

Bulletin

Lehren und Lernen Enseigner et étudier

Mit Beiträgen von
Annemarie Pieper
Guido Vergauwen
Georg Pfeleiderer
Jürg Hulliger, Gabriella Schmidlin, Cristina Corti





Professor of Computer Science (Medical Informatics)

The Department of Computer Science (www.inf.ethz.ch) at ETH Zurich invites applications for a professorship with a focus on Medical Informatics.

Applicants should have an excellent record of internationally recognized research, which demonstrates a strong link to core computer science (machine learning and information systems) and applications in medicine and life science applications, especially in computational medicine, ubiquitous health monitoring, intelligent decision support systems and Biomedical data analysis/management. The computer science expertise of the successful candidate may be in the areas of data analytics, data management, cloud computing, computational medicine, possibly complemented by computational science or medical imaging.

The professor is expected to establish and lead a research group in the Department of Computer Science at ETH Zurich with close links to the University Hospital Zurich and other medical centers in Switzerland and beyond. Moreover, she/he shall supervise doctoral candidates, teach courses in her/his own field of research, and participate in core courses of computer science. In addition to contributing to core computer science research the professorship is expected to play a significant role in the Personalized Medicine efforts of ETH Zurich and to establish collaborations with scientists in the life science and engineering disciplines.

The expectation is to fill the position with a tenured professor but excellent applications at the assistant professor level (tenure track) will also be considered. Assistant professorships have been established to promote the careers of younger scientists. ETH Zurich implements a tenure track system equivalent to other top international universities.

Please apply online: www.facultyaffairs.ethz.ch

Applications include a curriculum vitae, a list of publications with the three most important ones marked, a statement of future research and teaching interests, and a description of the three most important achievements. The letter of application should be addressed to the **President of ETH Zurich, Prof. Dr. Lino Guzzella**. **The closing date for applications is 30 April 2018**. ETH Zurich is an equal opportunity and family friendly employer and is responsive to the needs of dual career couples. We specifically encourage women to apply

Inhaltsverzeichnis – Table des matières

Editorial	2
Gernot Kostorz	

Lehren und Lernen Enseigner et étudier

Professorale Tugenden?	
Prinzipien einer akademischen Standesmoral	4
Annemarie Pieper	
Ein Lob dem Mittelmass. Tugenden im universitären Leben	10
Guido Vergauwen	
Professionalisierung der Professoren?	
Ein Berufsethos im universitären Change-Management	18
Georg Pfeiderer	
Empirische Analyse zum tatsächlichen Verhältnis von GymnasiastInnen zu lehrplanmässigen Bildungsinhalten	27
Jürg Hulliger, Gabriella Schmidlin, Cristina Corti	

Jahresberichte der Hochschulen / Rapports annuels des Hautes Ecoles	41
--	----

Stellenausschreibungen / Postes à pourvoir	ii, 3, 17
---	-----------



Editorial

Gernot Kostorz

Liebe Leserin, lieber Leser

Gemeinsame Beratungen der Vorstände der Hochschuldozierendenverbände aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (Deutscher Hochschulverband DHV, UniversitätsprofessorInnenverband UPV und VSH-AEU) sind jedes Jahr eine willkommene und nützliche Gelegenheit, um über aktuelle hochschulpolitische Fragen zu sprechen und auch gegenüber der Öffentlichkeit Akzente zu setzen. Diese trilaterale Zusammenarbeit dient der Aufrechterhaltung eines Wissenskontinuums im deutschsprachigen Hochschulraum, dessen Qualität langfristig von einem regen Austausch über die politischen Grenzen hinweg profitiert. Ausrichter und Ort wechseln turnusmässig. Im Jahr 2017 hatte die Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden als Gastgeber zum Thema «Lehre und Forschung als Beruf» eingeladen. Die Universität Basel stellte freundlicherweise für den 9. bis 11. November Räume und technische Unterstützung für Expertengespräche und öffentliche Vorträge zur Verfügung.

Fast auf den Tag genau hundert Jahre zuvor hielt (am 7. November) Max Weber seine grundlegende und wegweisende Rede über «Wissenschaft als Beruf».¹ Eine volle Würdigung ist hier nicht angebracht, doch halten wir fest, dass bereits Weber die Anforderungen an die Persönlichkeit der für die Wissenschaft Verantwortlichen (an staatlichen Hochschulen) als extrem herausfordernd und nicht von allen erfüllbar sieht. Aus der Schlussfolgerung «„Persönlichkeit“ auf wissenschaftlichem Gebiet hat nur der, der *rein der Sache* dient.»² ergeben sich in der Praxis der Forschung, speziell im Team, und der Lehre durchaus widersprüchliche Forderungen, die in einer Persönlichkeit erfüllt sein sollten. Fragen der Eigenverantwortlichkeit der Universitätsdozierenden hinsichtlich der Qualität von Lehre und Forschung und der Qualifikation ihrer Ausübenden – nicht nur hinsichtlich «*return on investment*», sondern insbesondere bezüglich Professionalität von Forschung und Lehre und Forschungsethik – haben die drei Verbände immer wieder beschäftigt. In letzter Zeit sind vermehrt auch ethische Anforderungen an die Persönlichkeit eines oder einer Hochschuldozierenden als Bezugsperson³ für

Jüngere in den Mittelpunkt getreten. Ausgangspunkt bei der Wahl des Themas mit Betonung der Lehre war die Feststellung, dass Hochschuldozierende in den letzten Jahrzehnten in der Öffentlichkeit immer mehr an Ansehen (und auch an Verständnis für ihre Arbeit) verloren haben und fast nur noch bei Skandalen und aufregenden Kontroversen Erwähnung in den Medien finden (wenn man von Nobelpreisen absieht). Es galt zu eruieren, woran diese Entwicklung liegt und ob etwas – und gegebenenfalls was – dagegen zu tun wäre. Bereits die Ausgabe 3/4 (2017) unserer Zeitschrift haben wir dem Thema gewidmet.

In Basel hielten Frau Prof. Annemarie Pieper, Emerita in Philosophie (Uni Basel), der frühere Rektor der Uni Fribourg (Herr Prof. Guido Vergauwen) und der Dekan der Theologischen Fakultät der Universität Basel (Herr Prof. Georg Pfleiderer) die Hauptreferate. Nun sind wir in der glücklichen Lage, diese drei öffentlichen Vorträge vom 10. November 2017 im vorliegenden Heft Ihrer Lektüre anzuempfehlen. Sie spannen den Bogen von der hellenischen Basis über die historische Entwicklung unserer Auffassungen über Denken, Lernen, Forschen und Lehren bis zum aktuellen, ständig von wissenschaftsfernen Aufgaben durchsetzten Hochschulalltag.

In Gemeinschaften von Lehrenden und Lernenden kommt den Lehrenden schon seit dem Altertum nicht nur die Vermittlung von Fakten und theoretischen Konzepten zu, sondern sie sind verantwortlich für die Erhaltung und Weitergabe wissenschaftlich einwandfreier Prinzipien und Methoden an nachfolgende Generationen. Auch wenn Hochschuldozierende, insbesondere solche mit Verantwortung für grössere Lehr- und Forschungsaktivitäten, heute vielfältigen Anforderungen gerecht werden müssen, die sie weder erwartet noch erträumt haben, darf dabei die nobelste Aufgabe, den Jüngeren den Weg/die Wege zu zeigen, nicht vernachlässigt werden. Schon bei Weber heisst es: «...die Darlegung wissenschaftlicher Probleme so, daß ein ungeschulter, aber aufnahmefähiger Kopf sie versteht, und daß er – was für uns das allein Entscheidende ist – zum selbständigen Denken darüber gelangt, ist vielleicht die pädagogisch schwierigste Aufgabe von allen.»⁴

Heutige Hochschuldozierende müssen sich immer bewusst sein, dass sie für Lehre und Forschung aufgrund ihrer durch seriöse Auswahlverfahren nachgewiesenen Kompetenz be-

¹ Die erweiterte, 1919 veröffentlichte Druckversion findet sich z.B. unter https://de.wikisource.org/wiki/Wissenschaft_als_Beruf (12.03.2018)

² Ebd., S. 13.

³ Weber vermeidet den Begriff «Vorbild» für Lehrende wahrscheinlich deshalb, weil er als zur einfachen «Gefolgschaft» verführend missverstanden werden könnte; Lehrende sollen wo immer nur Methoden und Optionen zum eigenen Denken vermitteln (siehe a. a. O., S. 29–30).

Wie das geschieht, hat jedoch immer einen nicht zu leugnenden prägenden Einfluss auf Jüngere.

⁴ Weber, a. a. O., S. 9.

sonders verantwortlich sind. Dazu ist neben ihrer Anhörung vor wichtigen Entscheidungen der direkte Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden auf allen Ebenen zu fördern. Die sorgfältige Heranführung an wissenschaftliche Denkweisen, Verfahren und an eine intellektuell sinnvolle Publikations- und Diskurskultur ist ohne den direkten persönlichen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden nicht möglich. Digitalisierung und Roboter können unterstützend wirken und die persönlichen Kontakte noch wertvoller machen.

Angesichts der «schwarzen Schafe», die es auch unter Dozierenden gibt, müssen sich diese wohl auch an mehr Transparenz und Kontrollen ihrer Tätigkeiten und ihres Verhaltens gewöhnen. Ökonomische Anreize und die anhaltende Verschärfung des Wettbewerbs um Finanzmittel können die Gefahr wissenschaftlichen Fehlverhaltens nur erhöhen. Der Umgang mit Methoden, Quellen und Daten sowie dem geistigen Eigentum Dritter erfordert aber nach wie vor von Lehrenden und Forschenden «schlichte intellektuelle Rechtfchaffenheit».⁵

⁵ Weber, a.a.O., S. 37.

Während sich die Dozierenden über ihre Qualitäten Gedanken machten, wurde in Bern eine Studie über die Auffassung von Maturanden und Maturandinnen über «Bildung» ausgewertet. Der Beitrag von Jürg Hulliger, Gabriella Schmidlin und Cristina Corti fasst die Ergebnisse zusammen und mag als «Kontrast» zum Vorigen gelten. Hier kommen künftige Studierende zu Wort, mit mehrheitlich bedenkenswerten Positionen. Die Autoren legen nahe, dass die traditionelle Vorstellung von gymnasialer Bildung (und auch der Universität) nicht unverändert bestehen bleiben könne. Wie dieses Fazit sich auf «Lehre und Forschung» auswirken könnte, mag manche Leserinnen und Leser nachdenklich stimmen.

Wie üblich, enthält dieses erste Heft des Jahres ausserdem kurze Berichte aus diesmal zehn beteiligten Hochschulen. Wir danken auch für diese Beiträge, die es ermöglichen sollen, einmal im Jahr in knapper Form einen Überblick über die universitäre «Hochschullandschaft» zu gewinnen. ■

Ihr Gernot Kistorz

Stellenausschreibung - Poste à pourvoir

ETH zürich

Professor of Mathematics

The Department of Mathematics (www.math.ethz.ch) at ETH Zurich invites applications for the above-mentioned position.

Successful candidates should demonstrate an outstanding research record and a proven ability to direct research work of high quality. Willingness to participate in collaborative work both within and outside the school is expected. The new professor will be responsible, together with other members of the department, for teaching undergraduate (German or English) and graduate level courses (English) for students of mathematics, natural sciences, and engineering.

Please apply online: www.facultyaffairs.ethz.ch

Applications should include a curriculum vitae, a list of publications, a statement of future research and teaching interests, and a description of the three most important achievements. The letter of application should be addressed to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Lino Guzzella. The closing date for applications is 31 May 2018. ETH Zurich is an equal opportunity and family friendly employer and is responsive to the needs of dual career couples. We specifically encourage women to apply.

Professorale Tugenden? Prinzipien einer akademischen Standesmoral

Annemarie Pieper*

Tugend ist ein altmodisches Wort. Es erinnert an sittsame Frauen und fleissige Handwerker, an Menschen, die gottesfürchtig sind und solche, die ohne zu klagen ihre Pflicht erfüllen. Der gefestigte Charakter einer Person, durch den sich ein Individuum als Persönlichkeit ausweist, wird heute nur noch selten mit dem Wort «Tugend» beschrieben. Stattdessen sprechen wir von moralischer oder sozialer Kompetenz. Das entspricht in manchem der ursprünglichen Bedeutung von Tugend im Sinne von Nützlichkeit, Tauglichkeit für die Gemeinschaft. Ein Mensch, der sich als tauglich für die Mitmenschen erwies, indem er sich Verdienste um das Gemeinwesen und die zwischenmenschlichen Beziehungen erwarb, war gemeinschaftstauglich. Ihm sprach man Tugend zu, und damit galt er als ein vollgültiges, eben als «tüchtiges» Mitglied der Gesellschaft. Der Taugenichts hingegen taugte nichts, weil er es entweder an bürgerlichen Tugenden vermissen liess oder weil er wie die Räuber in Schillers gleichnamigem Drama ein verbrecherisches Leben führte, in welchem das Gegenteil von Tugend, nämlich das Laster dominiert.

Tugend als normatives Verhaltensmuster fordert von Wesen, die sich Moralität zuschreiben, dass sie sich anständig benehmen, ihren Mitmenschen mit Respekt begegnen, sie als Personen achten und in Notsituationen Solidarität mit den Opfern bekunden. Tugend entwickelt man also generell im Umgang mit anderen, sei es in einer Partnerschaft, sei

es im gesellschaftlichen Verbund. Im Besonderen ist Tugend eine Grundeinstellung, die für die Ausübung eines Berufs als unverzichtbar erachtet wird. Da Arbeit, insbesondere Erwerbsarbeit einen wesentlichen Bestandteil des Lebens ausmacht und das Selbstwertgefühl sich weitgehend aus beruflich erbrachten Leistungen und Erfolgen speist, ist die Verinnerlichung der Berufsmoral oder des Standesethos ein entscheidender Faktor für das Sozialprestige, für die gesellschaftliche Anerkennung, die jemandem zuteil wird.

Mit Arbeitsmoral oder Standesethos bezeichnet man einerseits die Einstellung zu der beruflichen Tätigkeit, die man ausübt, das persönliche Engagement also, mit dem man seine Kräfte im Beruf professionell einsetzt. Andererseits ist mit Berufsmoral das Ensemble jener Regeln gemeint, wie sie zum Beispiel in einem Pflichtenheft zusammengefasst sind. Solche Regeln, die verbindliche Richtlinien für das berufliche Verhalten vorgeben, stecken den jeweiligen Verantwortungsbereich ab. Sie beziehen sich je nach Tätigkeit auf den Umgang mit Materialien, mit Geräten, mit Menschen oder Tieren. Hygienemassnahmen fallen darunter ebenso wie Sorgfaltspflichten, Vorschriften über den Schutz und die Sicherheit von Mitarbeitern und Untergebenen, Kundenfreundlichkeit usw.

Die Berufsmoral stärkt nicht nur das individuelle Verantwortungsbewusstsein, sondern steckt auch den Handlungsspielraum und damit den Verantwortungsbereich ab, innerhalb dessen die Arbeitsleistung erbracht werden soll. Zugleich enthält das Pflichtenheft die Evaluationskriterien, anhand deren die Exzellenz und die Effizienz der Leistungen bewertet werden. Welche Tugenden sind es nun, die das wissenschaftliche Standesethos den Professorinnen und Professoren in ihrem akademischen Umfeld abverlangt? Was schreibt ihnen ihr Verhaltenskodex für die beiden Bereiche, in denen sie tätig sind, für Forschung und Lehre, vor? Diese Fragen richte ich – als Philosophin – vorab an grosse Vorgänger, die dazu etwas gesagt haben, das meines Erachtens nach wie vor bedenkenswert ist.

Der erste, der den Begriff der Tugend mit der Standesmoral verknüpft hat, war Platon.¹ Er unterschied am menschlichen Körper drei Kernzentren, denen er

* Carl-Güntert-Strasse 13b, 4310 Rheinfelden.

E-mail: annemarie.pieper@unibas.ch



Annemarie Pieper, Dr. phil., ordentliche Professorin für Philosophie an der Universität Basel seit 1981, emeritiert 2001. Geboren in Düsseldorf, dort Besuch der Schulen, Abitur 1960. 1960–1967 Studium der Philosophie, Anglistik und Germanistik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken; 1967 Promotion in Philosophie;

1972 Habilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, dort 1972–1981 Universitätsdozentin/Professorin für Philosophie; Mitwirkung als Editorin in der Schelling-Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Mitglied des Stiftungsrats Nietzsche-Haus in Sils-Maria sowie der Karl Jaspers-Stiftung Basel. Lehr- und Forschungsgebiete Philosophische Ethik, Existenzphilosophie und französischer Existentialismus (Kierkegaard, Nietzsche, Sartre, Camus, Postmoderne), idealistische Denkansätze (Kant, Fichte, Schelling). Seit 2001 ausgedehnte Vortragstätigkeit. Themenschwerpunkte: Bildung, Alter, Politik, Sinn- und Wertfragen. Zahlreiche Buch- und Fachpublikationen, darunter *Satans Austreibung* (Roman), Basel 2010 und *Nachgedacht. Philosophische Streifzüge durch unseren Alltag*, Basel 2014.

¹ Zum Folgenden vgl. Platon, *Politeia*: II.–IV. Buch.

unterschiedliche Kompetenzen zuordnete: Der Kopf als Sitz der Vernunft sollte die Tugend der Weisheit ausbilden, das Herz als Hort emotionaler Beziehungen die Tugend der Tapferkeit, der Bauch als Ort des Genusses die Tugend des Masshaltens. Die Seele als nichtorganische geistige Instanz hatte darüber zu wachen, dass Kopf, Herz und Bauch ihre Kompetenzen optimal ausübten und die Grenzen ihrer Kompetenzbereiche nicht überschritten. Dies konnte jedoch nur gelingen, wenn es neben den spezialisierten Tugenden eine allen drei organischen Kernzentren gemeinsame Tugend gab, die als Bindeglied zwischen Kopf, Herz und Bauch fungierte. Dies leistet für Platon die Tugend der Gerechtigkeit. Gerechtigkeit forderte dazu auf, die jeweilige spezielle Kompetenz zum Wohl des ganzen Körpers auszuüben und ständig weiter zu entwickeln.

Platon hat dieses Modell auf seinen Entwurf eines idealen Staatswesens übertragen, das einen Drei-Stände-Staat als grossen Organismus vorsah, dessen Kopf die Politiker, dessen Herz das Militär und dessen Bauch die Bauern und Handwerker bildeten. Sie sollten zum einen das reibungslose Zusammenspiel aller drei Stände, zum anderen die allgemeine Sicherheit und schliesslich die wirtschaftliche Grundlage des Gemeinwesens gewährleisten. Ohne dies näher auszuführen skizziere ich nur die Tugend der Politiker, deren Stand aus Wissenschaftlern besteht, die während einer dreissig Jahre währenden Ausbildung ein Studium Generale absolvieren und sich dabei die Grundlagen sämtlicher zur Zeit Platons verfügbaren Wissenschaften aneignen. Platon verabscheute eine demokratische Verfassung, weil sie die politischen Entscheidungen einer unqualifizierten Mehrheit überliess. Dass er damit in mancher Hinsicht durchaus Recht hat, zeigen die heutigen Verhältnisse, die es jedem Dummkopf erlauben, in die Politik zu gehen, mit null Ahnung von Wissenschaft und ohne jegliche soziale Kompetenz. Es verwundert nicht, dass eine Mehrheit sich in einer solchen Figur wiedererkennt und sie deshalb wählt.

Die Tugend der Weisheit hingegen verpflichtete die Archonten in Platons utopischem Staat zur strikten Förderung des Gemeinwohls durch vernünftige Zielsetzungen und kluge Planung der Wege zu deren Verfolgung. Ihnen oblag zugleich die Ausbildung der Kinder nach Massgabe der jeweils vorhandenen Talente und Interessen, die ihre Zuordnung zu einem der drei Stände nahelegte.

Eine solche Elite wird in den heutigen Zeiten, in denen das Mittelmass als erwünscht gilt, mit scheelenden Augen betrachtet. Und ein so umfassendes Wissen, verbunden mit einem Höchstmass an sozialer Kom-

petenz, ist kaum noch bei jemandem zu finden. Fragen wir daher einen Philosophen des 18. Jahrhunderts, welche Tugenden er mit dem Professorenstand verband. Johann Gottlieb Fichte, neben Schelling und Hegel einer der drei deutschen Idealisten, hat 1794/95 unter dem Titel «Von den Pflichten der Gelehrten» in Jena eine Vorlesung gehalten, die von Hörern aller Fakultäten besucht werden konnte. Im Zentrum seiner Überlegungen steht der Freiheitsbegriff. «Wechselwirkung durch Freiheit» sei der positive Charakter der Gesellschaft.² «Nur derjenige ist frei, der alles um sich herum frei machen will.»³

Fichte sieht die gesellschaftlichen Interaktionen als ein gegenseitiges Geben und Nehmen, basierend auf dem Mitteilungstrieb und dem Trieb, Wissen zu empfangen. Dadurch sollen die natürlichen Unterschiede zwischen den Menschen, durch die einige bevorzugt, andere benachteiligt seien, ausgeglichen werden. Vorzüglich der Gelehrte habe dafür zu sorgen, «dass jedes Individuum mittelbar aus den Händen der Gesellschaft die ganze vollständige Bildung erhalte, die es unmittelbar der Natur nicht abgewinnen konnte.»⁴ Fast ein Jahrhundert vor Marx und Engels ist Fichte davon überzeugt, dass der Staat «auf seine eigene Vernichtung aus [ist]; es ist der Zweck aller Regierung, die Regierung überflüssig zu machen.»⁵

Die Gelehrten sind gleichsam die Vorreiter bei der Beseitigung aller Hierarchien. Sie sind verpflichtet, «die Vervollkommnung der Gattung» voran zu treiben, indem sie darauf hinwirken, dass jeder der Gesellschaft zurückgibt, was er von ihr empfangen hat. «Der Gelehrte ist ganz vorzüglich für die Gesellschaft bestimmt: er ist, insofern er Gelehrter ist, mehr als irgendein Stand, ganz eigentlich nur durch die Gesellschaft und für die Gesellschaft da; er hat demnach ganz besonders die Pflicht, die gesellschaftlichen Talente, Empfänglichkeit und Mitteilungsfertigkeit, vorzüglich und in dem höchstmöglichen Grade in sich auszubilden.»⁶

«Ich bin ein Priester der Wahrheit» erklärt Fichte nicht ohne Pathos seiner jungen Zuhörerschaft, die er als seine künftigen Kollegen anspricht, denen er das akademische Ethos ans Herz legt. «Ich bin ein Priester der Wahrheit», und es sei unredlich, die Wahrheit für sich zu behalten, «sich vor seinen Mitmenschen zu verschließen, und seine Bildung ihnen

² J.G. Fichte, Von den Pflichten der Gelehrten, Jenaer Vorlesungen 1794/95, hg. v. R. Lauth, H. Jakob, P.K. Schneider, Hamburg 1971, S. 16.

