von Voraussetzungen und Thesen auflisten, mit denen wir uns später ausführlicher beschäftigen werden.

## 1.5. Wie man den Problemen begegnen könnte

Nun würden wir gern – ergänzend zu der jeweiligen Darstellung der Problembeschreibungen – einige vorläufige Bemerkungen dazu machen, wie man auf die umrissenen Probleme reagieren könnte.

Unabhängig von unseren Vorschlägen sollte man im Kopf behalten, dass angesichts der demografischen Entwicklung und der damit verbundenen Renten- und Krankenversicherungs-

---

17 Metis ist die »listige Vernunft« der Griechen, nicht Hegels »List der Vernunft«. Sie bedeutet, dass die richtige Antwort auf eine Frage – sozusagen die richtige Wahrheit – abhängig ist vom Kontext, so wie in der Rechtsprechung und vielen Sozialwissenschaften. Sie ist das Gegenteil der epistemischen Vernunft und somit Platons *bête noire*.

lasten keine Regierung – weder in den Ländern mit sozialstaatlicher Daseinsfürsorge noch in China oder Indien – in der Lage sein wird, den allgemeinen Zugang zu hochqualitativer Hochschulbildung nach dem heute allgemeinen üblichen Modell zu gewährleisten. Folglich wird es nicht ausreichen, nur die Regierungen um mehr Geld zu bitten. Die Hochschulen müssen die Möglichkeiten ausschöpfen, die die digitalen Technologien bieten. Sie müssen die Lernkultur, die sich gerade herausbildet, annehmen und unterstützen, denn sie ermöglicht im Rahmen der bestehenden Budgets eine studierendenfreundlichere und bessere Lehre. Der private Sektor und online freizugängliche Lehrmaterialien werden eine große Rolle dabei spielen, allen Studierwilligen Zugang zu qualitativ hochwertigen Lehrformaten zu verschaffen. Der intelligente Einsatz von Technologie kann uns dabei helfen, mit weniger mehr zu erreichen.

Es müssen neue Leitlinien für die Curricula grundständiger Studiengänge entwickelt werden, die für alle Curricula gelten. Jenseits dieser Leitlinien sollten Curricula jedoch unbedingt dem jeweiligen disziplinären, soziopolitischen, ökonomischen und ökologischen Kontext angepasst sein. Da das gesamte vierte Kapitel sich diesen Fragen widmet, wollen wir auf die Einzelheiten an dieser Stelle noch nicht weiter eingehen.

Die Ideale Wilhelm von Humboldts und Immanuel Kants Schrift *Der Streit der Fakultäten* sind historisch von großer Bedeutung. Sie müssen jedoch überdacht werden. Dafür sollte man sich vergegenwärtigen, dass diese Ideale und Prinzipien damals für eine Situation formuliert wurden, in der nur ein sehr geringer Anteil eines Jahrgangs überhaupt studierte und Betreuungsrelationen vorherrschten, von denen heutige Studierende (und Lehrende) nur träumen können. Außerdem sollten wir nicht vergessen, dass sowohl Kant als auch Humboldt

bei der Formulierung ihrer Prinzipien hauptsächlich darauf bedacht waren, die Universität der staatlichen Kontrolle zu entziehen und sie vor willkürlichen Interventionen zu schützen. Für sie war »Bildung« die Voraussetzung für Forschung; für sie beschrieb »Einsamkeit und Freiheit« (ein Konzept Humboldts und Schleiermachers) tatsächlich das Idealbild geistigen Lebens; in ihren Augen musste jeder Forscher auch Lehrer sein, da seine Studierenden immer auch Kollegen in der Forschung waren.

Zehntausende von Studierenden mittels der »one-size-fits-all«-Curricula heutiger Universitäten zu unterrichten, wäre in ihren Augen ein Albtraum gewesen. Originell, flexibel und weitsichtig, wie die Denker jener Zeit waren, hätten sie für die heutigen Umstände auch entsprechend andere Ideale und Leitsätze aufgestellt.<sup>18</sup>

Wir bedürfen dringend intelligenter politischer Maßnahmen, die die Gesellschaft den Wert der Lehrberufe neu bewerten lassen. Außerdem sollte dem herrschenden Vorurteil begegnet werden, dass die Forschung edler oder gesellschaftlich bedeutender sei als die Lehre oder als das, was im amerikanischen Umfeld »Service« genannt wird. Man muss der Annahme entgegenwirken, dass diejenigen, die in der Forschung arbeiten, begabter seien als diejenigen, die andere Berufswege einschlagen. In dieser Hinsicht besteht ein bedeutender Unterschied zwischen den USA und dem Rest der Welt: Viele der Lehrenden an amerikanischen Universitäten betreiben keine