³ Ebenda, S. 18.

⁴ Ebenda, S. 25.

⁵ Ebenda, S. 16.

⁶ Ebenda, S. 38f.

unnütz zu machen, denn eben durch die Arbeit der Gesellschaft ist er in den Stand gesetzt worden, sie sich zu erwerben, sie ist in einem gewissen Sinne ihr Produkt, ihr Eigentum.»⁷ Ein seiner Verantwortung gegenüber der Gesellschaft bewusster Gelehrter müsse (1) sich ununterbrochen weiter bilden; (2) über die Fortschritte der übrigen Stände wachen; (3) offen sein für fremde Meinungen und Darstellungsarten; (4) seine Forschungsergebnisse ohne Zwangsmittel oder Täuschungsversuche kommunizieren und (5) bei seinen Anstrengungen zur Förderung der «sittlichen Veredlung» der Menschheit durch sein eigenes gutes Beispiel vorangehen.⁸

Was Fichte hier als die zum wissenschaftlichen Ethos zählenden Pflichten der Gelehrten auflistet, gehört auch heute ins Pflichtenheft von Wissenschaftlern. Dass diese hin und wieder in Erinnerung gerufen werden müssen, zeigen die jüngsten Verstösse gegen die akademische Berufsmoral, sei es in Zürich, wo eine Professorin über zehn Jahre lang ihre Doktorandinnen und Doktoranden drangsaliert und ausgenutzt haben soll, sei es hier in Basel, wo ein Professor die von einer Schülerin erbrachten Leistungen als Resultat seiner eigenen Forschung ausgegeben haben soll. Ich glaube anhand meiner langjährigen Erfahrungen, die ich sowohl als Studentin wie als Professorin gemacht habe, sagen zu dürfen, dass dies keine Einzelfälle, aber auch nicht die Regel sind. Wo es Hierarchien gibt, besteht immer die Gefahr, dass ein Machtgefälle von oben nach unten missbraucht wird – und dies unter dem Deckmantel der Sorgfaltspflicht, die dazu nötige, auf die Auszubildenden zu deren eigenem Besten einzuwirken.

Dies ist besonders fatal an Bildungsstätten, die den Zweck der Vervollkommnung haben und mündige, selbstverantwortliche Menschen auf den Weg bringen sollen. Lehrer-Schüler-Verhältnisse schaffen aufgrund des Wissensvorsprungs auf der Lehrerseite Abhängigkeiten auf der Schülerseite. Fichtes Vorschlag, sich die Schüler in ihren späteren Berufen vorzustellen und sie wie künftige Kollegen zu behandeln, scheint mir hilfreich, um die Abhängigkeit zu relativieren. Frei ist, wer alles um sich herum frei machen will – so (wie bereits erwähnt) seine Maxime, die von vornherein alles ausschliesst, was bei der Vermittlung von Wissen auf Unterdrückung und Ausnutzung Abhängiger hinausläuft. Zumal sich dadurch auch die Lehrenden unfrei machen. Fichte hierzu: «Wir sind selbst noch nicht zum Gefühl unserer Freiheit und Selbsttätigkeit gereift; denn sonst müssten wir notwendig um uns herum uns ähnliche,

d.i. freie Wesen sehen wollen. Wir sind Sklaven und wollen Sklaven halten. [...] Jeder, der sich für einen Herrn anderer hält, ist selbst ein Sklave.»⁹

Platon und Fichte wiesen der Scientific Community eine doppelte Aufgabe zu: junge Menschen (Männer muss ich hier genauer sagen, denn weibliche Gelehrte kommen bei ihnen nicht vor); also junge Männer einerseits mit dem jeweils erreichten Stand der Wissenschaft vertraut zu machen und sie andererseits zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, die sich ihrerseits darum bemühen würden, den nach ihnen kommenden Generationen jene Pflichten vorzuleben, deren Ausübung die grösstmögliche Freiheit aller gewährleistet. Es sind idealistische Konzepte einer ethischen Grundeinstellung. Fichte ist sich bewusst, dass nur eine Annäherung an das Ziel einer ununterbrochen an ihrer Selbstvervollkommnung arbeitenden Gesellschaft ins Auge gefasst werden kann, aber wir bräuchten solche Ideale als Massstäbe für die Beurteilung bestehender Missstände und zugleich als Orientierungshilfe für unser Handeln.

Platons Lehrer Sokrates übrigens teilte die Ansicht, dass die Wissensvermittlung mit einer Einübung in moralisches Verhalten einhergehen müsse, um langfristig Machtmissbrauch, Korruption und Lasterhaftigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen auszurotten. Aber er glaubte nicht, dass dieses Ziel gleichsam *top-down* erreicht werden könne: durch eine ethisch versierte politische Elite. Sokrates entschied sich für die *bottom-up* Methode. Er begab sich auf den Markt, um mit den Leuten, die er dort antraf, zu diskutieren und sie mittels geschickter Fragetechnik dazu zu bringen, ihre eigene Urteilskraft zu schulen, ihre Vorurteile zu hinterfragen und aus kritischer Distanz über die anstehenden Probleme nachzudenken.

Nach Platon und Fichte möchte ich noch Friedrich Nietzsche zu Wort kommen lassen. Nietzsche ist insofern interessant, als er 1869 im Alter von nur 24 Jahren – Student in Leipzig und noch nicht einmal promoviert – nach Basel berufen wurde, wo er nach rasch absolvierter Promotion gleich als ausserordentlicher Professor der klassischen Philologie Latein- und Griechischunterricht zu erteilen hatte: sowohl an der Universität als auch am Gymnasium. Drei Jahre später hielt er fünf Vorträge «Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten», in denen er sich kritisch mit dem Bildungsniveau von Lehrenden und Lernenden auseinandersetzt. Den grössten Teil der Professoren hat er schon vorher in seinen *Unzeitgemässen Betrachtungen* als «Bildungsphilister» bezeichnet, die

⁷ Ebenda, S. 30.

⁸ Ebenda, S. 41.

⁹ Ebenda, S. 18.

anstatt selbst zu forschen sich bei den Klassikern bedienen. «Ein Leichnam ist für den Wurm ein schöner Gedanke und der Wurm ein schrecklicher für jedes Lebendige. Würmer träumen sich ihr Himmelreich in einem fetten Körper, Philosophieprofessoren im Zerwühlen Schopenhauerischer Eingeweide, und so lange es Nagethiere giebt, gab es auch einen Nagethierhimmel. Der [Bildungsphilister] haust in den Werken unsrer grossen Dichter und Musiker wie ein Gewürm, welches lebt, indem es frisst, anbetet, indem es verdaut.»¹⁰

Es fehlt aus Nietzsches Sicht den Lehrenden an Originalität in Bezug auf den Wissensstoff, den sie ihren Schülern vermitteln sollen. Und denjenigen, die noch selbst forschen, wirft er später in der *Fröhlichen Wissenschaft* eine Verengung ihres Horizonts durch einseitige Spezialisierung vor. «An dem Buche eines Gelehrten ist fast immer auch etwas Drückendes, Gedrücktes: der <Specialist> kommt irgendwo zum Vorschein, sein Eifer, sein Ernst, sein Ingrim, seine Ueberschätzung des Winkels, in dem er sitzt und spinnt, sein Buckel, – jeder Spezialist hat seinen Buckel – Ein Gelehrten-Buch spiegelt immer auch eine krummgezogene Seele.»¹¹ Ein solcher verbogener Gelehrter gleiche einem Fabrikarbeiter, der sein Leben lang höchste Perfektion darin erlangt habe, «eine bestimmte Schraube oder Handhabe» auszuführen, darüber hinaus aber nichts anderes als nur genau dies könne, ausserstande, grössere Zusammenhänge zu erkennen.¹² Der Gießener Philosoph Odo Marquard hat die Exzellenz dieses Fachgelehrtentums einmal so charakterisiert, dass wir immer mehr über immer weniger wüssten.

Wenn es den Lehrenden schon an einem Überblick über das Ganze fehlt, zu dem ihre Spezialgebiete gehören, umso mehr schaden sie ihren Schülern, die das Spezialwissen für das Ganze nehmen. In seinen Vorträgen über die Zukunft der Bildungsanstalten zieht der 27-jährige Nietzsche vor allem gegen die Unfähigkeit der Professoren zu Felde, ihre Studenten bei ihren Lernprozessen anzuleiten. Nietzsche gebraucht in diesem Zusammenhang den heutzutage belasteten Begriff eines Führers, den die Studenten vor allem zu Beginn ihres Studiums dringend benötigten, anstatt von ihrer akademischen Freiheit zu schwafeln, die ihnen das Recht gäbe, zu tun und zu lassen, was ihnen beliebt. «... alle Bildung fängt mit dem Gegentheile alles dessen an, was man jetzt als akademische Freiheit preist, mit dem Gehorsam, mit der Unterordnung, mit der Zucht, mit der Dienst-

barkeit. Und wie die grossen Führer der Geführten bedürfen, so bedürfen die zu Führenden der Führer: hier herrscht in der Ordnung der Geister eine gegenseitige Prädisposition, ja eine Art von prästabiler Harmonie.»¹³

Führer, Gehorsam, Zucht, Unterordnung – lauter Wörter, die in uns ungute Assoziationen hervorrufen. Aber genau dies war nicht Nietzsches Intention: Mit «Zucht» meinte er den Prozess der Erziehung, der in die Selbstständigkeit münden sollte. «... das Individuum muss seiner Ansichten und Absichten zeitig froh werden, um ohne Krücken, allein gehen zu können. Deshalb wird es schon früh zur Produktion und noch früher zu scharfer Beurteilung und Kritik angehalten.»¹⁴ Das Wort «Führer» bezieht sich bei Nietzsche auf die Autorität des Professors, der aufgrund seines Wissensvorsprungs von seinen Schülern fordern darf, dass sie seine diesbezügliche Überlegenheit anerkennen und ihm in dem, was er ihnen vermitteln möchte, folgen, damit sie sich am Ende des Studiums auf gleicher Augenhöhe begegnen können, der Geführte also selber als Führer tauglich ist.

Heutzutage wird für die höheren Kader in den jeweiligen Berufssparten «Führungsstärke» als Qualitätsausweis verlangt – eine Tugend, die im übrigen auch im Pflichtenheft anderer Führer zu finden ist: Der Lokomotivführer muss sein Gerät beherrschen; er ist verantwortlich dafür, dass die Passagiere zeitig und wohlbehalten an ihr Ziel gelangen. So wie der Bergführer seinen Berg und die Tücken der Wege kennen muss, weil er verantwortlich ist für die Sicherheit der von ihm Geführten, von denen er seinerseits verlangen kann, dass sie seine Anordnungen strikt befolgen. In der Erziehung liegt der Fall etwas anders. Während weder der Lokomotivführer noch der Bergführer die von ihm Geführten selber zu Führern machen will – ausser er ist Ausbilder, ist genau dies die Absicht professoraler Führung. Nietzsche zieht zur Veranschaulichung als Metapher das Orchester heran. Der Dirigent ist der Führer der Musiker, die entsprechend ihren Begabungen verschiedene Instrumente spielen. Sie müssen üben, üben, üben, um gut zu spielen, müssen lernen die Partitur zu lesen, und dem Taktstock des Dirigenten gehorchen, damit das Konzert gelingt.

Der junge Nietzsche beklagt das Fehlen von Dirigenten unter seinen Kollegen. Deren Mangel schon an den Schulen habe zu einer Verwilderung der sprachlichen Fähigkeiten der jungen Leute geführt.¹⁵ «Mit

¹⁰ F. Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA), 15 Bde., München 1980. KSA 1, 188.

¹¹ KSA 3, 614.

¹² KSA 1, 670.

¹³ KSA 1, 750.

¹⁴ KSA 1, 738.

¹⁵ KSA 1, 676.

der richtigen Gangart der Sprache aber beginnt die Bildung», so Nietzsche.¹⁶ Die Vernachlässigung der Sprache führe auch zu einer sittlichen Verrohung. Mir scheint, dass sich hier bereits etwas bestätigt, was wir heute in den sozialen Medien zuhauf finden. Hingerotzte Twitter-Brocken bis hin zu Schmähungen und Hasstiraden bei Facebook und Co., meistens in schlechtem Deutsch verfasst, zeugen nicht nur von fehlendem Anstand, sondern insgesamt vom Niedergang eines Bildungsniveaus, das man früher als Allgemeinbildung bezeichnet hat.

Nietzsche führte das sprachliche Versagen der Studenten auf ein falsches Vorbild zurück. Zeit seines Lebens zog er gegen Journalisten zu Felde, nicht weil sie, wie man ihnen heute oft unterstellt, Fake-News verbreiten, sondern weil sie als «papierne Sklaven des Tages»¹⁷ keine grosse Literatur schreiben können. Diese von Nietzsche verachteten «Zeitungsfabrik-Arbeiter»¹⁸ erbrechen jeden Tag ihre Galle, weil es ihnen als «Diener des Augenblicks» verwehrt ist, etwas wirklich Substantielles zu Papier zu bringen, weshalb sie insgeheim echte Schriftsteller beneiden. Nietzsche hielt die Journalisten für «entartete und entgleiste Bildungsmenschen»,¹⁹ die es nicht geschafft hätten, ihren literarischen Ansprüchen zu genügen und aus der Not eine Tugend machten, indem sie die verkürzte und dem Verfallsdatum unterliegende journalistische Schreibe hochjubelten zum Standarddeutsch. Nietzsche zog daraus die Konsequenz, «nächstens wieder Lateinisch zu sprechen, weil ich mich der verunzerten und geschändeten Sprache schäme.»²⁰

Anstatt nun diesem Trend zum Journalismus etwas entgegenzusetzen, hätten die Professoren, so Nietzsches Vorwurf, sich deren barbarischen Stil zu eigen gemacht und damit der allgemeinen Unbildung weiter Vorschub geleistet. Mit ihrem Vorbildcharakter, der eine «künstlerisch ernste und strenge Gewöhnung im Gebrauch der Muttersprache»²¹ voraussetze, hätten sie ihre Führungsstärke verloren, d.h. sie taugten nicht mehr als Lehrer, da ihnen ihre Grundtugend abhanden gekommen ist. Mir scheint, dass dies ein Punkt ist, der auch heute noch insbesondere in der Lehre von Gewicht ist. Schon als Studentin habe ich mich oft geärgert über den schlechten Vortragsstil der Professoren. Tief über das Pult gebeugt haspelten sie ihre Manuskripte herunter in einer Sprechweise, die stark zu wünschen übrig liess. Ihnen fehlte eine gute Sprecherziehung, und auch

Rhetorikkurse waren ihnen fremd. Manchmal hatte ich den Eindruck, sie wollten gar nicht verstanden werden, wenn sie Endsilben verschluckten und falsch betonten, oder als sei es eine Zumutung für sie, in einem Hörsaal vor Studierenden zu sprechen. Dabei hat Nietzsche schon mit einem scherzhaften Unterton behauptet, das Ohr sei der Studenten Nabelschnur zur Universität. Bildung gehe aus dem Mund des Professors ins Ohr der Studenten, alle Erziehung zur Bildung geschehe akroamatisch.²² Aber um zu verstehen, was der Professor sagt, muss dieser erst einmal verständlich sprechen, sonst hört der Student nicht mehr zu und lässt sich entsprechend auch nicht zum Mitdenken anregen.

Seit Nietzsches Professorenzeit im ausgehenden 19. Jahrhundert hat sich in der Lehre etwas verändert. Hatten wir zuerst den *linguistic turn*, dann den *iconic turn* und jetzt den *digital turn*, so blieben diese Paradigmenwechsel nicht ohne Einfluss auf den Rede- und Vortragsstil. Vieles wurde durch die Computertechnik vereinfacht, und selbst der Kunsthistoriker muss heute seine Vorlesung nicht mehr mit Dias bestreiten. Als ich die Universität verlassen habe, war die Umstellung auf digitale Hilfsmittel in vollem Gang, und ich habe für meine Vorträge, die dann vorwiegend nicht mehr vor einem akademischen Publikum, sondern vor Leuten aus dem Bildungsbürgertum stattfanden, versucht, Kapital aus den neuen Medien zu schlagen, bin dann aber nach einiger Zeit wieder zu meinen alten Gewohnheiten zurückgekehrt: ganz im Sinne Nietzsches ausgearbeitete Texte vorzubereiten und gut verständlich vorzutragen – auf dass sie den Weg vom Mund ins Gehör fanden.

Natürlich unterscheiden sich die Vortragsformen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Texte; das haben sie schon immer getan. Unterschiedliche Wissenskulturen bedingen unterschiedliche Formen der Präsentation. Für die Vermittlung naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse sind Bilder, Graphiken und Tabellen unentbehrlich. In den Geisteswissenschaften hingegen braucht man dergleichen weniger. Ich habe seinerzeit Platons Höhlengleichnis an der Tafel entwickelt und dabei den Weg von den sinnlichen Wahrnehmungen bis hin zu den Ideen schrittweise aufgezeichnet. Man kann auch den umgekehrten Weg gehen und am fertigen Bild den Zusammenhang rekonstruieren. Aber ich persönlich finde nach wie vor den Weg von den Teilen zum Ganzen instruktiver.

Was mich jedoch nach wie vor immens stört, ist die Unsitte geisteswissenschaftlicher Kollegen, in

¹⁶ KSA 1, 685.

¹⁷ Geburt der Tragödie; KSA 1, 130.

¹⁸ KSA 1, 684.

¹⁹ KSA 1, 746.

²⁰ KSA 1, 675.

²¹ KSA 1, 685f.

²² KSA 1, 739f.

Ermangelung von Bildern Texte an die Wand zu projizieren. Solange es sich noch um Zitate anderer Autoren handelt, auf die man sich bezieht, mag dies angehen. Aber den Text, der vorgetragen wird, noch dazu in der üblichen schlechten Manier, an der Wand sichtbar zu machen, führt zu einer Verlagerung der Rezeption vom Ohr aufs Auge, vom Hören auf das Sehen. Man schaltet das Gehör bis zu einem gewissen Grad ab und konzentriert sich auf das Geschriebene. Eigentlich macht sich der Vortragende auf diese Weise selbst überflüssig, und die Vorlesung verliert an Lebendigkeit, was sich auch nicht dadurch wettmachen lässt, dass der Redner, ausgestattet mit einem Head-Set, durch das Publikum wandert, um das, was vorn auf der Leinwand geschrieben steht, zu kommentieren. Es wundert mich nicht, dass bereits mit Robotern im Hörsaal experimentiert wird, unter der Devise: Inhaltsvermittlung digital, Inhaltsvertiefung analog.

Ich merke bei meinen heutigen Vorträgen, dass das Publikum, gewöhnt an kurze Sprachhäppchen, eben Twitter-Deutsch oder -Englisch, längeren Sätzen kaum noch folgen kann. Schon ein Relativsatz macht vielen Mühe. Ich persönlich finde das schade, aber so ist halt die Zeit. Umso mehr genieße ich Vorträge von Kollegen meiner Generation, die noch in alter Manier ihre Thesen entwickeln. Und ich finde nach wie vor, dass Redner und Vortragende eine ordentliche Sprecherziehung benötigen, damit das, was noch aus ihrem Mund kommt, sich aufgrund seiner verständlichen Artikulation gut anhört. Exzellente Sprachfähigkeit ist eine professorale Tugend, die gepflegt werden sollte – auch von denen, die nicht unmittelbar mit sprachlichen Gebilden zu tun haben.

Noch ein letztes, dann höre ich auf zu meckern. Die digitale Präsentation wissenschaftlicher Vorträge vor einem mehr oder weniger mit der Sache vertrauten Publikum krankt oft daran, dass sie nicht richtig vorbereitet und zeitlich abgestimmt ist. Der/die Vortragende hält ein ganzes Konvolut, manchmal eine komplette Vorlesung parat, aus der dann das zum

Thema Passende während der Präsentation ausgewählt wird. Ständig wird ein Modul überschlagen, doch so, dass man beim Blättern ungefähr sieht, was man noch alles zum Thema sagen könnte. Das soll den Eindruck umfangreichen Wissens und entsprechend gewichtiger Kompetenz erwecken soll. Es gäbe ja noch so viel auszuführen, aber leider: die Zeit drängt.

Momentan wird diskutiert, ob Hochschulen Lehrstrategien benötigen, um die Lehre insgesamt zu optimieren und nicht dem individuellen Gutdünken der Lehrenden zu überlassen. Während die einen sich davon eine Verbesserung der Lehrkultur versprechen, führen die anderen die Freiheit der Wissenschaften ins Feld, die es den Einzelnen erlaube, nach ihrem eigenen Gutdünken zu verfahren. Wahrscheinlich liegt die Lösung in der Mitte, wenn man davon ausgeht, dass Forschung nicht im einsamen Kämmerchen betrieben wird, sondern im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, so dass es sicher nicht schaden würde, wenn auch in Bezug auf die Lehre etwas mehr Teamarbeit zum Zuge käme.

Ein kurzes Fazit: Es sollte das akademische Standesethos bzw. die professorale Berufsmoral problematisiert werden. Deren Veraltengeschwindigkeit ist sehr viel geringer als es die Wissensinhalte sind, die vermittelt werden. Deshalb habe ich mir erlaubt, die Ansichten klassischer Philosophen in den Mittelpunkt meiner Ausführungen zu rücken. Ich wollte deutlich machen, dass an Universitäten, solange sie noch Bildungsstätten und nicht blosse Ausbildungsstätten sind, es in der Verantwortung der dort Lehrenden liegt, dass sie nicht nur ihr jeweiliges Fach in Forschung und Lehre entsprechend den wissenschaftlichen Standards vertreten, sondern auch Sorge tragen für die Motivierung der Studierenden, eigenständig zu arbeiten und ihr selbstkritisches Reflexionspotential zu entwickeln. Das setzt voraus, dass die Lehrenden selber ein gutes Vorbild dafür abgeben. ■

Ein Lob dem Mittelmass. Tugenden im universitären Leben

Guido Vergauwen*

Als der Präsident der VSH und der Generalsekretär mir das vorläufige und interne Arbeitsthema der Generalversammlung mitteilten – *Verantwortung und Anstand. Tugenden für Hochschuldozierende?* –, war ich erstaunt. Weniger das Fragzeichen, eher die Verwendung des Wortes *Tugenden* überraschte mich, weil es im universitären Kontext unüblich ist, von *Tugenden* zu reden, auch dann, wenn vom Berufsethos für Lehrende im tertiären Bildungssektor gesprochen wird.

Ich wage es, Ihnen die Provokation der Tugend mit dem James-Bond-Film «Spectre» vor Augen zu stellen: Die Handlung dieses Films steht unter dem Vorzeichen, dass das alte Geheimdienstsystem der Doppel-Null-Agenten für veraltet erklärt wird und zugunsten eines neuen, weltweiten technischen Überwachungssystems von Computern und Drohnen abgeschafft werden soll. Selbst dort, wo die Arbeit an der künstlichen Intelligenz menschliche Forschung und menschliche Forschende noch nicht überflüssig gemacht hat, unterwirft die akademische Welt sich doch mit Fleiss und grossem Aufwand einer «höheren Intelligenz»: quantifizierbare Kriterien, Output-orientierte Evaluationen, bürokratische Prozeduren, ökonomische Verwertbarkeit, verborgen unter dem Ausdruck «Innovation», stets im Dienst der Qualitätssicherung, wie beteuert wird. Fühlen sich nicht Lehrende und Forschende im Akademischen Leben zunehmend als Ausführungsgehilfen einer anonymen Wissenschaftsmaschinerie?

Gefragt sind pädagogische Kompetenz, Qualitätsbe-

wusstsein, Effizienz in der Gewinnung von Drittmitteln, Sinn für Innovation in der Forschung, Gespür für Wettbewerb, Networking und Präsenz in der *scientific community* – darunter kann man sich im universitären Alltag etwas vorstellen. Aber *Tugenden*? Sogar die Moralphilosophie und die Theologie tun sich manchmal schwer, dieses Wort zu verwenden. Es ist nicht meine Absicht, im Rahmen dieses Vortrags die Verwendung des Wortes *Tugend* als moralphilosophische (oder theologische) Kategorie historisch und systematisch umfassend zu rekonstruieren. Aber ein kleiner Rückblick in die Geschichte kann erhellend sein.

1. Einblicke in Verbannung und Rehabilitierung der Tugend

1.1. Johann Gottlieb Fichte

Fichte (1762–1814) hielt 1794 in Jena zum ersten Mal *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*. Dort lesen wir: Als soziales Wesen soll der Mensch Kenntnis erlangen über seine Anlagen und Bedürfnisse, und er soll dazu befähigt werden, diese Kenntnis zu entwickeln und die Mittel erarbeiten, die Bedürfnisse zu befriedigen. Das Grundwort lautet: Vervollkommnung, wirklicher Fortgang des Menschengeschlechtes durch Fortgang der Wissenschaften. Der Gelehrtenstand ist «die oberste Aufsicht über den wirklichen Fortgang des Menschengeschlechtes im allgemeinen, und die stete Beförderung dieses Fortganges». Philosophische, empirische und historische Wissenschaften sollen dabei zusammenarbeiten, weil jede auf ihre Weise zur menschlichen Bildung beiträgt. Jeder Gelehrte ist aber dafür verantwortlich, sein Fach weiterzubringen. Zumindest soll er danach streben. «Gilt folgende Regel für alle Menschen, so gilt sie ganz besonders für den Gelehrten: der Gelehrte vergesse, was er getan hat, sobald es getan ist, und denke stets nur auf das, was er noch zu tun hat. Der ist noch nicht weit gekommen, für den sich sein Feld nicht bei jedem Schritt, den er in demselben tut, erweitert.» Die wissenschaftliche Tätigkeit ist eine gesellschaftliche Aufgabe. «Der Gelehrte ist ganz vorzüglich für die Gesellschaft bestimmt, er ist [...] durch die Gesellschaft und für die Gesellschaft da.» Daher soll der Gelehrte vor allem «die gesellschaftlichen Talente» in sich ausbilden. Wir würden heute von sozialen Kompetenzen oder vielleicht sogar von Tugenden sprechen. Fichte erwähnt «Empfänglichkeit und Mitteilungsfertigkeit». Empfänglichkeit bedeutet für ihn: Fachkompetenz, Vertrautheit mit dem Stand der Forschung und die Bereitschaft dazuzulernen. Zur Mitteilungsfertigkeit gehört nicht nur das pädagogische Können, sondern

* Square des Places 2, 1700 Fribourg.

E-mail: guido.vergauwen@unifr.ch
www.unifr.ch/iso



Guido Vergauwen, Dr. Dr. h.c., Provinzial der Schweizer Dominikaner; Prof. em., 1985–2015 Professor für Fundamentaltheologie an der Theologischen Fakultät der Universität Fribourg und Direktor des Instituts für Ökumenische Studien; 1993–2002 Mitglied des Generalrates des Dominikanerordens, zuständig für

den Bereich Studium und Weiterbildung; 2000–2002 Dekan der Theologischen Fakultät; 2003–2007 Vizerektor; 2007–2015 Rektor der Universität Fribourg; Ehrendoktorate der Theologischen Fakultäten der Universität Bukarest (2005) und Tilburg (2012).

Forschungsschwerpunkte: Fundamentaltheologie, Philosophie, Theologie der Ökumene.

Publikationen: Herausgeber der «Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie», der «Studia Oecumenica Friburgensia», der Reihen «Epiphania» und «Epiphania Egregia»; Dominikanische Studien und Texte; Publikationen vgl. <http://unifr.ch/dogmatik/de/iso/institut/mitglieder/vergauwen/publikationen>

auch die Bereitschaft, die erworbenen Kenntnisse zum Nutzen der Gesellschaft zu verbreiten und anzuwenden. Dabei sollte der Gelehrte mit der Redlichkeit, dem kritischen Geist und dem Sinn für das Wahre bei seinen Mitmenschen rechnen. Er ist nicht nur Lehrer, er ist auch Erzieher – sein Blick richtet sich auf die Zukunft. «Er sieht auch, wohin das Menschengeschlecht nunmehr schreiten muss, wenn es auf dem Wege zu seinem letzten Ziele bleiben und nicht von demselben abirren, oder auf ihn zurückgehen soll.» Wir könnten das heute Sinn für Nachhaltigkeit nennen. Zur Aufgabe als Lehrer und Erzieher gehört allerdings, dass der Gelehrte mit sich selbst in gebotener Übereinstimmung steht. Er sei ein freier Mensch, der in seiner Aufgabe als Lehrer und Erzieher keine Zwangsmittel anwendet und auch im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen, nicht anderen etwas vortäuscht oder sich selbst etwas vorgaukelt. Der Gelehrte ist der Gesellschaft das gute Beispiel schuldig, er soll in der letzten Rücksicht betrachtet ... «der sittlich beste Mensch seines Zeitalters sein». Es geht also um die humane Glaubwürdigkeit des Lehrers und Forschers, um bewusst übernommene Verantwortung für das jetzige und künftige Gemeinwesen. «Auch mir an meinem Teil ist die Kultur meines Zeitalters und der folgenden Zeitalter anvertraut; auch aus meinen Arbeiten wird sich der Gang der künftigen Geschlechter, der Weltgeschichte der Nationen, die noch werden sollen, entwickeln. Ich bin dazu berufen, der Wahrheit Zeugnis zu geben; an meinem Leben und an meinen Schicksalen liegt nichts; an den Wirkungen meines Lebens liegt unendlich viel. Ich bin ein Priester der Wahrheit; ich bin in ihrem Sold; ich habe mich verbindlich gemacht, alles für sie zu tun und zu wagen und zu leiden.»

1.2. Max Weber (1864–1920)

Hundert Jahre später, am 7. November 1917, wird Max Weber seine Rede *Wissenschaft als Beruf* halten. Weber geht es allerdings nicht nur um die Persönlichkeit des Gelehrten oder des Lehrers, sondern um das Verständnis der wissenschaftlichen Rationalisierung oder Intellektualisierung, was er mit dem berühmten Wort *Entzauberung der Welt* benennt. Weber warnt die «grossen Kinder» auf dem Katheder oder in Redaktionsstuben davor, diesen wissenschaftlich fortgesetzten Entzauberungsprozess und die auf ihn gegründete Technik der Beherrschung des Lebens naiv optimistisch als Weg zum Glück zu feiern. Der Wissenschaftler soll sich hüten, als Prophet aufzutreten: Er soll sich der Werturteile enthalten, keine Weltanschauungen oder massgebliche Regeln für die Lebensführung der Studierenden verkaufen wollen. «Der Professor, der sich zum Berater der Jugend berufen fühlt und ihr Vertrauen genießt, möge im persönlichen Verkehr von Mensch zu Mensch mit ihr seinen

Mann stehen. Und fühlt er sich zum Eingreifen in die Kämpfe der Weltanschauungen und Parteimeinungen berufen, so möge er das draussen auf dem Markt des Lebens tun: in der Presse, in Versammlungen, in Vereinen, wo immer er will. Aber es ist doch etwas allzu bequem, seinen Bekennermut da zu zeigen, wo die Anwesenden und vielleicht Andersdenkenden zum Schweigen verurteilt sind.» Wohl aber soll der Gelehrte Rechenschaft geben können «über den letzten Sinn seines eigenen Tuns». Der Lehrer steht «im Dienst <sittlicher> Mächte: der Pflicht, Klarheit und Verantwortungsgefühl zu schaffen, und ich glaube, er wird dieser Leistung umso eher fähig sein, je gewissenhafter er es vermeidet, seinerseits dem Zuhörer eine Stellungnahme aufzotroyieren oder suggerieren zu wollen.» Die «objektive» oder wertfreie Grundhaltung des Hochschuldozierenden ist nach Weber bestimmt durch die Forderung nach Objektivität und Wertfreiheit der Wissenschaft selbst: «Dass Wissenschaft heute ein faktisch betriebener <Beruf> ist im Dienst der Selbstbesinnung und der Erkenntnis tatsächlicher Zusammenhänge, und nicht eine Heilsgüter und Offenbarungen spendende Gnadengabe von Sehern, Propheten oder ein Bestandteil des Nachdenkens von Weisen und Philosophen über den Sinn der Welt – das freilich ist eine unentrinnbare Gegebenheit unserer historischen Situation, aus der wir, wenn wir uns selbst treu bleiben, nicht herauskommen können.» Die Tugend *par excellence* für den Gelehrten ist für Weber somit «schlichte intellektuelle Rechtschaffenheit». Das bewegt ihn dazu, der Theologie die Wissenschaftlichkeit abzuerkennen, denn die Voraussetzung ihrer Arbeit ist das positiv religiöse Bekenntnis, die Vorgabe eines nicht mehr hinterfragbaren Sinnes der Welt oder die Bejahung von Offenbarungen – für Weber ein «Opfer des Intellekts».

1.3. Max Scheler (1874–1928)

Einige Jahre vor Webers Rede, 1913, veröffentlichte der Philosoph Max Scheler eine Schrift *Zur Rehabilitierung der Tugend*. Anders als in Webers sittlicher Forderung an den Wissenschaftler, sich selbst Rechenschaft zu geben über den letzten Sinn seines eigenen Tuns, spricht Scheler direkt zwei Tugenden an. Tugend ist uns unleidlich geworden, so Scheler, «weil wir sie nicht mehr als ein dauernd lebendiges, glückseliges Könnens- und Machtbewusstsein zum Tun eines in sich selbst, und gleichzeitig für unsere Individualität, allein Rechten und Guten verstehen».¹ Unter dem Einfluss Kants, dessen Pflichtformalismus Ausdruck der bürgerlichen Ethik war, werde die Tugend mit Fertigkeit und Tüchtigkeit verwechselt. In seiner vom Christentum geprägten philosophischen Anthropologie hält

¹ Max Scheler: *Zur Rehabilitierung der Tugend*, in: Ders.: *Abhandlungen und Aufsätze*. Erster Band. Leipzig 1915,4.

Max Scheler dem Herrschen-Wollen und dem Stolz des modernen Menschen – des Wissenschaftlers –, der nur sich selbst und seinem Willen allein vertraut, als Grundhaltung oder Tugend die *Demut* bzw. die Dienstbereitschaft entgegen. Angesichts der Selbstüberschätzung des Rationalismus und der wissenschaftlichen Forschung spricht Scheler von *Ehrfurcht*, von der Notwendigkeit, ehrfürchtig mit der Welt und dem Menschen umzugehen. «Es ist ein strenges Gesetz alles intellektuellen Fortschritts, daß die Problematik der Welt wächst mit jeder Lösung bestimmter Probleme. Jede neuentdeckte »Beziehung« deutet auf neue noch unbekannte hin. [...] Es ist nicht die Wissenschaft der Forscher sondern jene der rationalistischen, systemgerigen Schulmeister, welche in Gegensatz zur Ehrfurcht gerät».² Scheler erinnert letztlich an die Grundhaltung, die am Anfang der Erkenntnis und der Wissenschaft steht: staunende Ehrfurcht vor der Wirklichkeit. Sie ist es, die «das Streben nach nutzba- ren Regeln zur Herrschaft über die Materie»³ und deren ökonomische Verwendung vorantreibt.

1.4. Alasdair MacIntyre

Zur Rehabilitierung der Tugend hat, nicht zuletzt im theologischen Bereich, seit den 1980er Jahren der in Schottland geborene und seit 1970 in den USA lehrende Philosoph Alasdair MacIntyre beigetragen. Nach seiner Auffassung hat der Verlust der Tugend zur moralischen Krise der Gegenwart und zur Desintegration des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens geführt. Sein 1981 publiziertes Werk *After Virtue. A Study in Moral Theory* übernimmt bewusst, allerdings auch differenzierend, die aristotelische Sichtweise vom menschlichen Handeln, dessen Ziel das Erreichen des Glücks, die Suche nach dem guten Leben ist. MacIntyre definiert Tugend als «eine erworbene menschliche Eigenschaft, deren Besitz und Ausübung uns im allgemeinen in die Lage versetzt, die Güter zu erreichen, die einer Praxis inhärent sind, und deren Fehlen wirksam verhindert, solche Güter zu erreichen.»⁴ Oder nach einer ebenfalls in der aristotelischen Tradition beheimateten Definition: «Tugend ... ist jene auf Erziehung und Übung beruhende habituelle Disposition, die den, der sie besitzt, in Stand setzt, sich auf sich selbst als vernünftig Handelnden zu verlassen und gegenüber anderen für sich gerade zu stehen.»⁵ Jene praktische Suche nach dem Glück geschieht allerdings, individuell oder gesellschaftlich, im Rahmen einer lebendigen Tradition, eines Einheit stiftenden Narrativs, das mitbestimmend ist für die Antwort auf die Frage: Was

ist gutes Leben? «Das für den Menschen Gute ist ein ganzes, erfülltes Menschenleben, und die Ausübung der Tugenden ist ein notwendiger und wesentlicher Teil eines solchen Lebens, nicht nur eine vorbereitende Übung, um sich ein solches Leben zu sichern.»⁶

2. An der Wurzel der Tugendlehre

2.1. Aristoteles: Das rechte Mittelmaß

MacIntyres Ansatz knüpft an die seit Aristoteles klassisch gewordene Tugendlehre an. Der Tugendhafte ist nicht einfach derjenige, der die Gesetze befolgt, sondern wer fähig ist, für sich und die Gemeinschaft, nach der rechten Einsicht, zu urteilen und die Mitte zu wählen zwischen zwei falschen Zuständen, zwischen dem Übermass und dem Mangel, eben das rechte Mittelmaß (*mesotès*) (vgl. Aristoteles, Die Nikomachische Ethik, 1138b). Aristoteles fügt hinzu: Es ist keine leichte Sache (*ergon*), ein tugendhafter Mensch (*agathos*) zu sein. Denn in jedem einzelnen Fall ist es mühsam (*ergon*), die Mitte (*to meson*) zu treffen. «So trifft auch nicht jeder Beliebige, sondern nur der Wissende den Mittelpunkt des Kreises» (1109a). Somit rückt das tugendhafte Verhalten der Person und ihre Suche nach dem gelingenden, guten Leben aufgrund der redlichen Entscheidung für die rechten zielführenden Mittel ins Zentrum der praktischen Anthropologie. Rezepte gibt es in Sachen Tugend, für das Finden der Mitte, eigentlich nicht. «Weder eine Wissenschaft (*technè*) noch eine allgemeine Empfehlung ist dafür zuständig, sondern die Handelnden selbst müssen die jeweilige Lage bedenken, man denke nur an die Kunst des Arztes und des Steuer-manns» (1104a). Tugend in diesem Sinne bezieht sich sowohl auf das erlernte Fachwissen (Tüchtigkeit) als auch auf die Fähigkeit des rechten Urteils (ethische Tugend). Sie ist die Qualität eines Handelns, das in der Spannung von Übermass und Mangel, im Streit der Gefühle und in der jeweiligen Situation, das Richtige trifft – das weiss, wann man handeln soll, in welcher Lage, wem gegenüber, wozu und wie. «So ist also die Tugend ein Mittelmaß, sofern sie auf die Mitte zielt» (1106b). «Die Tugend ist also eine auf Entscheidung hingebundene Haltung (*hexis proairetikè*), begründet in der Mitte mit Bezug auf uns, einer Mitte, die durch Überlegung bestimmt wird und danach, wie sie ein besonnener, einsichtiger und kluger Mensch (*phronimos*) bestimmen würde» (1107a). Die Tugend besteht darin, «die Mitte zu finden und zu wählen» (1107a), allerdings stets mit Bezug auf das Erreichen des guten Lebens. Es gibt, so Aristoteles, (schlechte) Handlungen, bei denen es nie darum gehen kann, «keine Mitte» zu wählen. Dort gibt es nur das Falsche. Dazu zählt Aristoteles Schadenfreude, Schamlosigkeit, Neid, Ehebruch, Diebstahl, Mord, Ungerechtigkeit, Feigheit,

² Scheler 1915, 37.

³ Ebd., 38

⁴ Alasdair MacIntyre: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart, Frankfurt 1987, 256.

⁵ Robert Spaemann: Glück und Wohlwollen. Versuch über Ethik. Stuttgart 1989, 79.

⁶ Ebd., 201.

Zügellosigkeit. «Es gibt kein Richtig oder Unrichtig mit Bezug auf diese Dinge, etwa mit wem und wann und wie man Ehebruch treiben solle» (1107a). Aristoteles stellt die verschiedenen ethischen Grundhaltungen im Einzelnen sowie die Tugenden des Verstandes mit ihrem jeweiligen Gegenstück im positiven und negativen Sinn dar. Dabei betont er auch, dass ein jeder in gewisser Weise für seine Eigenschaften verantwortlich ist (vgl. 1114b). Die Tugend (wie ihr Gegenteil) beruht auf freiem Willen (vgl. 1114b): Auf dem Spiel steht der Mensch selber, sein rechtes Handeln und Wollen im Hinblick auf das Gute, sowie seine Fähigkeit, die Wahrheit zu erkennen, bzw. Wahres vom Falschen zu unterscheiden. Das Ziel ist das rechte Handeln (*eupraxia*) – es wird aufgrund einer Willensentscheidung angestrebt. Aber diese Entscheidung ist «strebende Vernunft oder vernünftiges Streben, und das Prinzip von beiden ist der Mensch» (1139b). Tugend ist die gesellschaftsbezogene Lebensform, die Verhaltensweise, die wir brauchen, um «als Mensch unter Menschen zu leben» (1178b).

2.2. Die vier Haupttugenden als «politische» Tugenden

Es wäre gewiss reizvoll, das Tugendprofil von Hochschuldozierenden anhand dieser grundlegenden aristotelischen Auffassung von Tugend als Mitte noch ausführlicher zu analysieren. Vielleicht genügt es aber – auch im Hinblick auf unsere Tätigkeit als Professoren – hier wenigstens kurz die klassischen vier Haupttugenden zu nennen, die Orientierung und Zielvorgabe für jeden Menschen sind. Thomas von Aquin hat diese Tugendlehre in seiner theologischen Summa übernommen, nicht weil sie etwa Grundhaltungen des Individuums wären, sondern weil es im wahrsten Sinn «politische» Tugenden sind. Sie ermöglichen und konstituieren ein Leben in der *Polis*, in der Gemeinschaft verantwortlicher Personen, die sich für das Gemeinwohl einsetzen. «Weil der Mensch aufgrund dieser politischen Tugenden das rechte Verhalten zeigt in der Führung der menschlichen Angelegenheiten» (I-II, q. 61, a. 5); «Weil es zu den politischen Tugenden nicht nur gehört, zum Wohl der Gemeinschaft zu wirken, sondern auch zum Wohl der Glieder der Gemeinschaft, nämlich der Hausgemeinschaft oder einer einzelnen Person» (ad 4).

2.2.1. Tapferkeit

Als erste Tugend nennt Aristoteles die Tapferkeit (*andreia*). Sie ist nicht ein Draufgängertum, sondern die richtige und nüchterne Einschätzung der Dinge, auch der Gefahren und der Risiken. Zur Tapferkeit gehört das Standhalten um des Guten willen, auch angesichts von Angriffen. Dazu braucht es vor allem Geduld oder das «Ausharren-Können». Wir machen die Erfahrung: das Gute setzt sich nicht von selbst durch; es braucht den aktiven Einsatz, nicht zunächst

von Helden, sondern einfach von Menschen, die sich angesichts des Übels, der Widerständigkeit von Menschen und Situationen, nicht entmutigen und lähmen lassen. «Geduldig heisst jemand nicht deshalb, weil er nicht flieht, sondern deshalb, weil er im Erdulden dessen, was in der Gegenwart Schaden zufügt, sich lobwürdig verhält, indem er sich dadurch nicht ungeordnet betrüben lässt» (vgl. II-II, q. 136, a. 4, ad 2).

2.2.2. Besonnenheit/Mässigung

Weiter spricht der Philosoph von der Besonnenheit oder Mässigung (*sophrosynè*). Man könnte in unserem Kontext am ehesten reden von der Gemütsruhe, mit der ein Mensch angesichts der vielfältigsten äusseren Reize eine innere Ordnung in sich selbst schafft. Dazu gehört auch das Zügeln der natürlichen Neugier (*curiositas*), die uns als «schweifende Unruhe des Geistes»⁷ von der notwendigen *studiositas* als gezielter, forschender Nachfrage abhalten kann.