---

18 Ein historischer Hinweis: Wenn man über die Arbeit und den Einfluss von Wilhelm von Humboldt spricht, sollte man sich stets an einige andere bedeutende Figuren erinnern, ohne die es keine »Humboldt'sche Reform der höheren Bildung« gegeben hätte – unter anderen Freiherr von Stein, Friedrich Schleiermacher und Alexander von Humboldt.

Forschung. Unglücklicherweise sind sie fast immer unterbezahlt und werden sozial sowohl von jenen Professoren, die forschen, als auch von der Allgemeinheit diskriminiert. Falls der Versuch gemacht werden sollte, sowohl in Europa als auch in den USA in größerem Umfang Personen einzustellen, die allein für die Lehre zuständig wären, so muss sichergestellt werden, dass sie nicht zu »Bürgern zweiter Klasse« werden. Ein solcher Gesinnungswandel bedarf weniger einer »kulturellen Revolution« oder einer anderen Art von »Re-Education« im Sinne eines PR-Feldzugs als vielmehr einiger symbolischer Gesten und eindeutiger, gut gewählter Anreize. So sollten Lehrprofessuren dieselben Privilegien und Vorteile gewähren, die Professoren im Allgemeinen gewährt werden: Sicherheit des Arbeitsplatzes, ein gutes Gehalt, Mitarbeiterstellen (gute Lehre ist nicht weniger aufwendig als gute Forschung), Sabbaticals, Zugang zu relevanter Literatur, Reisezuschüsse etc. Das allein stellt zwar noch keine völlige Gleichberechtigung sicher, aber es ist die notwendige Voraussetzung für das Gelingen einer derartigen Reform. Keinesfalls sollte die Einführung von Lehrprofessuren als simple Sparmaßnahme im Personalbereich missverstanden werden. Wenn sich durch die Einführung von Lehrprofessuren Einsparungen erzielen lassen, dann nur dadurch, dass so in Zukunft weniger kostspielige Forschungsinfrastruktur bereitgestellt werden muss.

Heutzutage ist es sehr einfach geworden, sich Informationen zu beschaffen. Die Vorstellung der Universität als Ort, an dem Studierende wie leere Gefäße mit Informationen gefüllt werden, ist obsolet. Die neue Aufgabe der Universitäten und, spezifischer, der Lehrenden besteht vielmehr darin, den Studierenden beizubringen, wie man Informationen sammelt, auswählt, organisiert und kritisiert, damit sich aus ihnen Wissen bildet. Dies muss in kleinen Gruppen von Lehrenden



und Studierenden und durch die Interaktion mit Kommilitonen geschehen. Anstelle großer Hörsäle brauchen wir viele kleine Räume; auch das physische Erscheinungsbild der Universitäten wird sich drastisch verändern. Wir müssen von der Fabrikhalle zurück zur Werkstatt. Durch die Abschaffung der großen Einführungskurse werden viele Stunden, die bisher auf die Vorbereitung von Vorlesungen verwandt wurden, nun dazu genutzt werden können, um sich direkt mit den Studierenden und ihren Fragen auseinanderzusetzen – etwas, auf das man sich nicht vorbereiten kann oder muss.

Lehrprofessoren könnten somit durchschnittlich 15 bis 18 Stunden pro Woche im direkten Kontakt mit Studierenden stehen. Wir werden später noch mal darauf eingehen, warum wir das sowohl für sinnvoll als auch für möglich halten; an dieser Stelle möchten wir nur vorwegnehmen, dass das allgemeine Ziel darin bestehen sollte, die gegenwärtige Massenabfertigung durch den Unterricht in kleinen Gruppen und die Schaffung von Mentoring-Verhältnissen zu ersetzen. Ausgehend von den vielen wichtigen Erkenntnissen, die im Zuge des »Course Redesign Project« am National Center for Academic Transformation (NCAT) gesammelt wurden, schlagen wir vor, dass traditionelle Vorlesungen, deren primäres Ziel in der Vermittlung von Informationen bestand, schon im Bachelor-Bereich durch die Nutzung adaptiver Online-Ressourcen, durch Peer-to-Peer-Unterricht, durch die interdisziplinäre Arbeit an konkreten Problemen in kleinen Gruppen sowie durch von Lehrenden begleitete Forschungs- und Praxisprojekte ersetzt werden. Auch »häretische« Ideen wie die Peer-Benotung sollte umfassend erprobt und gefördert werden.