Für unser Thema durchaus interessant sind in diesem Rahmen die Bemerkungen des Aristoteles über die Seelengrösse (*megalopsychia*), die er als den Schmuck der Tugenden bezeichnet. Wer Seelengrösse besitzt oder «grossgesinnt» ist, hält sich, so Aristoteles, grosser Dinge für würdig. Wird er arrogant, ist er ein Prahler (*chaunos*), der sich zu hoch einschätzt. Seelengrösse im tugendhaften Sinne zeigt, wer auch und vor allem angesichts der ihm gebührenden Anerkennung und Ehre besonnen, vernünftig und gelassen bleibt. Man kann sich also die Situation vorstellen, in der jemand einen Doctor honoris causa oder gar den Nobelpreis verliehen bekommt. Der Grossgesinnte freut sich massvoll über empfangene Ehren, die sich auf Ansehen, Macht und Reichtum beziehen. Denn nur der Tugendhafte ist der Ehre würdig (1124a) und für die wirkliche Tugend, und sie ist das höchste Gut, gibt es keine angemessene Ehre. Der Tugendhafte weiss, dass die Ehre «wohl eher in den Ehrenden als in dem Geehrten liegt» (EN 1095b). Seelengrösse ist nicht Hochmut, auch wenn im grossgesinnten Verhalten so etwas wie eine distanzierte Überlegenheit aufscheint. Eher aber geht es um ein offenes Auftreten, das sich nicht von Zuwendung oder Hass abhängig macht. «Er redet nicht von den Leuten; denn er spricht weder über sich noch über andere» (1125a). Der Grossgesinnte hat ein hohes Selbstwertgefühl, er vergisst nicht, dass er durchaus auf Freunde angewiesen ist. Sein tugendhaftes Benehmen ist letztlich *kalkogathia*, ausgerichtet auf das Gute und Schöne.

2.2.3. Gerechtigkeit

Das fünfte Buch der aristotelischen Ethik ist ganz der Tugend der Gerechtigkeit (*dikaiosunè*) gewidmet.

⁷ Vgl. Joseph Pieper: Lesebuch, Kap. 10. München 1981.

Aristoteles nennt sie die vollkommene Tugend «im Hinblick auf den anderen Menschen (*pros heteron*)», eine Formel die auch in die christliche Tugendlehre des Thomas von Aquin eingegangen ist. Es ist unmöglich, hier im Detail die verschiedenen Formen der Gerechtigkeit (*kommutative, distributive, gesetzliche*) zu analysieren. Als Tugend geht es in der Gerechtigkeit darum, den Anderen in seinem Person-Sein zu respektieren und ihm zu geben, was ihm zukommt, was er/sie als unverletzliches und unabdingbares Recht für sich beanspruchen kann. Es ist die Tugend, die das Miteinander in der *vita civilis* möglich macht. Unter diesem Aspekt geht es in der Gerechtigkeit um das Miteinander-leben, um geschuldete Kommunikation und um das «Bedacht-Sein» auf das Gut des Anderen. In einem Hochschulkontext sollten wir davon ausgehen können, dass wir zunächst Gerechtigkeit üben und das Geschuldete zugestehen, wie es unter Gleichrangigen und gleichberechtigten Partnern nötig ist, auch dann, wenn der Andere zur Konkurrenz wird oder als Bedrohung der eigenen Interessen empfunden wird, als jemand, den man nicht mag. Auch in der Hochschule sollte es so etwas geben wie eine vertragliche Gleichheit, zusammen mit der Sicherung der Forderungsberechtigung und der Leistungsverpflichtung für alle. Dazu gehören der schuldige Respekt und der gebührende Dank, gerade in einem Kontext, in dem Interessengegensätze und Machtkämpfe vorkommen können. Anerkennung (der Leistung, der Kompetenz) des anderen ist Teil der Gerechtigkeit. Wo das Gefälle zwischen Vorgesetztem und Untergebenen besteht, ist es die Aufgabe des Vorgesetzten, den Untergebenen angemessen und somit proportional Anteil an dem zu geben, was dem Ganzen gehört (etwa in der Erwähnung der geleisteten Beiträge von Assistierenden bei Publikationen). Und vielleicht sei hier daran erinnert: Wir können einander als Menschen das Geschuldete wohl nie ganz leisten. Es braucht zu einem guten Zusammenleben auch die Freundlichkeit, die Dankbarkeit ohne Berechnung, die geteilte Freude. Thomas von Aquin schreibt einmal: «...wie der Mensch ohne Wahrheit nicht in Gemeinschaft zu leben vermöchte, so gleichfalls nicht ohne Freude» (II-II, q. 114, a. 2, ad 1).

2.2.4. Klugheit

Die Mutter der übrigen Tugenden ist allerdings die Klugheit (*phronèsis*), deren Facetten das sechste Buch der Nikomachischen Ethik behandelt. Sie ist gewissermaßen die Tugend par excellence des Wissenschaftlers in seinem Handeln, Lehren und Forschen, in der Wahrheitssuche. Sie ist die *recta ratio agibilium*, die *moderatrix* der Tugenden, weil sie die Ausrichtung des Wollens und Wirkens an der Wahrheit ist. Es geht letztlich in unserem praktischen Handeln immer um die Umformung von wahren Erkenntnissen in kluge

Beschlüsse. Klug sein heisst nicht, eine Wissenschaft beherrschen oder eine technische Fertigkeit haben, sondern gut überlegen und mit richtiger Vernunft handeln können mit Bezug auf das, was für den Menschen gut oder schlecht ist. Der Kluge «reist nicht im Zuge», er ist besonnen, vielleicht zögernd im Überlegen, aber rasch in der überlegten Tat. Der Kluge kann unerwartete Situationen augenblicklich erfassen und mit Schlagfertigkeit entscheiden. Klugheit ist klarsichtige «Sachlichkeit im Unvermuteten»⁸ in Bezug auf wechselnde Gegenstände und Situationen, «die sich so und anders verhalten können» (1141a). Der Kluge hat Sinn für das Konkrete und setzt Erfahrung voraus und ein Gedächtnis der Dinge und Geschehnisse, wie sie wirklich sind oder gewesen sind. Aber der Kluge flüchtet sich nicht in Allwissenheit. Er ist bereit, sich belehren zu lassen. Er kann sich etwas sagen lassen und hat eine gewisse Wendigkeit, immer neue Antworten auf immer neue Situationen zu finden (*solertia*). Der Kluge hat die Fähigkeit, richtig zu planen, zielt wohlberaten auf das Gute (*euboulia*), kann präzise Anweisungen geben. Der Kluge hat Takt (*gnomè*), hat das richtige Urteil über das Anständige, er kann in einzelnen Dingen Nachsicht (*epieikeia*) üben, das heisst: er hat ein mitfühlendes Verständnis, ein verständnisvolles Wesen (*synesis*) gegenüber anderen, auch wenn diese Fehler machen sollten. «Der Anständige ist am ehesten zur Nachsicht geneigt, und anständig nennen wir es, in einigen Dingen Nachsicht zu üben. Die Nachsicht ist aber ein Takt, mit dem der Anständige richtig zu beurteilen versteht. Und richtig bedeutet wahr ... Der Anstand ist die gemeinsame Eigenschaft aller Guten in ihrem Verhältnis zu anderen Menschen» (1143b). Letztlich ist die Klugheit die Tugend, die zur rechten Lebensführung befähigt: sachliche Abschätzung der konkreten Situation und die Fähigkeit, die Erkenntnis in eine konkrete Entscheidung umzuformen – der Sinn für das hier und jetzt Fällige mit der inneren Grundhaltung, das Gute als letzte Zielsetzung zu wollen und zu tun.

3. Tugenden in der «Idee der Universität»

Tugenden haben mit dem gelungenen Menschsein zu tun, mit dem «guten Leben». Die Entdeckung der Tugenden für das universitäre Leben ist zunächst einfach die Entdeckung der schlichten Tatsache, dass Universitätsprofessoren Menschen sind, die ihre Verantwortung für das «gute Leben» mit ihrer «Funktion» in der Alma Mater nicht ablegen. Hinzu tritt eine Einsicht, die heute nicht mehr selbstverständlich ist: Gemäss einer systemtheoretischen Auffassung der Wirklichkeit gehört die Universität zum Sektor der Wissensproduktion, die der binären Logik der Vermehrung oder Nicht-Vermehrung unseres Wissens dient. Die Frage nach der Tugend im universitären Leben ist in die-

⁸ Vgl. Joseph Pieper: Über die Tugenden. München, 2004, 31.

sem Rahmen nicht nur die Frage des «anständigen» Professors als Individuum, der zuverlässig und fleissig seine systemisch definierte Funktion ausübt. Auch hier tritt der «politische Charakter» der Tugend hervor: Zur Debatte steht die Frage, ob das Projekt der Universität selbst dem guten Leben verpflichtet ist, so dass Lehre und Forschung in diesem Horizont zugleich eine gesamt menschliche, politische Verpflichtung mit sich bringen, die über den universitären Rahmen hinausgeht, zugleich aber auch im universitären Leben zu praktizieren und weiterzugeben ist.

3.1. Karl Jaspers

In seinem 1946 publizierten Buch *Die Idee der Universität* wollte Karl Jaspers, nach zwölf Jahren «der moralischen Vernichtung», zur Erneuerung des ursprünglichen Geistes der Universitäten beitragen und zur «Rückkehr zu unseren besten Überlieferungen» aufrufen. Dabei stellt Jaspers fest: «Eine einzelne Universität hat ihren Charakter durch die Professoren, die an sie berufen werden.»⁹ Neben einer fundamentalen Reflexion auf das Wesen der Wissenschaft und auf die Aufgaben der Universität in Forschung, Bildung und Lehre als Institution im Kosmos der Wissenschaften widmet Jaspers ein Kapitel der inneruniversitären Kommunikation. Lehrer und Studierende bilden eine Gemeinschaft. «Daher soll die Universität der Rahmen sein, innerhalb dessen Forscher untereinander und Forscher und Schüler in nächste Verbindung der Diskussion und der Mitteilung treten.»¹⁰ Es geht um die durchaus spannungsreiche Wahrheitssuche, welche nach Jaspers «von jeder unmittelbaren praktischen Verantwortung entbunden ist. Es gibt hier nur die Verantwortung für die Wahrheit selbst.»¹¹ Zugleich aber gibt es «die mittelbare Verantwortung für die Folgen, die sich aus den Gedanken, mögen sie wahr oder falsch sein oder beides zugleich, für Wirklichkeiten in der Welt ergeben. Diese Folgen sind in der Tat von vornherein nicht übersehbar. Aber das Wissen um sie macht den verantwortungsbewussten Denker behutsam.»¹² Universität, so Jaspers, ist nicht eine dirigierte, nach Plan und Absicht regelmässig laufende Schule. «Daher ist die Weise der an der Universität stattfindenden Kommunikation eine Sache der geistigen Verantwortung aller ihrer Glieder.»¹³

Die Frage, welche «Tugenden» Hochschuldozierende mitbringen oder pflegen sollten, hängt weitgehend davon ab, wie man die Aufgabe und das Ziel, den gesellschaftlichen Auftrag der Universität deutet und gewiss auch wie man die Finanzierung der Lehre und

Forschung regelt. Private Institutionen brauchen gute *Fundraiser*, staatlich finanzierte Institutionen einen klugen Umgang mit den politischen Instanzen. Forschungsstarke Institutionen mit Akzent auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich versuchen durch Innovation und allenfalls durch eine gute Beziehung zur Industrie Drittmittel einzuwerben; haben sie die Human- und Biomedizin, suchen sie ihre Entwicklung dem Rhythmus der jeweiligen Ausbildungskliniken gleichzuschalten; Universitäten mit stark entwickelten *Humanities*, Rechts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten betonen mehr ihr pädagogisches Potential oder ihre gesellschaftlichen Bezüge. Der Tugendkatalog und die zu vermeidenden Untugenden lassen sich somit anpassen und ausweiten. Die Lehrenden sollten aber bei aller Diversität der Institutionen immer auch die von ihnen vermittelten Kenntnisse als ein Ganzes betrachten, verbunden und vereint mit anderem Wissen.

3.2. John Henry Newman

In seiner Vortrags- und Vorlesungsreihe *The Idea of a University*, die er 1873 veröffentlichte, entwirft John Henry Newman nicht so sehr das Tugendprofil des individuellen Universitätslehrers als vielmehr das Idealbild der Institution, die den Lehrenden prägt. Newman sieht in der Universität «a place of *teaching universal knowledge*»¹⁴ und grenzt sie ab sowohl von einer reinen Forschungsstätte, die eher Zurückgezogenheit zu Experiment und Spekulation erfordert, als auch von einer religiösen Erziehungsanstalt. Es ist die Frage der freien Erziehung (*Liberal Education*), die ihn beschäftigt – «*real cultivation of mind*».

In seiner Studie über die Geschichte der Universitäten deutet Newman das Wort «Universität» als «*the assemblage of strangers from all parts in one spot, von überall her und an einem Ort*.»¹⁵ So ist die Universität «*a place for the communication and circulation of thought, by means of personal intercourse*.»¹⁶ Universität erscheint als Lebensform. Wichtig ist die unmittelbare Verbindung von Mensch zu Mensch, zwischen Lehrenden und Lernenden, zusammengehalten durch «*an interest sufficient to bind men together, or to constitute what is called, a world*».¹⁷

Knowledge ist ein Wissen, das vom erkennenden Menschen nicht ablösbar ist. Die Ausrichtung der Universität auf die soziale Frage zeigt sich grundle-

⁹ Karl Jaspers: *Die Idee der Universität*, 1946. Reprint Berlin 1980, 91.

¹⁰ Ebd., 59.

¹¹ Ebd., 60.

¹² Ebd., 60.

¹³ Ebd.

¹⁴ John Henry Cardinal Newman: *The Idea of a University defined and illustrated*. Fifth Edition, London 1881, Preface, p. IX; im Folgenden zitiert als: Newman, *Idea*.

¹⁵ John Henry Newman: *Historical Sketches. Rise and Progress of Universities*, London 1872, 6.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd., 8.

gend in der Aufmerksamkeit für ihre eigene Sozialgestalt. Unverkennbar wendet sich Newman gegen einen Wissenschaftsbegriff, der auf eine mechanistisch verstandene Analyse von Ursache und Wirkung reduziert wird. Sonst müssten geisteswissenschaftliche Lehrstühle abgeschafft werden, man hätte «*to shut up the subject of anthropology altogether ... henceforth man is to be as if he were not, in the general course of Education*». ¹⁸ Weil der menschliche Geist einerseits auf die ganze Fülle der Wahrheit ausgerichtet ist, andererseits aber keinen naturhaften Zugang zu ihr hat, bedarf es nach Newman einer «*culture of intellect*», einer «*real cultivation of mind*». Die universitäre Bildung als «*Liberal Education*» «*brings the mind into form*». ¹⁹ Edith Stein übersetzt: «sie bildet die Gestalt der Seele». ²⁰ Jedes Wissenselement bleibt eine Abstraktion, solange es nicht seinen Ort in der Einheit im Universum des Wissens hat:

«[A]ll the sciences come to us as one [...] they all relate to one and the same integral subject-matter». ²¹ «That only is true enlargement of mind which is the power of viewing many things at once as one whole, of referring them severally to their true place in the universal system, of understanding their respective values, and determining their mutual dependence». ²²

Daher sollte die Universität als ganze geleitet sein von einem «*philosophical habit of mind*». ²³

Da bleibt die Frage nicht aus: «*What is the use of it?*» ²⁴ Newman proklamiert die Emanzipation, Emanzipation von der Unterordnung des Wissens und damit des wissenden Menschen unter äussere Ziele: «*Knowledge is capable of being its own end*». ²⁵ Das zeigt sich zunächst in dem Menschen, der sich das Wissen frei und souverän angeeignet hat: «*You must be above your knowledge, not under it, or it will oppress you*». ²⁶ Ziel der Universität ist «*a knowledge worth possessing for what it is, and not merely for what it does*». ²⁷ Das bedeutet keineswegs, dass dieses Wissen «nutzlos» ist: Nützlich im tieferen Sinne ist, was auf das Gute abzielt, das Gute für das Individuum wie für die Gesellschaft aber das geht über das Fachwissen hinaus, es ist Lebenskunst im sozialen Horizont.

¹⁸ Newman, *Idea*, 54.

¹⁹ Ebd., Preface XVI.

²⁰ John Henry Newman, *Die Idee der Universität*, übersetzt von Edith Stein, Freiburg i.Br. u.a. 2004, Vorrede 10.

²¹ Ebd., 60.

²² Ebd., 137.

²³ Ebd., 51.

²⁴ Ebd., 102.

²⁵ Ebd., 103.

²⁶ Ebd., 140.

²⁷ Ebd., 114.

«*If then a practical end must be assigned to a University course, I say it is that of training good members of society. Its art is the art of social life, and its end is fitness for the world*». ²⁸

Die Universität «*is a place to fit men of the world for the world*». ²⁹

3.3. Giorgio Agamben

Ein letztes Stichwort dieser Überlegungen zu den universitären Tugenden lautet *Zeitgenossenschaft*. Ich folge hier dem Philosophen Giorgio Agamben. ³⁰ Von einem Lehrer und Forscher wird erwartet, dass er ein Zeitgenosse ist, dass er in seinem Lehren und Forschen seiner Zeit angehört. Agamben versucht eine Gegenrede und stellt somit, wie Nietzsche, eine unzeitgemässe Betrachtung an. Vielleicht ist für die Universität das Zeitgenössische das Unzeitgemässe. Gemeint ist nicht die Nostalgie des trägen Traditionalismus oder die Schwäche, «dem Schicksal der Zeit nicht in sein ernstes Antlitz blicken zu können» (Max Weber). Wer vollkommen in seiner Zeit aufgeht und sich ihren Erfordernissen immer anzupassen versucht, verliert die Möglichkeit, seine Zeit wirklich wahrzunehmen und zu erfassen. Der unzeitgemässe Zeitgenosse gehört seiner Zeit an. In der Form einer Phasenverschiebung behält er die Möglichkeit, seine Zeit kritisch zu beobachten. «Zeitgenössisch ist derjenige, der seinen Blick fest auf seine Zeit richtet, um nicht deren Glanz, sondern deren Finsternis wahrzunehmen.» ³¹ – die Gebrochenheit der chronologischen Zeit, die wir an uns selber immer erfahren als zu früh, zu spät, schon und nicht mehr, die Schattenseiten aber auch unserer Zeit mit den politischen und gesellschaftlichen Ungewissheiten, mit den Erfolgen und dem teuren Preis für die Fortschritte unserer Wissenschaft. Der Versuch, die Zeit festzuhalten und ihr vollkommen zu verfallen, hiesse: à la *mode* sein. Aber nichts ist so flüchtig wie die Mode. «Nur derjenige kann der Gegenwart zeitgenössisch sein, der im Modernsten und Neuesten die Anzeichen und Signaturen des Archaischen wahrnimmt.» ³² Das Archaische ist nicht der chronologische Ursprung der Dinge, sondern die noch nicht erlebten und entdeckten Möglichkeiten, die in allem enthalten sind und mit denen wir heute verabredet sind. Der Zeitgenosse ist mit seiner Zeit verabredet, hat «die einzigartige Fähigkeit, mit jedem Augenblick

²⁸ Newman, *Idea*, 177; deutsch: Newman, *Idee*, 160: «Wenn man also ein praktisches Ziel für den Lehrgang der Universität angeben soll, so sage ich, es besteht in der Erziehung guter Mitglieder der Gesellschaft. Ihre Kunst ist die Kunst des sozialen Lebens, und ihr Ziel ist die Tüchtigkeit für die Welt».

²⁹ Newman, *Idea*, 232.

³⁰ Giorgio Agamben: *Was ist Zeitgenossenschaft?* in: Ders., *Nacktheiten*, Frankfurt 2010, 21–35.

³¹ Ebd., 26.

³² Ebd., 32.

der Vergangenheit in Beziehung zu treten»³³, um aus dieser Begegnung das Abenteuer der Zukunft zu wagen. Es gilt die eigene Zeit als den *kairos*, die Jetztzeit mit ihren unerschlossenen Chancen und Möglichkeiten wahrzunehmen und die Verabredung nicht zu verpassen. Es ist das, was die Antike als wirklichkeitsnahe und entscheidungsfähige Klugheit – als die Mutter aller Tugenden – bezeichnete.

4. Die Zukunft der Universität im Dienst der Zukunft der Menschlichkeit und der Menschheit

Bei James Bond geht es, wie immer, gut aus – im Film «Spectre» sogar in einem eminenten Sinne. Der Leiter der MI6-Abteilung war gleich skeptisch: 007-Agenten mit der Lizenz zu töten haben auch die Fähigkeit, nicht zu töten, am Leben zu lassen, dem Leben den Vorrang zu geben. Das können weder Computer noch Roboter noch Drohnen. Und so endet tatsächlich der Film «Spectre»: Der Verbrecher Blofeld ist nach langer Verfolgungsjagd gestellt, Bond richtet die Waffe auf ihn – und überlässt ihn nach kurzem Zögern der Verhaftung. Die Prognose ist eingetroffen. Der Mensch, der töten kann, kann auch am Leben lassen. Er kann am

Ende sogar der Liebe zu seiner Mitstreiterin Madeleine den Vorrang vor seiner Agententätigkeit geben.

So begrenzt und banal der Vergleich sein mag – er wirft doch ein Licht darauf, warum es sinnvoll ist, der «Tugend» einen Sitz im Leben der Universität zu geben: Der Tugendhafte vermag das, was er tut, auch nicht zu tun. Er vermag den Beitrag, aber auch die Grenzen seines Tuns für den grossen Horizont des guten Lebens einzuschätzen. «Tugendhaft» zu sein in Leben der Universität, bedeutet nicht nur: mit Fleiss die innere Logik der Wissensproduktion zu befördern, sondern auch ein Menschsein zu kultivieren und zu vermitteln, das um die innere Ausrichtung all unseres Wissens auf das gelungene Leben des Menschen, ja der Menschheit weiss. Der Tugendhafte vermag der Politisierung des Wissenschaftsbetriebs zu widerstehen, weil er ein politischer Denker ist. Er vermag der Ökonomisierung der Wissenschaft zu widerstehen, weil er um die Gerechtigkeit der Gesamtheit der Güter des Lebens weiss. Mit der Erinnerung an die Tugend wird der Blick offengehalten für das gute Leben und das gute Zusammenleben – und davon wird nicht nur die Zukunft der Universität, sondern auch die Zukunft des Menschen und der Menschheit abhängen. ■

³³ Ebd., 34.