Die Lehrenden sollten stets den neuesten Forschungsstand in ihrem jeweiligen Gebiet und den daran angrenzenden Gebieten verfolgen. Überdies sollte es ihnen möglich sein, ei-

gene Ideen durch Forschung zu erproben. Jedoch sollten sie nicht permanent der Erwartungshaltung ausgesetzt sein, die Grenzen ihrer Disziplin zu verschieben. Angesichts der katastrophalen Betreuungsrelationen finden viele Professoren schon heute kaum die Zeit zur Forschung, sodass sie entweder nichts oder nichts Nennenswertes veröffentlichen. Allerdings spiegelt sich diese Tatsache noch nicht in der Ausgestaltung ihrer Anstellungsverträge wider. Lehrprofessoren sollten einerseits nicht zu regelmäßigen Veröffentlichungen verpflichtet werden, dafür aber andererseits klar auf qualitativ und quantitativ anspruchsvolle Ziele in der Lehre eingeschworen werden. Auch Lehrprofessoren sollten in sinnvollen Abständen einer Leistungsüberprüfung unterzogen werden, die sicherstellt, dass sie fachlich auf dem neuesten Stand sind und methodisch professionell arbeiten.

Leider ist nicht nur ein hoher Prozentsatz der akademischen Veröffentlichungen von mittelmäßiger Qualität (wir schätzen, dass bis zu 85 Prozent aller veröffentlichten Beiträge nur mittelmäßigen Ansprüchen genügen). Das System ist zudem auf Redundanz getrimmt, da allein Publikationen ausschlaggebend für die Berufung, die Bezahlung und die zukünftigen Beförderungschancen von Doktoranden und jungen Professoren sind. Es ist ein erstes hoffnungsvolles Zeichen, dass bei einigen Einstellungsverfahren nun auch die Leistung in der Lehre einbezogen bzw. stärker gewichtet wird. Trotzdem gibt es noch immer kaum Ausschreibungen angesehener Institutionen, die sich an Personen richten, deren Leidenschaft der Lehre gilt. Wer sich zwar hervorragend in einer Disziplin auskennt und/oder relevante Praxiserfahrung mitbringt, jedoch nicht vorrangig daran interessiert ist, selbst zu forschen, für den ist an unseren Universitäten bisher kein Platz. Das muss sich ändern.

Eine intellektuelle Gemeinschaft und ein intellektuelles Klima zu schaffen, ist ein wichtiges Ziel des angestrebten Wandels. Viele Universitätsprofessoren – darunter auch die, die sich über das Curriculum und seine Inhalte Gedanken machen – beschreiben das Klima an den Universitäten als zunehmend antiintellektuell und marktorientiert. Zum Teil in einem Ausmaß, dass man es als Negation aller Werte des »Geisteslebens« empfinden könne. Alle Mitglieder der akademischen Gemeinschaft sollten gemeinsam daran arbeiten, ein Klima zu schaffen, in dem sich alle für die in den anderen Bereichen entwickelten Ideen interessieren und einander mit intellektueller Aufgeschlossenheit begegnen.

Solch ein Klima ist per definitionem sowohl elitär als auch egalitär. Elitär insofern, als dass es nach Leistung und intellektuellem Anspruch diskriminiert. Egalitär insofern, als dass es im Hinblick auf Zugang und Durchlässigkeit keinerlei andere Kriterien kennt. Ein solches Klima kann enorm fruchtbar sein, und viele Vorschläge unseres Buches speisen sich aus diesem Denken. Die Forderung, man müsse jeden Menschen unabhängig von ihrem oder seinem Alter, Status, Beruf oder Lebensstil durch Bildung zu besseren und höheren Zielen bekehren, ist elitär; aber andererseits ist es zutiefst egalitär, diese Forderung zu einem universellen Prinzip zu erheben. Durch die Vermischung elitärer und egalitärer Elemente wird diese Unterscheidung im Kontext unseres Buches schnell bedeutungslos wirken.