ETH zürich

Professor of Data Science

The Department of Mathematics (www.math.ethz.ch) at ETH Zurich invites applications for the above-mentioned position.

Applicants demonstrate an internationally recognised research record to enhance and further strengthen collaborative research between the Department of Mathematics (D-MATH) and the Department of Computer Science (D-INFK) in mathematical and statistical foundations of Data Science at ETH Zurich. The new professor should have a strong background in mathematics, an affinity with computer science, a genuine interest in applications, excellent teaching skills, and a deep interest in Data Science both in research and teaching. The successful candidate is expected to teach undergraduate level courses (German or English) and graduate level courses (English) in statistics and mathematics for students of mathematics, engineering, and natural sciences as well as for courses in the Master in Statistics and in the Master in Data Science.

Please apply online: www.facultyaffairs.ethz.ch

Applications should include a curriculum vitae, a list of publications, a statement of future research and teaching interests, and a description of the three most important achievements. The letter of application should be addressed to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Lino Guzzella. The closing date for applications is 30 June 2018. ETH Zurich is an equal opportunity and family friendly employer and is responsive to the needs of dual career couples. We specifically encourage women to apply.

Professionalisierung der Professoren? Ein Berufsethos im universitären Change-Management

Georg Pfeleiderer*

1. Rationalisierungsdynamiken im Hochschulwesen

Von den Veränderungen des Hochschulsystems und des Hochschulwesens ist gegenwärtig und nicht erst gegenwärtig viel die Rede. Gleichgültig, ob man von einem «Akademische[n] Kapitalismus» (Richard Münch)¹ oder von einer «Vergesellschaftung» der Universität (Antonio Loprieno)² spricht, gleichgültig, ob man die entsprechenden Prozesse grundsätzlich oder wenigstens tendenziell positiv findet oder ihnen – wie die Mehrzahl der Geistes- und Kulturwissenschaftlerinnen – kritisch gegenübersteht: dass sich in den letzten Jahren, in den letzten ungefähr zwanzig Jahren die Hochschulen gravierend verändert haben, ist unbestritten. Ebenso unbestritten ist, dass der Veränderungsprozess noch nicht zu Ende ist. Wohin die Reise geht, ist in Umrissen erkennbar, aber wo sie genau hinauskommt, wissen wir heute noch nicht.

Nur stichwortartig soll aufgerufen werden, worum es geht: In der Forschung: um die zunehmende Be-

deutung von objektivierten Erfolgsmessungsmethoden und der kompetitiven Drittmittelinwerbung, damit zusammenhängend um den Relevanzzuwachs von Forschungskoperationen, von empirischen Methoden, die immer weiter zunehmende Internationalisierung, von Inter- und Transdisziplinarität. Zu guten Teilen lässt sich dieser Prozess beschreiben als die Ausdehnung eines ursprünglich in den empirischen Wissenschaften, insbesondere in den Naturwissenschaften, beheimateten Paradigmas auf die ganze weite Welt der Wissenschaften, insbesondere eben auch die Geistes- und Sozialwissenschaften. In der Lehre: die internationale Einführung der modularisierten Hochschulunterrichtssystems (Bologna-System) in Europa mit den formal standardisierten BA- und MA-Abschlüssen. Dazu neue Lehr- und Lerntechniken, insbesondere die Einbeziehung elektronischer Lehrmittel.

Lehre und Forschung verbindend: Der Ausbau des Doktorats zum Doktoratsstudium als dritter Ausbildungsstufe. Bei den akademischen Anstellungsverhältnissen: Die Neuorganisation der akademischen Laufbahn durch Einfügung einer Anstellungsstufe zwischen Assistenz- und Professorebene, der Assistenzprofessur mit oder ohne Tenure Track. Damit zusammenhängend die Ermöglichung von Hauskarrieren zur Professur. Bei den institutionellen Rahmenbedingungen: Die Einführung eines Akkreditierungssystems und damit zusammenhängend eines organisierten, parametrisierten sog. Qualitätssicherungssystems. Die Einführung einer «professionisierten» Hochschulverwaltung mit einem in der Regel Vollzeitrektorat und mindestens sehr zeitlichen akademischen Leitungsfunktionen auf Fakultätsebene mit entsprechend verlängerten Amtszeiten. Und vor allem: der Ausbau der Universitätsverwaltungen. Die Liste liesse sich bekanntlich um etliche Punkte verlängern. Alle diese teilweise einschneidenden Veränderungen sind im Zeitraum einer einzigen Professoren-Generation erfolgt, die meisten davon in einem deutlich kürzeren Zeitraum.

Dieser so in Stichworten beschriebene Umbauprozess kann, wie gesagt, unterschiedlich gedeutet werden. Viele seiner Merkmale sind gewiss einer Ökonomisierung, man kann auch sagen, Kapitalisierung des Hochschulwesens geschuldet, der Einführung von Public Management Methoden in den Bereich der Wissenschaft bzw. allgemeiner gesprochen: dem

¹ Münch, Richard: Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform, Berlin 2011; Ders.: Kapital und Arbeit im akademischen Shareholder-Kapitalismus. Fatale Allianzen auf dem deutschen Sonderweg zur wissenschaftlichen Exzellenz, in: Soziologie. Jahrgang 45, Heft 4 (2016), S. 412–440.

² Loprieno, Antonio: Die entzauberte Universität. Europäische Universitäten zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft, Wien 2016.

* Universität Basel, Theologische Fakultät, Heuberg 12, 4051 Basel.

E-mail: georg.pfleiderer@unibas.ch

<https://theolrel.unibas.ch/kopfzeile/personen/profil/profil/person/pfleiderer/>



Georg Pfeleiderer, Dr. theol., Jahrgang 1960; seit 1999 Ordinarius für Systematische Theologie/Ethik an der Universität Basel. Dekan der Theologischen Fakultät (2016–2018). Studium der evang. Theologie in München, Tübingen und Heidelberg; 1987–1992 und 1996–1998 Wissenschaftlicher Mitarbeiter/Assistent Universitäten

Augsburg u. München (Prof. G. Wenz); 1991 Promotion, 1998 Habilitation an der Ev.-Theol. Fak. der LMU München; 1994–1996 Habilitationsstipendium der DFG (teilweise am King's College in London); Forschungsaufenthalte in Princeton (2004) und Berkeley/CA (2008). Forschungsschwerpunkte: Theorie des neuzeitlichen Christentums, Grundfragen theologischer Ethik, Theologie als Wissenschaft, Politische Theologie, Bio- und Wirtschaftsethik. Funktionen: Wissenschaftlicher Leiter des Forschungskollegs des Zentrums für Religion, Wirtschaft und Politik (ZRWP)-Collegium Helveticum-Basel; Leiter des Karl Barth-Zentrums für reformierte Theologie in Basel.

Umbau der öffentlichen Institution Universität in eine Organisation, die gemäss unternehmerischen Prinzipien zu führen sei.

Daher stammt bekanntlich auch der im Titel dieses Beitrags verwendete Begriff «Change-Management». Er bezeichnet zielgerichtete Massnahmen zur Veränderung einer Organisation. Die Universität wird auf diese Weise als ein Geflecht von Interaktionen verstanden, das als Ganzes wie ein Wirtschaftsunternehmen planvoll entwickel- und steuerbar ist. Das im Grunde nautische Modell der Steuerung, das hier im Hintergrund steht, passt jedoch nur dann, wenn man schon beim Schiffsteuer nicht einfach nur an den Steuermann am Steuerrad oder am Ruder, sondern an das Zusammenspiel verschiedener Akteure, klassischer Weise an ein Segelschiff, denkt. Dann wird auch das Hauptproblem erkennbar, welches Change-Management-Prozesstheorien regelmässig zu lösen versuchen, nämlich die zielgerichtete Akkordierung von individuellen und kollektiven Handlungsprozessen. «Betroffene zu Beteiligten»³ machen, heisst die Parole, die bei entsprechend dirigistischer Durchführung oder mit ideologiekritischer Brille als euphemistische Version von «aus Opfern Mittäter machen» gelesen werden kann.

Die Erfolgsgründe der politischen Durchsetzung dieses Organisationsmodells liegen zum einen in der Kostenintensität der Universitäten begründet und in der Konkurrenz, in der die entsprechenden Ausgabeposten in den öffentlichen Haushalten mit anderen stehen. Diese steigende Kostenintensität hängt ihrerseits u.a. wesentlich mit dem politisch-gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs der naturwissenschaftlich-technischen Wissenschaften zusammen, namentlich der Life-Sciences – wie man übrigens in Basel besonders gut beobachten kann.

Zum andern liegen die Gründe für die zunehmende Durchsetzung dieses Modells, wenn ich recht sehe, aber auch, und das sollte – auch und gerade von Geistes- und Sozialwissenschaftlern – nicht übersehen werden, in der Prozesslogik moderner, demokratischer Gesellschaften. Diese tendiert, wie oft beobachtet worden ist, dazu, politische Entscheidungsprozesse auf transparente, rationale, also möglichst wissenschaftlich generierte Grundlagen zu stellen. Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung und Ökonomisierung des Politischen gehen bei der «Vergesellschaftung»⁴ der Universität Hand in Hand. Öffentlich finanzierte Institutionen geraten unter einen

zunehmenden Rechenschaftsdruck hinsichtlich ihrer Erfolge und der Effizienz ihrer Prozesse. Im Anschluss an Max Weber zu reden: überall im öffentlichen Bereich setzen sich Formen bürokratischer Herrschaft gegen traditionale und charismatische Herrschaftsformen durch. Sowenig – gerade im Bereich der Politik – insbesondere auf letztere verzichtet werden kann, so sehr fordern selbst Charismatiker in der Politik, die von ihnen charismatisch beherrschten Institutionen selbst und als solche einem strengen Reglement bürokratischer Kontrolle zu unterwerfen. Ziel und oft auch schon Ergebnis dieser Entwicklung im Hochschulbereich ist – mit Antonio Loprieno zu sprechen – «[d]ie entzauberte Universität»⁵.

Der entsprechende Prozess lässt sich generell, wie bereits Max Weber, an den die Metapher erinnert, richtig gesehen hat, als eine Machtzunahme der bürokratischen Apparate und Verfahren beschreiben. Deren Prozesslogik und innere Eigendynamik überträgt sich auf die übrigen Funktionsbereiche der Universität, die den elektronischen Automatisierungsprinzipien der Verwaltung unterworfen werden: «SAP kann das nicht abbilden», ist das Rasiermesser, mit dem etwa im Bereich Lehre regelmässig nichtbürokratiesystemkonforme Eingaben exkludiert werden. Dieser Übertragungsprozess wird verstärkt durch die ökonomische Tendenz, Funktionserfüllungen auf die Adressaten als Kunden abzuwälzen. Was im Bankwesen das E-Banking, im Flugverkehr das Selbsteinchecken der Passagiere als «selbst ladende Fracht» ist, ist an der Hochschule – wie dort auch – das omnipräsente Onlineformular. Verstärkt wird dieser Effekt auch durch die Verflachung der Hierarchien und die Zentralisierung administrativer Ressourcen. Die Vorzimmersekretärin des Ordinarius ist eine aussterbende Spezies. Heute werden die – enorm vermehrten – administrativen Arbeiten zentral erledigt – oder eben auf die akademischen Akteure abgewälzt.

2. Professionalisierungsprozesse – und ihre inneren Kosten

Auf die beteiligten und betroffenen Personen bezogen wirken sich die genannten Entwicklungsprozesse u.a. als Forderung nach permanenter und gesteigerter «Professionalisierung» aus. Präsent ist das Schlagwort bisher vor allem im Bereich der Aus- und Herausbildung der neuen Kaste der akademischen Administration: Rektorate, Dekanate. Die Forderung nach gesteigerter Professionalisierung ist im Grunde aber zumindest latent allenthalben präsent. Das ist jedenfalls eine zentrale These meiner hier angestellten Überlegungen.

³ Vgl. als eine bewusst zufällige Quelle: <http://www.wiwo.de/erfolg/management/change-management-aus-betroffenen-muessen-beteiligt-werden/9680978-2.html> (16. Februar 2018)

⁴ Loprieno, Antonio: Die entzauberte Universität, bes. S. 29–36.

⁵ A.a.O.

Gemeint ist damit die Perfektionierung bereichs- und funktionsspezifischer Kompetenzen, im Bereich der Lehre etwa durch vielfältige Techniken und Methoden zur «Professionalisierung von Lehrkompetenz»⁶. Vom akademischen Personal, zumal von dessen Spitze, also der Professorenschaft, wird eine Kompetenzvielfalt erwartet, deren Kennzeichen gegenüber früheren Zeiten zum einen die Steigerung von Multidisziplinarität, zum andern aber das höhere Mass an nachweislichen, bereichssystematischen Fähigkeiten ist. Professoren müssen heute nicht nur «exzellente» Wissenschaftlerinnen und charismatische Lehrpersonen, sie müssen darüber hinaus nachweislich erfolgreiche Akquisiteure von kompetitiven Drittmitteln sein; sie müssen über besondere Fähigkeiten zur Mitarbeiterführung verfügen und möglichst reiche Erfahrung im administrativen Bereich haben. Sie sollten sich mit ihrem Fach möglichst oft in aktuelle gesellschaftliche Diskurse einbringen, den «Elfenbeinturm» verlassen⁷ und darum bei repräsentativen Anlässen der Universität und der Stadt nicht fehlen. Sie sollten Dienstleistungsfunktionen in staatlichen Kommissionen übernehmen. An Soft Skills wird in der Regel kreative Intelligenz, rasche Auffassungsgabe, hohe Belastbarkeit, soziale Intelligenz, rhetorische Brillanz, Beherrschung der neuesten elektronischen Kommunikationstechniken verlangt, aber auch ein physisches Durchhaltevermögen auf der Basis einer entsprechenden Life-Work-Balance, welche die Nachhaltigkeit dieser Leistungskraft garantiert. Hinzu kommen Soft Skills im Bereich der persönlichen Lebensführung und Reputation, die der Institution zumindest nicht schädlich sein sollte.

Der tendenziellen Überforderung, die in diesem hochkomplexen Anforderungsprofil liegt, begegnen die Universitäten heute teilweise wiederum mit dem Instrument der Ausdifferenzierung: akademisch-administrative Leitungsfunktionen werden «professionalisiert», d.h. die betr. ProfessorInnen werden von ihren eigentlichen Aufgaben in Forschung und Lehre teilweise sehr weitgehend freigestellt; die Amtszeiten werden möglichst verlängert. Ein neuer «third space»⁸ entsteht. Zudem versuchen Univer-

sitäten, die es sich leisten können, dem Beispiel des fortgeschrittener kapitalisierten Hochschulsystems der USA zu folgen und bestimmte Spitzenprofessuren möglichst weitgehend von der Lehre zu entlasten. Das am angelsächsische System abgelesene Lecturerwesen, hierzulande: «Universitätsdozierende», wird insbesondere im BA-Bereich eingesetzt, um durch solche «Billiglehre» die Budgets zu entlasten und Professuren einzusparen oder die vorhandenen für andere Aufgaben freizustellen.

An der beschriebenen gewachsenen Komplexität des professionellen Anforderungsprofils für die Normalprofessorin ändert das jedoch nichts. Professionssoziologisch lässt sich der Vorgang als ein durchaus dialektischer beschreiben: Zum einen nämlich als der bekannte Auflösungsprozess dessen, was vor- und frühneuzeitlich eine «Profession» war bzw. sein sollte, nämlich Ärzte, Juristen und Pfarrer, die in souveräner Beherrschung eines vielgliedrigen und dennoch einheitlichen wissenschaftlichen Fachgebietes dieses in einer praktischen, ebenso sehr am einzelnen Menschen wie am Gemeinwohl orientierten Weise ausübten.⁹ Der «Professor», der dieses Berufsverständnis, ursprünglich wörtlich: das «Bekenntnis» zu einer wissenschaftlichen Weltauffassung¹⁰ als einziger im Titel trägt, lebt von dieser Zuschreibung und dem damit verbundenen gesellschaftlichen Renommee, obwohl, aber auch gerade weil beim Hochschullehrberuf die praktische Orientierung immer schon nur in spezifisch restringierter, aber eben auch höherstufiger Weise präsent war: Professoren bilden Professionelle aus.

Mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaften im 19. Jahrhundert kommt dieses integrale Verständnis von universitärer Professionalität unter Druck. Professoren werden in ihrem Kerngebiet zu fachwissenschaftlichen Experten. Es kommt in einem gewissen Mass zu einem «Niedergang der [...] Mandarine»¹¹.

⁶ Heiner, Matthias; Wildt, Johannes: Professionalisierung von Lehrkompetenz. In: Dies. (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung, Bielefeld 2013, S. 157–178. Vgl. den Band insgesamt, der einen guten Überblick über die Methodenvielfalt und die entsprechenden didaktischen Diskurse bietet. Als empirisch-soziologische Untersuchung ist interessant: Schaeper, Hildegard: Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen, Weinheim 1997.

⁷ Vgl. dazu z.B. Finke, Peter (Hg.): Freie Bürger – freie Forschung. Die Wissenschaft verlässt den Elfenbeinturm. Mit Originalbeiträgen von 36 Autorinnen und Autoren, München 2015.

⁸ Loprieno, Antonio: Die entzauberte Universität., S. 42 u.ö.

⁹ Vgl. Stichweh, Rudolf: Die Soziologie der Professionen. Zur Zukunft einer Forschungstradition und einer Semantik der Selbstbeschreibung, https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/38_die-soziologie-der-professionen-_2_.pdf, 1f. (16. Februar 2018). Vgl. dazu und zum Thema dieses Beitrags insgesamt die schöne – bemerkenswerter Weise aus einer Magisterarbeit hervorgegangene Studie: Schömann, Thomas: Das Berufsbild des Universitätsprofessors im Wandel. Ein berufssoziologisches Analysemodell, Hamburg 2012. Zu den aktuellen Verschiebungen des Rollenbildes insbesondere bei den geisteswissenschaftlichen Professuren vgl. Donoghue, Frank: The Last Professors. The Twilight of the Humanities in the Corporate University, New York 2008.

¹⁰ Ley, Michael: Der entzauberte Professor. Über Zwischen- und Reiräume der wissenschaftlichen Arbeit an der Hochschule, in: Krämer, Hildegard; Kunze, Axel Bernd; Kuypers, Harald (Hgg.): Beruf: Hochschullehrer. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven, Paderborn/München/Wien/Zürich 2013, S. 39–53, hier: S. 39.

¹¹ Ringer, Fritz K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933, aus dem Amerikanischen übersetzt von Klaus Laermann, Stuttgart 1983.

Dennoch gibt es auch gegenläufige Tendenzen. Spätestens ab den 1930er-Jahren beobachtet die Soziologie einen Re-entry jener klassischen Berufsrollenzuschreibung, weil mit dem Mass der Fachwissenschaftlichung zugleich wiederum der gesellschaftliche Bedarf nach einer überzeugenden, fachübergreifenden individuellen Synthese und Repräsentanz wächst.¹²

So neu, wie man meinen könnte, ist jenes komplexe – einerseits durch teilfunktionsspezifische Rationalitätssteigerung, andererseits durch personale Integration bestimmte – Anforderungsprofil an den Professorenberuf also grundsätzlich nicht.¹³ Denn die Geschichte der Universität als Output-orientierter «Grossbetrieb», der dieses akademische Funktionsprofil geschuldet ist, lässt sich hinsichtlich ihrer Entstehung zurückverfolgen bis in die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. «Nun können wir...» so heisst es bei M Weber schon 1919, «...bei uns mit Deutlichkeit beobachten, dass die neueste Entwicklung des Universitätswesens [...] in der Richtung des amerikanischen verläuft. Die grossen Institute medizinischer oder naturwissenschaftlicher Art...», fügt er erklärend hinzu, «...sind staatskapitalistische Unternehmungen.»¹⁴

In der Ära von etwa 1900 bis etwa 1970 war es aber – trotz auch damals schon relativ stark ausdifferenzierten Kompetenzanforderungsprofilen – noch möglich, ein in der eigenen Fachwissenschaft hochangesehener Spezialist und darüber hinaus und zugleich ein gesellschaftlich hoch aktiver, ja unter Umständen weltbekannter «public intellectual» zu sein. In meinem Fach, der Theologie, liesse sich das an so unterschiedlichen Figuren wie dem Berliner Theologen Adolf von Harnack und eineinhalb Generationen später dem Basler Karl Barth aufzeigen.

Der Theologe Adolf von Harnack (1851–1930) beispielsweise ist ein bekanntes prominentes Beispiel solcher frühen akademischen Multifunktionalität: Er war nicht nur ein international vielbeachteter Kirchenhistoriker – als solcher Vertreter einer Wissenschaftsdisziplin und Kaste von damals weltweit als führend respektierter Exzellenz –, sondern auch Generaldirektor der Königlichen Bibliothek bzw. Preussischen Staatsbibliothek in Berlin, zudem Präsident der 1911 gegründeten Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, der späteren Max-Planck-Gesellschaft, ausserdem Mitglied mehrerer Wissenschaftsakademien

und selbstverständlich auch politisch, insbesondere in den Jahren um den Ersten Weltkrieg herum, hochaktiv.

Solche Polyfunktionalität war freilich damals kein epidemisches Phänomen unter Professoren – vom Niveau Harnacks ganz zu schweigen. Das Ideal des verbeamteten Künstler-Intellektuellen, der sich in seiner einsamen Studierstubenforschung gelegentlich durch seine – oft wenig geliebte – Kathederarbeit unterbrechen und noch viel gelegentlicher durch in der Regel noch weniger geliebte – akademisch-administrative Arbeiten stören liess, hat sich noch bis in die 1970er-Jahre in vielen Disziplinen und an vielen Universitäten durchhalten und mehr oder weniger erfolgreich leben lassen. Harnacks grosser, knapp zwei Gelehrtengenerationen jüngerer Antipode, der Schweizer und Basler Theologe Karl Barth (1886–1968) zum Beispiel, um innerhalb meiner eigenen Disziplin, der Theologie, zu verweilen, war zwar anders als der Berliner Liberale Theologe kein Wissenschaftspolitiker, aber dafür in die politischen und kirchenpolitischen Prozesse seiner stürmischen beruflichen Lebenszeit zwischen 1910 und 1968 mindestens so intensiv verflochten wie Harnack in die der seinen. Das hat ihn nicht daran gehindert, von 1932 bis 1962, zunächst noch in Bonn, dann ab 1935 in Basel neben vielen anderen wissenschaftlichen Arbeiten beinahe Tag für Tag an seinem riesenhaften Hauptwerk, der «Kirchlichen Dogmatik» zu schreiben und die Mehrzahl der rund 9'000 Seiten dieses Opus Magnum Woche für Woche in einer von seiner Mitarbeiterin von seiner häuslichen Schreibstube auf dem Bruderholz in die Universität getragenen Ledermappe transportieren zu lassen und im Kollegiengebäude den Studierenden aus Nah und Fern in seinem eigentümlichen Mischidiom aus Hoch-, Basler- und Berndeutsch zum Vortrag zu bringen.

Solche «Leuchttürme», wie das in einer lokalen Basler Zeitungsdebatte neulich einmal hiess, sind heute kaum noch denkbar. Aus vielen Gründen nicht. Vor allem darum nicht, weil, so würde ich behaupten, – neben anderen, externen, in der Gesellschaftsentwicklung liegenden Gründen – die innere Funktionsausdifferenzierung des Hochschullehrerberufs inzwischen so intensiv und bereichsspezifisch anforderungsreich geworden ist, dass zu einer solchen Mischung aus konzentrierter, einsamer Gelehrsamkeit und einer Existenz als weithin wahrgenommenem «public intellectual» nur noch ganz wenigen und noch dazu ebenfalls vom Aussterben bedrohten Ausnahmeerscheinungen die Zeit bleibt. Die genannten Rationalisierungsprozesse im Wissenschaftssystem haben nicht nur die Phänomenologie und Prozesse

¹² Vgl. Stichweh, Rudolf: Die Soziologie der Professionen, S. 3f.

¹³ Vgl. Schömann, Thomas: Das Berufsbild des Universitätsprofessors im Wandel, S. 50–57.

¹⁴ Weber, Max: Wissenschaft als Beruf (1919). In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. von Johannes Winckelmann, 7. Aufl. Tübingen 1988, S. 582–613, hier: S. 584.

wissenschaftlichen Arbeitens stark verändert, sondern, wenn der Schein nicht trügt, auch zu jenem, heute nicht selten beklagten Sporadischwerden von politisch engagiertem «public intellectualism» geführt oder wesentlich dazu beigetragen. Beide Effekte sind, wenn sie denn richtig beschrieben sind, alles andere als unbedenklich.

Wenn also von einer gesteigerten bereichs- bzw. funktionspezifischen Professionalisierung des Professorenberufs die Rede sein kann und soll, dann ist von den Verlusten, man könnte sagen: von der Gefahr zu einer gewissen Entprofessionalisierung im klassischen Herzstück professoraler Existenz, nämlich im Bereich ihrer eigenen kreativ-kontinuierlichen wissenschaftlichen Arbeit, nicht zu schweigen.¹⁵

Zu fragen ist jedoch und noch einmal, ob und inwiefern solche Professionalisierung, also: solche wachsende Funktionsausdifferenzierung mit den entsprechenden hohen Funktionskompetenzanforderungen dem professoralen Beruf in seinem unmittelbaren Selbstvollzug, aber auch in seiner gesellschaftlichen Bedeutung und Funktion guttut.

Sowohl von vielen Professorinnen und Professoren selbst als auch von vielen Studierenden und nicht zuletzt auch von vielen Beobachtern aus der Gesellschaft (Stichwort: «Leuchtturmdebatte») wird dieser Umbau, wenn ich recht sehe, durchaus als problematisch wahrgenommen. Viele Studierende sind nach meinem Eindruck geradezu auf der Suche nach einer solchen integralen Intellektuellenpersönlichkeit unter ihren akademischen Lehrern, die ihnen sozusagen

die Welt in einer Gesamtfachperspektive erklärt.¹⁶ Ein gewisses sozusagen weltanschauliches Moment, eine Bildungsorientierung, die über den unmittelbaren fachlichen Tellerrand hinausreicht und dadurch Orientierungshilfen leistet zum Selbstaufbau einer integralen, reflektierten Persönlichkeitsbildung, ist gerade, aber keineswegs nur, den Geisteswissenschaften offenbar – und mit Recht – nicht auszutreiben.¹⁷ Und auch für die gesellschaftlichen Diskurse birgt die Professionalisierung, man könnte sagen: die Hyperprofessionalisierung der Wissenschaften, namentlich der Geisteswissenschaften, unverkennbar Probleme. Sie lässt nämlich Raum für innerwissenschaftlich eher schwach renommierte Populärwissenschaftler, die erfolgreich die von in der Zukunft anerkannten Fachgelehrten aufgelassenen Lücken besetzen. Eine Art von – auf ihre Weise – professionalisierter Ratgeberliteratur tritt an die Stelle einer souverän gebildeten wissenschaftlichen Übersicht, die zu einer individuellen Synthese gebündelt und in aktuelle Diskurse eingespeist wird.¹⁸

Damit keine Missverständnisse entstehen: dem Niedergang der alten insbesondere deutschen Ordinarierherrlichkeit, mit ihrer Neigung zum Autoritarismus und bildungsbürgerlichen Mandarinentum, sind keine Tränen nachzuweinen; es ist ein Gewinn, dass die Hierarchien heute flacher sind, die Studierenden nicht mehr als störende Bittsteller, sondern in einem gewissen Sinne durchaus als Kunden wahrgenommen werden.

Und dennoch: Wenn wir im genannten Sinne von Professionalisierungsprozessen im Bereich der professoralen Berufe sprechen, dürfen wir die sie begleitenden, oft subtilen deprofessionalisierenden Prozesse nicht übersehen.¹⁹ Den derzeitigen Tendenzen und Versuchen zur Steigerung der Professionalisierung des Professorenberufs inhäriert – in Bezug auf die darin intendierte Professionalität – eine unverkennbare strukturelle Ambivalenz.

¹⁵ Auch nicht zu übersehen scheint mir, wie gesagt, dass die bekannt-beklagten Einflussverluste gerade der Geisteswissenschaften auf gesellschaftliche Diskurse zumindest auch mit solchen professionsinternen Umstrukturierungen zu tun haben. Allerdings scheint mir ebenfalls unübersehbar zu sein, dass beide Entwicklungstendenzen – neben vielem anderem – zugleich auch Folgen von Veränderungen innerhalb der akademischen Wissensproduktion selbst sind. Ich spreche hier vor allem von den Geisteswissenschaften und darin den von mir einigermaßen überschaubaren Bereichen. Zumindest in meiner eigenen Wissenschaft ist die Umsetzung des klassisch Humboldtianischen Ideals der Einheit von Forschung und Lehre deutlich schwieriger geworden. Dafür verantwortlich ist zum einen der repetitive Stress der Bolognaform, zum andern und damit teilweise zusammenhängend, aber auch eine beobachtbare Steigerung der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Genres: Lehrbücher auf der einen Seite, Forschungsmonographien auf der anderen, sind heute sehr viel weiter auseinanderentwickelt als noch vor 30 oder 40 Jahren. Oft ist man entweder Spezialist für das eine oder für das andere Genre. Was den «public intellectualism» angeht, ist Analoges zu beobachten: die individuelle intellektuelle Zentralperspektive, aus der sich zu nahezu sämtlichen gesellschaftlichen Themen Stellung nehmen liesse, wird nur noch von ganz wenigen Intellektuellen zu reklamieren versucht; Philosophen wie Peter Sloterdijk oder Slavoj Žižek sind im deutschen Sprachraum (wenn man den letzteren hierher rechnen möchte) nahezu die einzigen und letzten, denen dies über eine längere Zeit noch geglückt ist. In ihrer wissenschaftlichen Heimatunft sind sie – nicht nur aus Neidgründen – entsprechend umstritten.

¹⁶ Vgl. dazu die interessanten Überlegungen von Ley zur Rolle des Professors für die Studierenden und ihre krisenhaften Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Welt. Ley deutet den Professor psychologisch als «Übergangsobjekt», dem widersprüchliche Eigenschaften zugeschrieben werden. Vgl. Ley, Michael: Der entzauberte Professor, S. 44–48.

¹⁷ Das ist kritisch bzw. relativierend gegen Webers Polemik gegen die «Kathederspropheten» einzuwenden. Vgl. Weber, Max: Wissenschaft als Beruf (1919), S. 610.

¹⁸ Diese Diagnose gilt vielleicht insbesondere für den Kernbereich der normativ orientierenden Geisteswissenschaften, also für Philosophie, Theologie und sie beerbende bzw. an sie angelagerte Kulturwissenschaften, weniger für den Bereich der Geschichte und der Literaturwissenschaften.

¹⁹ Vgl. dazu Schömann, Thomas: Das Berufsbild des Universitätsprofessors im Wandel, 96.

Darum setzt echte Professionalität im Professorenberuf in meinen Augen ein bestimmtes Mass an bewusster Antiprofessionalität, nämlich an praktizierter Ignoranz gegenüber den genannten partikularen, funktionspezifischen Rationalisierungstendenzen, voraus. Aus der Perspektive der akademischen Institution gesprochen ist einer individuellen und fachspezifischen Typendifferenzierung der Professorenschaft das Wort zu reden. «Professionell» im Sinne hoher Institutionsfunktionalität insgesamt, ist eine bewusste Absenkung von Professionalisierungsanforderungen in Teilbereichen zum Zweck der Steigerung entsprechender professionspraktischer Mehrwerte in anderen Teilbereichen. Einfacher gesagt: Es können nicht alle alles können. Und: man muss individuelle Begabungen fördern. Der künstlerische Individualismus darf dem bezahlten Gelehrtenberuf nicht zur Gänze ausgetrieben werden.

3. Professorales Berufsethos im Zeitalter ambivalenter Professionalisierungsanforderungen

3.1. Performanz und Performance

Im Jahr 2004 war in der «ZEIT» im Rahmen eines Berichts über Reformen an der Freien Universität Berlin ein kurzes Interview mit der Berliner Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte zu lesen; darin wurde sie nach den Gründen für das erstaunliche Phänomen befragt, dass es ausgerechnet ihr als Vertreterin einer eher randständigen kleinen Geisteswissenschaft gelungen sei, zu einer der erfolgreichsten Akquisiteurinnen kompetitiv angeworbener Drittmittel an ihrer Universität zu werden. Ihre Antwort lautete: «Ach wissen Sie, der Drittmittelantrag ist auch nur eine Textsorte, die man erlernen kann.»²⁰ Wenn bei dieser ebenso charmant-bescheiden wie schlitzohrig vorgelegten Antwort nicht eine gehörige Portion an Untertreibung im Spiel gewesen ist, gibt sie durchaus richtige Fingerzeige für den Umgang mit bereichsspezifischen Professionalisierungsanforderungen im Professorenberuf. Diese lauten: Das Spiel durchschauen und dann gekonnt mitspielen. Spielförderlich ist dabei offensichtlich die Fähigkeit, das Spiel als Spiel und nicht allzu bierernst zu nehmen. Solche spielerische Souveränität fällt freilich dem Etablierten und Erfolgreichen bekanntlich in der Regel leichter als denjenigen, die um solche (ökonomische und intellektuelle) Basis erst noch kämpfen müssen. Trotzdem ist etwas Richtiges daran. Zur spielerisch-souveränen Professionalisierung von Bereichskompetenzen im Professorenberuf gehört sicher auch, und das zeigt der gewählte Teilbereich der Antragsforschung,

und auf seine Weise das Beispiel Erika Fischer-Lichtes, besonders gut: Richtig ist zwar, wie man weiss, dass Forschungsanträge von GutachterInnen auf bestimmte «key-concepts» hin durchgescannt werden, aber ein reines «key-concept»-Begriffsgeklapper wird in der Regel auch rasch durchschaut. Am Beispiel Erika Fischer-Lichtes: Ihr Renommee als begnadeter Drittmittelakquisiteurin verbindet sich vor allem mit dem Begriff der Performanz. Seine Etablierung im Bereich der deutschsprachigen Geistes- und Kulturwissenschaften ist vor allem ihr Verdienst. Die damit verbundene Marketingleistung ist es ebenfalls. Auch im Bereich der Drittmittelakquisition gilt jedoch die Regel: Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben. Nachplappern gilt nicht. Es darf und muss schon etwas mehr sein. Zum gekonnten Reproduzieren konstitutiver Genrebedingungen gehört hinzu: eine gewisse kreative Intelligenz und ein Gespür für echte Innovationen – nicht nur die iterative Rede davon.

Das Beispiel Erika Fischer-Lichtes, ihrer Fachwissenschaft und ihres fachwissenschaftlichen Erfolgsbegriffs der Performanz, ist aber vielleicht auch noch aus einem anderen Grund illustrativ für unser Thema: «Performanz» legt ja selbst den Finger auf die praktisch-präsentative, eben: performative, um nicht zu sagen: die theatralische Seite von Wissenschaft bzw. akademischer Existenz. Deren Bedeutung hat, wenn der Schein nicht trügt, im Zuge der vermeintlichen oder tatsächlichen Professionalisierungstendenzen und -bestrebungen des Hochschullehrerberufs eher zu- als abgenommen. Je mehr ProfessorInnen zu multifunktionalen Speedoutputern werden sollen oder meinen werden zu müssen, desto mehr zählt tatsächlich nicht die bereichsspezifische Perfektion, sondern in der Tat die Gesamt-Performance. Bei dieser wiederum sind unverkennbar Techniken des Persönlichkeitsmarketings im Spiel. Ähnlich wie bei anderen Funktionseliten, etwa bei erfolgreichen Managern, ist auch bei Akademikern der Typus des brillanten Verkäufers eigener – oder fremder – Erfolge eine Art Spezial- und Rahmenbegabung, die besonders prämiert wird.²¹

Gerade die wissenschaftssystematische Tendenz zur Steigerung der objektiven, empirisch-quantitativen Parametrisierung von Erfolgskriterien scheint, um die Gesamtthese dieser Überlegungen aufzunehmen, gleichsam auf ihrer Rückseite, die Bedeutungszunah-

²⁰ Lau, Jörg: Gold unterm Rost. Die FU Berlin war marode. Jetzt wird sie reformiert. Ein Rettungsbericht, in: Die Zeit. Nr. 18, 22. April 2004, S. 2. <http://www.zeit.de/2004/18/GW-Lau> (16. Februar 2018)

²¹ Die Bühnen sind dabei durchaus unterschiedliche: innerakademische, hochschulpolitische und/oder ökonomisch-gesellschaftliche (Fundraising). Dabei ist zu beobachten, dass die damit verbundenen (mehr oder weniger) akademischen Tugenden oder Sekundärtugenden, insbesondere rhetorische Begabung und Überzeugungskraft, aber auch ein insgesamt kommunikativ-gewinnendes Wesen, das von einem gewinnenden Äusseren untermalt wird, an Bedeutung zunehmen.

me dieser denkbar anti-objektiven, subjektiven Parameter mitzuführen. «Unter gleich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern» (und was heisst schon «gleich qualifiziert»?!), so könnte man den entsprechenden Standardsatz in Professurausschreibungen variieren, werden nicht unbedingt Angehörige der dann regelmässig genannten Präferenzgruppen, wohl aber der oder die Bewerbende mit der besseren Performance bevorzugt. Der Gesamtauftritt beim nicht umsonst traditionell synaesthetisch «Vorsingen» genannten Probevortrag ist bekanntlich in vielen Berufungsverfahren matchentscheidend.²²

3.2. Zum Ethos professoraler Performance

Individualethisch und als Paränese gewendet, kann man also sagen: Wer sich nur als fachwissenschaftlicher Experte oder auch als Bündel von Expertenkompetenzen auf den verschiedenen, durchaus divergenten Funktionsfeldern des Professurenberufs in Zeiten des ökonomisch-effizienzgesteigerten Hochschulbetriebs versteht, hat etwas Zentrales nicht verstanden: Professorale Professionalität ist auch und gerade heute: individuelle Performance. Entscheidend für deren Überzeugungskraft wie auch für ihre ethische Valenz ist nun aber ihre Glaubwürdigkeit.²³ Den gerade beschriebenen Spieler- und Schauspielerqualitäten inhäriert ein Ethos der Perseveranz, der Nachhaltigkeit.

Dies gilt insbesondere für den Kernbereich akademischer Professionalität: für die Forschung.²⁴ In gewisser Weise ist hier die latente Tendenz des gegen-

wärtigen Wissenschaftssystems zur Förderung von Hochstapelei gerade in den vermeintlich transparentesten Wissenschaften längst Methode geworden. Ich spreche von den sog. «Ehrenautorschaft»²⁵, also der systemischen Unsitte der Deklaration von Mitautorschaft bei Publikationen, an denen man tatsächlich nur peripher beteiligt war. Dass das in den betreffenden Wissenschaften herrschende Evaluationssystem zu solchen Praktiken aus Konkurrenzbedingungen geradezu zwingt, ist schwer zu bestreiten. Eine Unsitte ist es dennoch. Welche skurrilen Folgen es zeitigen kann, ist bei den spektakulären Betrugsfällen von deutschen Onkologen vor einigen Jahren zum Vorschein gekommen. Dort gaben etliche Mitautoren der getürkten Studien an oder zu, dass sie die betreffenden Arbeiten kaum gekannt, oft nicht einmal gelesen hätten.²⁶

Entstehungsbedingung dieses Problems sind einerseits die Konkurrenzbedingungen des akademischen Kapitalismus, andererseits aber die Produktionsbedingungen von Teamforschung. Bei dieser ist der jeweilige Anteil der individuellen Leistungen der beteiligten Personen naturgemäss oft schwer präzise auszuweisen. Dies gilt insbesondere für die zentralen Ideen, die solchen gemeinschaftlichen Gruppenprojekten zugrunde liegen sowie für Supervisionsleistungen. Da wissenschaftliche Forschung bekanntlich zumeist aus einem Mix von guten Einfällen, wissenschaftlichem Weit- und Durchblick und beharrlicher Er- und Durcharbeitung von grossen Datenmengen besteht, ist eine Gemeinschaftsleistung oft nur schwer individuell zuzurechnen. Genau das verlangt jedoch ein auf individuelle «accountability» abstellendes System.

Glaubwürdigkeit ist die Fundamental- und zugleich Metatugend eines professoralen Ethos, das, wenn die angestellten Beobachtungen zutreffen, in seiner Struktur als ein Ethos der individuell-personalen Integration bereichsspezifischer Verantwortlichkeiten zu beschreiben ist. Die zu erbringende Integrationsleistung besteht darin, dass sie jenen partikulären Verantwortlichkeiten ein relatives Recht einräumt, was spezifische Begrenzungen einschliesst.

Dies betrifft, wie bereits erwähnt, zuerst den Grad der bereichsspezifischen Kompetenz. Zur Professionalität der professoralen Professionsausübung gehört, dass mit Professionalisierungs-, also Kompetenz- und Kompetenzsteigerungsanforderungen, die aus den abzudeckenden Funktionsfeldern kommen, verantwortungsvoll umgegangen wird. Welche funktionalen Kompe-

²² Auch universitäre Berufungsverfahren werden heute bekanntlich zu professionalisieren versucht; das Risiko von Fehlentscheidungen ist weithin erkannt; von ihm sind sowohl Verfahren betroffen, die den «subjektiven» Faktor möglichst zu eliminieren oder seinerseits möglichst genau präzise empirisch zu parametrisieren versuchen, als auch solche, die aus Gründen der Einsicht in die Grenzen solcher Versuche den subjektiven Komponenten grösseres Gewicht einräumen. Die Lösung heisst zumindest in der Theorie: Assessmentverfahren, die idealerweise Sitevisits bei den in die engere Auswahl genommenen BewerberInnen an deren gegenwärtiger Wirkungsstätte einschliessen. So kann man versuchen, Performance sozusagen einer virtuellen Langzeitbeobachtung zu unterziehen, macht sich dabei jedoch wiederum zwangsläufig abhängig vom Urteil der betreffenden Gewährsmänner und -frauen. Denn der «Augenschein», den man bei solchen Aktionen vornehmen kann, kann nicht nur der eigene sein. Man sieht eben oft nur, was man weiss bzw. von mehreren anderen, denen man vertraut, gehört hat.

²³ Die Probleme einer unmoralischen Wissenschafts-Performance und ihre Hintergründe beschreibt eindrucksvoll Brooks, Michael: Freie Radikale. Warum Wissenschaftler sich nicht an Regeln halten. Aus dem Englischen übersetzt von Carl Freytag, Berlin/Heidelberg 2014. Allerdings übertreibt Brooks' These vom «anarchistischen» Charakter der Wissenschaft völlig.

²⁴ Vgl. T. Rendtorffs Hinweis auf die «responsibility for the credibility of science»: Rendtorff, Trutz: Academic Freedom – Moral Obligations, and Universal Standards, in: Academic Freedom. Interdisciplinary Conference of Tel Aviv University and Munich University, Venice October 1998, ed. By Nili Cohen and Andreas Heldrich, München 2001, S. 29–38, hier: S.32.

²⁵ Vgl. Fuchs, Michael u.a.: Forschungsethik. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar 2010, S. 51.

²⁶ Vgl. a.a.O., S. 42.

tenzen in welchem Umfang angeeignet bzw. ausgeübt und weiterentwickelt werden, ist vor dem Hintergrund der Bedeutung der jeweiligen Funktion und Kompetenz im Ganzen der Berufsausübung zu entscheiden. Solche Entscheidung geschieht durch ein Abwägen der berechtigten Ansprüche der unterschiedlichen 'Klienten' bzw. 'Stakeholder', denen die Professorin oder der Professor verpflichtet ist. Der durch die beschriebenen Struktur- und Entwicklungstendenzen des gegenwärtigen Wissenschaftsbetriebs bedingten Pluralisierung und teilweise auch Egalisierung der entsprechenden Stakeholdergruppen muss einerseits Rechnung getragen, ihr muss aber auch eine gewisse Widerständigkeit entgegengesetzt werden. Resilienz ist im derzeitigen Universitätsbetrieb eine Schlüsseltugend.

Denn gerade die wichtigste Stakeholdergruppe des professoralen Berufs, die «scientific community», ist keineswegs immer diejenige, die ihre Ansprüche im Alltag am vehementesten zur Geltung bringt. Dies gilt insbesondere, wenn man berücksichtigt, dass die «scientific community» über die aktuelle, empirische Fachkollegenschaft hinaus sozusagen eine virtuelle, eine zukunftsbezogene Dimension hat: Es ist die zukünftige Forschung und die von ihr profitierenden Menschen und Lebewesen, denen akademische Wissenschaft am meisten verpflichtet ist. Nicht der aktuelle, kurzfristige, sondern der nachhaltige Effekt, der andere Forschungen, die möglicherweise erst Jahre später erfolgen, initiiert, ist auch und gerade unter den Bedingungen des heutigen Wissenschaftsbetriebs letztlich und eigentlich der wichtigste. Denn er vor allem trägt und rechtfertigt den professionellen Charakter einer wissenschaftlichen Profession.

In der Hierarchie der Werte eines professoralen Ethos muss wissenschaftliche Exzellenz in diesem Sinne ganz oben stehen. Dies gilt grundsätzlich und im Allgemeinen. Individuelle und institutionelle, dazu temporale Akzentuierungen sind jedoch nicht nur ethisch erlaubt, sondern nötig. Zu den individuellen Akzentuierungen gehört, dass nachhaltige Effekte für künftige Wissenschaft auf verschiedenen Wegen erreicht werden können. Die grosse wissenschaftliche Einzelleistung, die Monographie, ist ein wichtiger, aber keineswegs der einzige Weg. Teamforschung kann – auch in den Geisteswissenschaften – durchaus zielführender sein. Ausserdem kann ein besonderes wissenschaftliches Talent auch darin bestehen, in interaktiven Präsenzformaten, also bei Tagungen und Seminaren, anderen Mitgliedern der «scientific community» interessante Anregungen zu vermitteln.

Den Typus des genialen, einfallsreichen Gelehrten, mit dem zu kommunizieren ein intellektueller Genuss ist, von grossem Anregungspotenzial insbeson-

dere für den akademischen Nachwuchs, der aber selbst vor lauter Einfallsreichtum und Kommunikationsfreude das Durchhaltevermögen zur Produktion eines eigenen grossen Werkes nicht zu entwickeln vermag –, diesen Typus des wissenschaftlichen Performancekünstlers gibt es durchaus; und im hektischen Universitätsalltag ist er heute vielleicht sogar häufiger als in früheren Zeiten. Jede Universität sollte sich von dieser Spezies einige, jede Fakultät zumindest den einen oder anderen leisten.

Das Beispiel erinnert auch daran, dass eine entscheidende Sekundärtugend des professoralen Ethos in dieser zerstreureichen Epoche der Universitätsgeschichte das Zeitmanagement ist. Unter all den Soft Skills, die dem akademischen Nachwuchs heute vermittelt werden sollen, ist die Fähigkeit zu zweckmäßigem Zeitmanagement vermutlich die entscheidende Schlüsselqualifikation. Denn die Gewichtung von Shareholderansprüchen an die eigene berufliche Person hat immer auch eine temporale Seite. Wann, wie, wo, wie lange in kommunikativen Kontexten präsent sein? Wie oft und wie lange nicht präsent sein, sondern im stillen Kämmerlein oder im Labor der eigenen wissenschaftlichen Arbeit nachgehen? Wie bewirtschaftet man das eigene Aufmerksamkeits- und Konzentrationsvolumen am effektivsten und nachhaltigsten? Wie führt man sich die nötige Entspannung zu?

Die temporale Dimension des notwendigen Verantwortungsmanagements verweist am deutlichsten darauf, dass die professorale Profession ein ganzheitliches, die Person als ganze in Anspruch nehmendes Unternehmen ist. Feste Arbeitszeiten gibt es hier traditionell nicht und sollte es auch nicht geben. Ein Professor ist – wie alle Professionen – sozusagen immer im Dienst.

Das bedeutet aber zugleich auch, dass die umso nötiger Abgrenzung und Relativierung der beruflich-professoralen von und gegenüber der existenzialen bzw. privaten Person der vermutlich entscheidende Teil jenes Zeitmanagements ist. Diese Abgrenzung ist es zugleich auch, welche die ökonomische Semantik «Zeitmanagement» einerseits ins Recht, andererseits ins Unrecht setzt. Denn die individuelle Lebensführung als ganze ist – entgegen der betreffenden – Ratgeberliteratur²⁷ – nur in sehr bestimmter Hinsicht ein Akt des Selbst-«Managements». Unser individuell-persönliches Leben als solches und ganzes können wir nicht oder nur in einem sehr äusserlichen, vordergründigen Sinne «managen», wir können, müssen und – theologisch sage ich: – dürfen es leben.

²⁷ Dazu Maasen, Sabine: Webers Protestantische Ethik und die Ökonomisierung der Lebensführung, in: Pfeleiderer, Georg; Heit, Alexander (Hg.): *Wirtschaft und Wertekultur(en). Zur Aktualität von Max Webers 'Protestantischer Ethik'*, Zürich 2008, S. 125–142.

4. Schluss: «Wissenschaft als Beruf» – mit Zukunft

Auch und gerade in den Zeiten der organisationsökonomischen Rationalisierung der Universitäten ist also daran zu erinnern, dass dem Professionsberuf im Allgemeinen, dem Professorenberuf im Besonderen, ein funktionsrationalitätsübergreifendes, integrales Person- und Menschen-bezogenes Moment inneohnt. Es ist dieses Moment, das zum Re-entry des Professionsbegriffs in die Soziologie des 20. Jahrhunderts und von dort aus in die Alltagssprache geführt hat. Dem Professionsbegriff haftet von daher eine gewisse Altertümlichkeit und Kontrafaktizität an, die in der gegenwartssprachlichen Verwendung von «Professionalität» zumindest auf den ersten Blick verdrängt ist. «Profis» sind aber auch in diesem ökonomisch tingierten Gegenwartsjargon Menschen, die etwas besonders gut machen und können.

Das beste Qualitätskriterium für das, was besonders gute Professorinnen und Professoren sind, ist eines, das aus Gründen seiner Machart in organisationsökonomische Qualitätsmanagements nur sehr begrenzt Einzug finden kann. Es besteht nämlich in dem Mass, in welchem heutige Professorinnen und Professoren in jungen Menschen die Begeisterung dafür zu erwecken vermögen, selbst ebenfalls diesen Beruf anzustreben. Dazu gehört eine gewisse Bereitschaft zur Übernahme von Vorbildlichkeit. Der Professorenberuf muss als Lebensmodell überzeugen.²⁸

Diese Erfahrung habe ich persönlich im Rahmen eines – typisches Beispiel von funktionspezifischer Professionalisierung – Basler Tutoratsprogramms für Doktorandinnen gemacht. In den Gesprächen mit den jungen Frauen, die immer aus einer anderen als der eigenen Disziplin stammten, war stets die Hauptfrage: wie lässt sich dieser Job mit meinen sonstigen Lebensinteressen, vor allem auch mit Familie und einer partnerschaftlich geführten Beziehung vereinbaren?²⁹ Das ist bekanntlich keine einfache Frage, aber darauf

müssen Antworten gefunden werden, wenn die Begeisterung für diesen Beruf mit modernen Lebensentwürfen vereinbar sein soll; wenn aus der Begeisterung für die Wissenschaft ein Lebensberuf gemacht werden soll. Und dies gilt selbstverständlich nicht nur für Nachwuchswissenschaftlerinnen.

Entscheidende Bedingungen für die Erweckung solcher Begeisterung haben wir Professorinnen und Professoren nicht in der Hand. Eine wichtige davon sind neben dem genannten Problem die deploralen Anstellungsbedingungen, unter denen der sog. akademische Nachwuchs heute versuchen muss, sich für eine Professur zu qualifizieren. Das Schlimmste, die grösste denkbare Kontraproduktivität aller Changemanagement-Prozesse an der Institution Universität dürfte die sein, denen, die sie morgen repräsentieren sollen, die Begeisterung dafür so schwer zu machen, wie es heute oft geschieht. Wenn man Begeisterung, also Geist, durch Geld ersetzen muss und davon, noch dazu bei der Nachwuchsförderung, trotz allem, was da in den letzten Jahren zumindest in der Schweiz Positives zu berichten ist, immer noch viel zu wenig in die Hand nimmt, kommt das auf die Dauer sehr teuer. Darum sollten auch die Gestalter solcher Change-Prozesse, wenn sie denn an der Nachhaltigkeit ihres Tuns interessiert sind – was sie sein sollten – darauf achten, dass die von solchen Prozessen betroffenen Professorinnen und Professoren die Begeisterung für diesen immer noch wunderbaren Beruf und die Weitergabe solcher Begeisterung zumindest nicht noch schwerer gemacht wird, als es heute leider oft schon der Fall ist. Nur unter dieser Bedingung ist die Parole der Change-Manager, aus betroffenen Professorinnen und Professoren Beteiligte zu machen, einigermaßen aussichtsreich und glaubhaft. «Denn...», so schärfte schon Max Weber ein, «...nichts ist für den Menschen als Menschen etwas wert, was er nicht mit *Leidenschaft tun kann*.»³⁰ ■

²⁸ Insofern ist die Grenze zwischen «Lehrer» und «Führer» doch durchlässiger, als sie von M. Weber so scharf gezogen wurde, vgl. Weber, Max: *Wissenschaft als Beruf* (1919), S. 606.

²⁹ Vgl. dazu Dubach, Philipp: *Wissenschaftlicher Nachwuchs an Schweizer Universitäten: Statistische Kennzahlen zu Arbeitsbedingungen und Karriereperspektiven*. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und innovation SBFI, hrsg. von SBFI Bern 2014; https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Chancengleichheit/SBFI_formatiert_Kennzahlen_wissNachwuchs_14-09-22.pdf, S.33. (16. Februar 2018)

Hier werden als «Gründe, die gegen eine akademische Karriere sprechen» genannt: «Es ist schwierig, eine akademische Karriere und eine Familie zu vereinbaren»: 31% «Ich möchte nicht mein ganzes Leben auf eine akademische Karriere ausrichten» (44%). Noch höher bzw. in diesem Bereich liegen nur «Im Wettbewerb um eine Professur muss man seine Ellenbogen ausfahren» (49%), «Die Verdienstmöglichkeiten während der Qualifikationsphase sind zu gering» (42%) und vor allem «Eine akademische Karriere zu planen, ist mit zu vielen Unsicherheiten behaftet».

³⁰ Weber, Max: *Wissenschaft als Beruf* (1919), S. 589.

Empirische Analyse zum tatsächlichen Verhältnis von GymnasiastInnen zu lehrplanmässigen Bildungsinhalten

Jürg Hulliger*, Gabriella Schmidlin**, Cristina Corti***

Zusammenfassung

Die Vermittlung von traditionellen Lehrplaninhalten an CH-Gymnasien zeigt ein offensichtliches Problem: Nachhaltigkeit beim Lernen wird von der gegenwärtigen SchülerInnen-Generation kaum repräsentiert. Ein deutliches Nachlassen hinsichtlich Wissen und Verständnis in diesem traditionellen Bereich wird somit auch am Übergang Gymnasium-Universität beobachtet. Wir vertreten hier die These, dass ein wesentlicher Grund für diese Situation darin gefunden werden kann, dass die Jugendlichen kein vitales, emotionales und intellektuelles Verhältnis zu dem Zu-Lernenden aufbauen und daher auch eine geringe Langzeitgedächtnisleistung für Inhalte des traditionellen Bildungskanons erbringen.

Anhand einer empirischen Studie anhand von 180 Aufsätzen, die von GymnasiastInnen ohne jegliche Vorbereitung oder Hilfsmittel verfasst wurden, untersuchten wir, wie sich SchülerInnen (kurz vor der Matura) spontan zu den Lehrplaninhalten äussern, wenn sie dazu inhaltlich minimal angeregt werden. Wir sind nicht von Fragebögen und Interviews ausgegangen, sondern liessen die SchülerInnen sich frei äussern, zu dem, was sie aus ihrer momentanen Situation präsent hatten und mitzuteilen bereit waren. Das für uns überraschende Resultat besteht darin, dass in keinem der 180 Fälle ein merklich persönliches Verhältnis zu dem Zu-Lernenden hervortritt. Rein numerisch liegt die Nennung von Lehrplaninhalten bei etwa 1 Prozent. Die Texte der SchülerInnen ergeben ein eindrückliches und schlüssiges Bild, wie eine neue Generation den traditionellen Bildungsplan erlebt und auch verändern möchte.

Résumé

L'enseignement des contenus, selon le plan traditionnel d'éducation suisse, rencontre clairement un problème au niveau du gymnase: la pérennité des apprentissages apparaît être très faible parmi la génération actuelle d'élèves. Un net déclin des connaissances et de la compréhension est également observé chez les étudiants lors de leur passage du gymnase vers l'université. Nous soutenons ici que la principale raison de cette situation réside dans le fait que les jeunes ne construisent pas une relation vitale, émotionnelle et intellectuelle avec leur éducation et qu'en conséquence ils ne développent pas suffisamment leur mémoire à long terme vis-à-vis des contenus de l'éducation traditionnelle.

A partir d'une étude empirique, basée sur 180 essais écrits de gymnasiens (sans aucune préparation ni documentation ou stimulation quelconque de notre part), nous avons examiné la façon dont les élèves (juste avant la Maturité) s'expriment spontanément sur le contenu du programme éducatif. Nous n'avons pas procédé à l'aide de questionnaires ou entretiens mais plutôt laissé les élèves eux-mêmes s'exprimer librement à l'écrit et communiquer sur les éléments éducatifs en rapport avec leur situation actuelle. Le résultat le plus surprenant pour nous est que dans aucun des 180 essais écrits, il n'apparaît une réelle relation personnelle avec le contenu éducatif. En termes purement chiffrés, la part d'innovation éducative proposée dans les écrits représente environ 1% de la totalité du texte. Les essais des élèves fournissent une image impressionnante et édifiante de la façon dont la nouvelle génération vit le plan éducatif traditionnel et aimerait le changer.

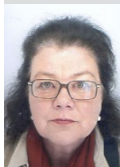
* Departement für Chemie und Biochemie, Universität Bern
Freiestrasse 3, 3012 Bern.

E-mail: juerg.hulliger@dcb.unibe.ch



Jürg Hulliger, Dr. phil. II, hat an der ETH Zürich Chemie studiert, an der Universität Zürich doktriert und ist seit 1993 ordentlicher Professor für Chemie an der Universität Bern. Seine Forschung betrifft die Physik und Chemie kristalliner und biologischer Materialien. Er ist Mitglied der Kommission Gymnasium-Hochschule der Universität und deren Vertreter in der eidgenössischen Maturitätskommission. Als Koordinator der Universität Bern betreut Jürg Hulliger das SchülerInnenstudium und unterrichtet hochbegabte Kinder in Chemie. Aus Engagement für die Lehre hat er sein drittes Sabbatical dem Gebiet der Lehr-Lern-Forschung gewidmet.

**E-mail: gabriella.schmidlin@gmx.net



Gabriella Schmidlin, Bachelor Angewandte Psychologie (Fachhochschule Nordwestschweiz 2013), war rund 30 Jahre im Journalismus tätig – vor allem bei Radio SRF. Sie befasst sich vornehmlich mit den Themen Bildung und Arbeit.

***E-mail: cc.corti@gmx.ch



Cristina Corti, MSc Psychologie (Universität Bern 2016), hat sich vor allem mit klinischer Psychologie und Entwicklungspsychologie befasst und ist weiter an der Lern- und Lehrforschung interessiert.

«Im Moment sieht das Ganze ungefähr so aus: Deckel auf dem Kopf auf, Unterrichtsstoff rein, Deckel zu, gut schütteln, bei der Prüfung alles ausspucken und als Ergebnis sehen wir dann eine Note.» (SchülerInzitat, im Text)

1. Einleitung

In geräumigen, auch ehrwürdigen Hallen und Korridoren von Gymnasien tritt dem Aussenstehenden die Welt der Bildung anschaulich entgegen: Ein riesiges Holzgerippe eines Dinosauriers hängt am Eingang an der Decke. Anderorts zählt ein geheimnisvoller Kasten einfallende Elementarteilchen aus dem All. Poster zu Maturaarbeiten dekorieren die Wände, da und dort hängen SchülerInnenarbeiten aus dem Bereich der Gestaltung, ein Roboter grüsst die Vorbeigehenden: offensichtlich ein Ort, eine Quelle reich an allem, was die Musen, die Wissenschaften und die Technik hervorgebracht haben und künftig wohl erschaffen werden. In diesem Medium verbringen SchülerInnen tagein tagaus entscheidende Jahre ihrer persönlichen, sozialen und intellektuellen Entwicklung. Die Lehrpersonen haben dieselbe Phase durchlebt sowie jenen Abschnitt, worauf die Schulung ausgelegt ist: ein Studium.

Obgleich das Schulsystem unablässig die Veränderung sucht, hält sich der Eindruck eines umfassenden, traditionellen Bildungskanons mit Blickrichtung auf die moderne Welt. Doch allein mit der Blickrichtung auf die moderne Welt ist es nicht getan: Gegenwärtige Diskussionen zur Bedeutung von *basalen Kompetenzen* (Eberle *et al.*, 2015) sowie der Schwierigkeiten beim Übergang Gymnasium-Universität (Eberle, 2010) weisen auf ein Kernproblem hin.

Die folgende Arbeit vertritt die These, dass ohne eine sinnstiftende, emotionale und intellektuelle Beziehung der Lernenden zu dem Zu-Lernenden (lehrplanmässige Bildungsinhalte) kein nachhaltiges Lernen & Können [learning outcomes (Richtlinien Bologna, 2015)] zustande kommt. Den empirischen Nachweis hierzu erbringen wir anhand einer Analyse von 180 Aufsätzen, welche zum Thema *Bildung* in vier CH-Gymnasien geschrieben wurden.

Wenn das gymnasiale Schulsystem sich selbst darstellt, liefert es Weissbücher – wenn die dazu berufenen Wissenschaften sich äussern, resultiert eine hochdifferenzierte Analyse, welche mal dem Kollektiv, mal dem Individuum mehr Aufmerksamkeit zuspricht. Was dem Betrachter von ausserhalb angesichts unzähliger Studien auffällt, ist, dass die SchülerIn *an sich* nicht im Fokus der Reflexionen und der Systementwürfe steht. Hierzu der Erziehungsexperte Remo H. Largo (Largo, 2010, S. 6): «Seit Jahrtausenden

umkreisen wir das Kind mit unterschiedlichsten Vorstellungen, beim Kind selbst sind wir immer noch nicht angekommen.» Gegenwärtig ist zwar individuelle Förderung auf dem Aktionsplan, was aber nicht bedeutet, dass grundlegend danach gefragt wird, was SchülerInnen tatsächlich wie lernen möchten. Alte wie neue Schulkonzepte fragen nicht danach, was Lernende in einer Epoche als das Wesentliche, das Entscheidende erfahren und somit lernen möchten. Wiederkehrende Äusserungen in den 180 Aufsätzen von SchülerInnen, man lerne in der Schule mehrheitlich, was im Leben keine Bedeutung habe, weisen unablässig darauf hin. Das hiermit erfolgte Anhören von SchülerInnen zeigt auf, dass die Diskrepanz zwischen dem offiziellen Bildungsplan (Fächereinteilung und konkrete Lehrpläne) der Gymnasien und dem, was bei den Betroffenen wirklich (weil es eine Wirkung hat) ankommt und nachhaltig verbleibt, ein Ausmass erreicht hat, welches durch blosse Verfeinerungen innerhalb des Schulsystems nicht mehr aufgefangen werden kann.

Ein kürzlich erschienener Bericht der OECD (OECD-Bericht, 2017) zeigt auf, dass in der Schweiz Arbeitsplätze zunehmend eine höhere Ausbildung (Meisterprüfung, Fachhochschule oder Universitätsabschluss) erfordern. Damit stellt sich die Frage, wie künftig der Zugang zum höheren Ausbildungsniveau erfolgen soll. Gegenwärtig beträgt die gymnasiale CH-Maturitätsquote rund 20, die der Berufsmatur 15 und jene der Fachmatur 5 Prozent. Was soll hier aus der Sicht der Berufswelt im Gymnasium an Inhalten und Arbeitstechniken vermittelt werden? Nach wie vor stehen die CH-Gymnasien auf dem Standpunkt, ihr Auftrag sei die Vermittlung einer möglichst breiten *Bildung* (MAR, 1995) Wie unsere Arbeit aufzeigt, wird eben dieser Anspruch individuell durch SchülerInnen mehrheitlich nicht erfüllt und somit wäre ein Wandel hin zur *Ausbildung* bezüglich wesentlichen Erfordernissen der Arbeitswelt und der Gesellschaft angezeigt.

In dieser Arbeit haben wir anhand einer *Experimentalgruppe* 141 SchülerInnen aus vier unterschiedlichen Gymnasien¹ anonym Texte schreiben lassen – dies ohne inhaltliche Vorbereitung, Diskussion untereinander oder Hilfsmittel. Die Fragen wurden mit zwei Lehrpersonen aus einem der vier teilnehmenden Gymnasien erarbeitet. Die den SchülerInnen vorgelegten Fragen lauteten:

¹ Darunter sind ein reines Stadtgymnasium, ein Gymnasium, das von Stadt- und Landjugendlichen besucht wird, ein Gymnasium, das auf dem Land liegt und ein Internatsbetrieb anbietet sowie ein Gymnasium, das zwar in einer Stadt liegt, aber ein grosses Einzugsgebiet zu versorgen hat.

- (i) Welche Bedeutung hat Bildung für mich?
- (ii) Was interessiert mich innerhalb der gymnasialen Bildung?
- (iii) Wie muss gymnasiale Bildung meiner Ansicht nach sein?

Im Sinne von *Kontrollgruppen* wurden in einem der vier Gymnasien zwei weitere Klassen mit insgesamt 39 SchülerInnen aufgefordert, einen Text mit folgender Anregung zu verfassen:

- (iv) Welche Bedeutung haben die Fächer Mathematik und Deutsch für meine Bildung?
- (v) Sie sind Gymnasiastin oder Gymnasiast. Schreiben Sie einen Text.

Es geht hier um eine *Grundfrage*: Was ist das wirkliche (weil es eine Wirkung hat) Verhältnis der SchülerInnen zu dem Zu-Lernenden (offizieller Lehrplan, d.h. traditionelle Lerninhalte, nicht Sonderaktionen, insbesondere nicht sozial ausgerichtete Aktivitäten)?

Zu unserem grossen Erstaunen haben nur etwa 1 Prozent aller SchülerInnen konkrete, schulisch vermittelte Bildungsinhalte spontan genannt, beschrieben und hierfür ein Interesse und eine emotionale Beziehung bekundet. All das, was in diesen «heiligen Hallen» tagtäglich zelebriert wird, ist offenbar nicht wert, aus der Alltäglichkeit eines SchülerInnendaseins heraus, konkret erwähnt zu werden. Allgemeine Neugier [durchaus typisch für die Generation Y (Hurrelmann & Albrecht, 2014)] reicht offenbar nicht aus, um ein wirkliches individuelles, präsenten Interesse heranzubilden. Wie bekannt: Neugier mag ein Auslöser sein, sie führt aber nicht zu einer Person-Gegenstands-Beziehung (Holodyski & Oerter, 2002).

Sind die AdeptInnen dann im ersten Unisemester, machen die neuen Lehrpersonen die Erfahrung, dass diese Leere, die Absenz von nachhaltiger Verankerung von Bildung und Können keine Fiktion ist. In den MINT-Fächern verliert eine der grössten Universitäten der Schweiz innerhalb dreier Jahre eines Bachelorstudiums rund 50 Prozent der Studierenden. Vergleichsweise verlieren Gymnasien über die Schulzeit hin deutlich weniger SchülerInnen als die Universitäten.

Verschiedene Studien zu den Ursachen von Studienabbrüchen (Wolter *et al.*, 2013) der allgemeinen Studierfähigkeit (Eberle *et al.*, 2015) haben versucht herauszuarbeiten, was die Gründe sein könnten. Bezüglich Fallieren besteht eine Korrelation zu den Leistungen in der Mathematik: Wer in diesem Kernfach gut ist, hat bessere Chancen ein Studium erfolgreich abzuschliessen: «Wenn die Matur leicht ist, wird es später schwer.» (Diem & Wolter, 2014, S. 30). Die Fra-

ge nach der Studierfähigkeit hat die gegenwärtige Diskussion auf das Thema *basale Kompetenzen* gelenkt (Eberle *et al.*, 2015). Nun ist zu erarbeiten, was diese Kompetenzen tatsächlich beinhalten sollen und wie man feststellen kann, dass diese im Einzelfall erfüllt sind. Wir sind hier der Auffassung, dass der wesentliche Grund für die mithin bekannten Probleme beim Übergang Gymnasium-Universität sowie dem Bestehen am neuen Ort im zuvor gelebten *persönlichen Verhältnis der Lernenden zu dem Zu-Lernenden* zu suchen ist.

Mit dieser Studie möchten wir anhand eines neuartigen methodischen Ansatzes aufzeigen, was GymnasiastInnen spontan zum Thema Bildung äussern und welche allgemeinen Einsichten wir daraus ableiten können.

2. Zum Methodischen der Studie im Umfeld anderer Ansätze

Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung prägten und prägen durch ideologische und methodische Ansätze aktuelle Schulsysteme. Kenner, wie der Brite Sir Ken Robinson (Robinson, 2015), stellen Reflexionen zum System ins Zentrum einer Kritik, welche dazu aufruft, Schulen, die wie «Fabriken» organisiert seien, in Richtung der Förderung individueller Kreativität zu verändern. Robinson fordert, dass Kreativität in der Bildung die gleiche Wichtigkeit haben soll wie die Lese- und Schreibfähigkeit. Kreativität ist ein Prozess, originelle Ideen mit Nutzen zu generieren. Die Kritik lautet wie folgt: «Unser Schulsystem wurde in seinen Grundzügen in der Aufklärung konzipiert, es funktioniert nach der Fließbandmentalität und passt perfekt ins Industriezeitalter. Die Schulen sind heute noch organisiert wie Fabriken: Das beginnt bei der Architektur, findet seine Fortsetzung in der Pausenklingel, in der strikten Aufteilung der Fächer und Einteilung nach Alter – als wäre das «Produktionsdatum» der wichtigste gemeinsame Nenner von Schülern.» (Robinson, 2015).

Anders beim neuseeländischen Erziehungswissenschaftler und Schulforscher John Hattie, der durch eine umfassende (Meta-)Datenanalyse, der weltweit beachteten «Hattie-Studie» (Hattie, 2014), aufzeigt, was praktisch gesehen zum effizienten Lernen führt: Hier finden Erfahrungen und Aussagen unzähliger Studierenden Eingang in die Analyse. Es geht letztlich um Effizienz innerhalb eines Systems, welches Lerneffizienz zum Leitziel macht. Die Nachhaltigkeit bezüglich des Zu-Lernenden wird zwar methodisch erfasst, ist aber kein Leitthema.

Essentiell zu wissen ist, dass für den Lernerfolg drei Dinge zu erfüllen sind (Hattie, 2014; Zierer, 2015):

Erstens ist die Kooperation zwischen Lernenden, Elternhaus, Schule, Curricula, Lehrpersonen und Unterricht wichtig. Auch wenn die Lehrperson und der Unterricht zusammen den grössten Einfluss auf die schulische Leistung haben, ist der Einfluss der anderen Faktoren nicht zu vernachlässigen.

Zweitens ist zu vermerken, dass Strukturen und deren ständige Veränderungen allein wenig bewirken. Beispielsweise hat die Klassengrösse allein keinen wesentlichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts. Entscheidend sind Lehrpersonen, welche Institutionen mit Leben füllen und so die Qualität des Unterrichts beeinflussen können.

Drittens: Die Haltung der Lehrperson ist zentral. Wenn sie erfolgreich lehren will, muss sie von den Lernenden ausgehen. Ein Expertenlehrer ist in der Lage mit den Lernenden in den Dialog zu treten und sein Wissen in die Sprache seiner Schülerinnen und Schüler zu übertragen.

Die gegenwärtige Forschung zu Bildung, Lehre und Lernen ist weitgehend von Systementwürfen geprägt, welche nicht primär danach fragen, wie es um die heutige Jugend (Alter 15–30) steht. Erkenntnisse der Jugendforschung, die Hurrelmann & Albrecht (2014) über Jahrzehnte hinweg erarbeitet haben, finden keinen Eingang in diese Schulentwürfe. Die SchülerInnen und Studierenden werden hinsichtlich dessen, was sie bewegt, wirklich interessiert und zu lernen bereit sind, nicht wahrgenommen. Den «FabrikanerInnen» (Robinson, 2015) wird immer wieder mal eine entsprechend neu ausgelegte Lernumgebung (Medien und Didaktik) vorgesetzt, innerhalb der sie zu funktionieren haben, reussieren sollen.

Wissend, dass die Analysen der Erziehungswissenschaft (wie beispielsweise Remo H. Largo betont) bisher nicht wirklich das Kernproblem heutiger Schulsysteme herausgearbeitet haben, unternehmen wir hier den Versuch, zu ergründen, was GymnasiastInnen spontan, aus ihrem Schulalltag heraus zum Thema Bildung äussern. Dies insbesondere angesichts des Kredos der Gymnasien, welches der Artikel 5 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR, 1995) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren so erläutert:

«Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu

jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten.

Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren und haben Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.»

Dieses Dokument ist als Grundvertrag zwischen Gymnasium, SchülerInnen und der Gesellschaft zu verstehen. Im Einlösen oder Ausbleiben der hohen Ansprüche manifestiert sich letztlich der individuelle und der gesellschaftliche Wert der Institution Gymnasium.

Individualpsychologisch sei von folgender Voraussetzung ausgegangen: Was einen Menschen in friedfertigem Umfeld wirklich beschäftigt, ja fasziniert, in seinem Denken, Fühlen und Handeln einen hohen Stellenwert einnimmt, dazu wird er sich spontan äussern wollen – zumindest, wenn eine entsprechende Anregung erfolgt. Die sozialen Medien zeigen mit aller Deutlichkeit, welches grosses Mitteilungsbedürfnis unter jungen Menschen besteht, bezüglich dessen, was sie gerade tun, sie eben beschäftigt.

Unter der Annahme eines Bedürfnisses zur Mitteilung kann somit erwartet werden, dass auf das Schlüsselwort *Bildung* einiges von dem erscheinen sollte, was SchülerInnen an schulischen Inhalten täglich beschäftigt. Tauchen diese Inhalte hingegen in den Texten nicht auf, sei davon ausgegangen, dass diese für die Person nicht mit dem Begriff Bildung assoziiert werden, bewusster Weise nicht den Stellenwert haben, welche MAR (1995) und der Lehrplan dem zumessen. Das Verhältnis zu den Dingen des Zu-Lernenden wäre dann, wie auch immer, aber anders disponiert. Aus den allgemein gehaltenen Aussagen zur Bildung, welche die SchülerInnen machen, kann aber erkannt werden, dass sie durchaus den Begriff Bildung mit dem in Verbindung bringen, was konkret zu nennen wäre, aber nicht genannt wird.

Das Schweigen der SchülerInnen könnte durch die Person-Gegenstandstheorie von Schiefele *et al.* (1983) erklärt werden. Die Person-Gegenstandstheorie postuliert drei Merkmale, die für Interessenhandlungen erfüllt sein müssen: (i) Die Beschäftigung mit einem Interesse bereitet Freude und Spass. (ii)

Das Interesse ist subjektiv bedeutsam. (iii) Die Person will ihre Kenntnisse und ihre Fähigkeiten erweitern.

Wenn auch nur einer dieser Faktoren nicht genügend stark vertreten ist, kann keine Interessenhandlung entstehen und so auch kein individuelles Interesse.

Etablierter Weise werden Untersuchungen zu Schulsystemen anhand von Fragebögen und/oder Interviews durchgeführt. An dieser Stelle sei ausführlich begründet, warum wir keine detailliert ausgearbeiteten Fragebögen vorgelegt haben: (a) In der heutigen Zeit werden Personen zu allerlei Zwecken mit Fragebögen oder schematisch strukturierten («gefällt», «gefällt nicht» etc.) Vorlagen konfrontiert. Daraus ergibt sich ein Training im Umgang, was von vertieftem, eigenen Nachdenken über ein Thema ablenkt. (b) Das Stellen von inhaltlich strukturierten Fragen verleitet zu konformen Antworten, welche auf eine schnelle Beurteilung hinauslaufen können. Die oben aufgeführten drei Fragen (i) – (iii) zur *Bildung* beinhalten deshalb so wenig wie möglich. Die zwei Kontrollfragen gehen einerseits in Richtung der üblichen Befragung (iv) oder zum Extrem von minimaler Anregung (v). (c) Fragebögen werden heute so aufgesetzt, dass eine automatische und numerische Auswertung anhand bekannter Programme² erfolgen kann. Durch die Reduktion auf numerische Deskriptoren wird versucht Signifikanz zu erreichen, dabei geht jedoch Qualitatives verloren. Gerade weil es um die *Beziehung* zu dem Zu-Lernenden geht, sind Ausdruck in Sprache, Strukturierung, Darstellung, Wortwahl und Schriftbild allesamt von Bedeutung, weil all dies selbst generiert wurde.

Wir orientieren uns hier am naturwissenschaftlichen Messprozess (Weiszäcker, 1976), welcher für ein beeinflussbares Objekt davon ausgehen muss, dass der Messprozess das Resultat beeinflussen kann [Methode des Prokrust (Taleb, 2010)]. Demzufolge wählen wir ein Vorgehen, welches die Probanden minimal beeinflusst, d.h. die möglichen Antworten im Wesentlichen nur durch ein «Schlüsselwort», ein Signal, auslöst. Die resultierenden Texte seien als das genommen, was eine Person in ihrem jetzigen intellektuellen Entwicklungszustand und Moment ihres aktuellen Lebens im Umfeld Gymnasium zu diesem Thema zu sagen bereit ist.

Um den Fundus der 180 Texte auszuwerten, haben wir 47 in diesem Kontext relevante Kategorien definiert, welche in 11 Themengruppen (siehe Anhang I) unterteilt sind. Darüber hinaus wurden andere, davon nicht erfasste, aber als wichtig erachtete Inhalte

ebenfalls in die Analyse aufgenommen. Klarerweise erfolgte die Auswahl der 47 Kategorien anhand einer Vorstellung, was die SchülerInnen erörtern könnten und was für sie nicht nur von persönlichem Interesse ist. In diesem Sinne sind die Fragen an die Texte nicht allein aus den Inhalten der Texte abgeleitet worden, sondern von uns wissentlich mitbestimmt. Die Fragen sind somit auch ausgerichtet auf das, was das Bildungssystem und die Gesellschaft an Output erwartet.

Warum durften sich die SchülerInnen nicht auf das Thema vorbereiten, untereinander diskutieren oder etwas nachschlagen? Es entspräche just ihrem Schulalltag, nämlich etwas schnell aufzunehmen und diese Inhalte möglichst gut wiederzugegeben – und dann auch gleich wieder zu vergessen. Dies sollte verhindert werden, obgleich nicht auszuschliessen ist (was in den Texten auch erkannt werden kann), dass aus der Erinnerung zum Thema Meinungen und Gemeinplätze wiedergegeben werden.

Da Themen wie *Bildung* und das *Gymnasium an sich* nicht zum Schulalltag gehören, haben wir wohl die meisten SchülerInnen mit unseren Fragen etwas überrascht, ja herausgefordert und teils überfordert.

Dieses Textmaterial hat somit den Wert eines Archivs, womit durch unterschiedliche Textauslegungen weitere Aspekte für das Verständnis der Situation der SchülerInnen herausgearbeitet werden könnten. Für uns stand jedoch *das Verhältnis zu dem Zu-Lernenden in allen möglichen Ausprägungen im Vordergrund* (in der Schule, ausserhalb, untereinander, für das Studium, den Beruf, etc.). Besonders aussagekräftige Zitate wurden aufgenommen und von jedem Schüler ist ein Kurzporträt erstellt worden (hier nicht beigelegt).

3. Genereller Eindruck zu den Texten

Die SchülerInnen zeichnen ein Bild von sich im System sowie dem Gymnasium an sich, wie sie den Alltag erleben oder wie sie es sich wünschen würden. Die Teilnehmer äussern sich weitgehend offen und ohne Rücksicht, Bedenken vor allfälligen Rückwirkungen. Dazu mag beigetragen haben, dass ihnen mittgeteilt wurde, das Projekt sei von der Universität Bern initiiert worden und dass es hierfür keine Noten geben würde. So mag der Eindruck entstanden sein, sich einmal frei über das Gymnasium äussern zu dürfen. Abgesehen von einigen sehr negativen Kommentaren, sind die Texte aber nicht davon geprägt, dass SchülerInnen einfach etwas loswerden wollten.

Bei der freisten Aufgabenstellung (v) zeigten die Jugendlichen deutlich mehr Kreativität, Fantasie und

² SPSS und NSDstat sind weit verbreitete Softwareprogramme in der Wirtschaft und an Hochschulen zur statistischen Analyse von Daten.

teilweise ein erhebliches Selbstbewusstsein. Die grossen Themen der Gegenwart (Migration, Terrorismus, Verschuldung, Digitalisierung, ...) tauchen aber nicht auf. Im Gegensatz dazu äusserte sich die Kontrollgruppe (iv) mehr allgemein, benutzte Alltagsfloskeln und betrachtete die Fächer Mathematik und Deutsch lediglich als nützlich. Es wird kein eigentliches Interesse an Deutsch als Kulturmedium oder an der Mathematik als geistige Grundlage der Naturwissenschaften sichtbar. Generell ist kein Verlangen nach Intellektualität zu verspüren.

4. Grundlagen für die Auswertung

Hier seien einige der Punkte genannt, nach denen die Texte untersucht wurden. Beispielsweise wurde geprüft, ob die Jugendlichen den Begriff *Bildung* umschreiben, ihn mit Wissen, Verstehen sowie Kultur in Zusammenhang bringen und ob sie eine persönliche Meinung zu Bildung haben. Was ist ihre emotionale und intellektuelle Einstellung all dem gegenüber? Was sind ihre Erwartungen an die gymnasiale Bildung? Machen die GymnasiastInnen konkrete Verbesserungsvorschläge bezüglich ihrer Bildung, wünschen sie Informationen über Lernmethoden, Strategien des eigenen Lernens oder möchten sie gar wegen einer besonderen Begabung gefördert werden? Sollen die erworbenen Kenntnisse vor allem bei der Alltagsbewältigung helfen oder im Zusammenhang mit einem späteren Beruf oder dem Studium Bedeutung erlangen? Besonders ist darauf geachtet worden, ob sich die AutorInnen eher in einer Abholhaltung oder Bringhaltung befinden, eventuell gerne aktiv Einfluss nehmen möchten auf die Auswahl von Bildungsinhalten im Unterricht. Stehen die Jugendlichen unter Leistungs- und Notendruck? Können sie damit umgehen? Was schreiben sie über ihre Lehrpersonen? Zudem ist nach Inhalten gesucht worden, bei denen es sich um ausserschulische Aktivitäten handelt, konkret um die Nennung von Theater-, Ausstellung- und Museumsbesuche sowie der Lektüre von Büchern und dem Musizieren.

Für die Texte der Kontrollgruppen wurden zusätzliche Kriterien aufgestellt. Im Falle der Mathematik [Frage (iv)] ist geprüft worden, ob explizit mathematische Themen oder Persönlichkeiten aus der Wissenschaft genannt werden. Hinsichtlich des Deutsch (iv), ist darauf geachtet worden ob Freude an der Sprache existiert, ein Bezug zur Literatur vorliegt und wie der Sprachstil der AutorIn sich präsentiert. Bei der Kontrollgruppe (v) wurde zusätzlich nach Kreativität, Fantasie, geistiger Beweglichkeit, Selbstbewusstsein, Überforderung und Kritik an der Aufgabenstellung, sowie nach den grossen Gesellschaftsthemen unserer Zeit gesucht.

Generell ist versucht worden zu ermitteln, ob diese Texte aus der Welt des Intellektuellen stammen oder

von intelligenten anderen Personen, z.B. einer Berufsschule, verfasst sein könnten. Eine ausführliche Aufstellung zu den 11 Themen und 47 Variablen findet sich im Anhang I, eine tabellarische Zusammenfassung der Resultate in Anhang II.

5. Resultate der Untersuchung

5.1. Experimentalgruppe

(141 Texte, 7 Klassen, 4 Gymnasien)

5.1.1. Was die SchülerInnen zur Schule sagen.

Viele der Jugendlichen halten fest, dass das Schweizer Bildungssystem eine hohe Qualität biete und im weltweiten Vergleich ein Privileg darstelle sowie Zukunftsperspektiven ermögliche. Nahezu 90 Prozent zeigen sich dankbar, das Gymnasium besuchen zu dürfen. Über 60 Prozent bewerten den Schulbetrieb als positiv – nur rund 20 Prozent äussern sich negativ. Es wird eine Wertschätzung gegenüber dem Gymnasium und dessen Angebot mitgeteilt. Das zeigen Aussagen der folgenden Art: «Das Gymnasium zeigt uns, was es in der Welt alles so gibt, wie die Möglichkeiten für uns sind, unsere Träume zu verwirklichen und wie wir sie verwirklichen können.» Auffallend ist, dass von dieser Palette nichts konkret erwähnt wird, einschliesslich der «Träume», die fehlen. Oder: «Nirgendwo sonst erhält ein jugendlicher Mensch so viel Wissen auf solch breiten Ebene, wie im Gymnasium.» Desgleichen: «Ich bin sehr glücklich über all das Wissen, welches ich durch die Bildung erhalte, ich schätze das als Reichtum und wünschte mir, dass man jedem Menschen Zugang zu Wissen gewähren und ermöglichen könnte.» Trotz kommuniziertem «Glück» nennt uns auch diese Person keinen Inhalt und kein persönliches Verhältnis dazu, was deutlich machen könnte, wie dieses «Glück» zustande kommt. Wir gehen davon aus, dass aus diesen Sätzen Redlichkeit spricht, aber es gibt keine Hinweise, welche auf ein tatsächliches bedeutsames Verhältnis zu dem Zu-Lernenden schliessen liesse.

Numerisch anders sind die Verhältnisse bei den Kontrollgruppen: In der offenen Fragestellung (v) zeigen sich 36 Prozent dankbar das Gymnasium besuchen zu dürfen, während es bei der Fragestellung (iv) lediglich 18 Prozent sind (für weitere numerische Unterschiede siehe Anhang II). Bei einer Anregung, welche einen Problembereich anspricht (basale Kompetenzen), ist offenbar das Dankbarsein geringer, ebenso wenn keine thematische Lenkung vorliegt. Daraus schliessen wir, dass die obigen Voten und die höheren Zahlenwerte mehr mit einer übernommenen oder abgelehnten Grundeinstellung in der Gesellschaft zu tun haben als mit einem bedeutsamen persönlichen Bekenntnis. Die Dankbarkeit könnte auch daraus resultieren, dass den Probanden alles so aufnahmegerecht vorgesetzt wird.

5.1.2. Kritik und Lob betreffend Lehrpersonen.

Über Lehrpersonen wird verhältnismässig wenig geschrieben. Es könnte also sein, dass die Mehrheit der Jugendlichen mit den Lehrpersonen zufrieden ist. Denkbar ist aber auch, dass diese Haltung eingenommen wird, weil man sich mit den Lehrpersonen zu arrangieren hat, diese als gegeben hinnimmt und somit auch nicht hinterfragt oder bewertet. Das Bedürfnis zur Wertung fällt demnach moderat aus: 20 Prozent äussern Kritik, 10 Prozent loben ihre LehrerInnen. In den Kontrollgruppen findet keine Wertung statt.

Wenn kritisiert wird, dann fallen teils heftige Worte. Angeprangert werden vor allem Lehrpersonen, die als unangenehm erlebt werden, die unmotiviert scheinen, die sich nicht für ihr Fach interessieren, den Stoff nicht vermitteln können oder die als abgehoben wahrgenommen werden und den Unterricht nicht abwechslungsreich gestalten. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass 90 Prozent der Probanden die Schule als Bildungsanbieterin bezeichnen und über 70 Prozent eine Abholhaltung demonstrieren. Es wird beispielsweise als mühsam erlebt, sich Stoff selbstständig, ohne Unterstützung zu erarbeiten, so etwa im SOL-Unterricht [Selbstorganisiertes Lernen (Bönsch, 2009; Herzog & Hilbe, 2016)]. Eine Konsumhaltung zeigt sich in Aussagen wie dieser: «Benötigt werden zum einen ein stabiles Schulsystem, welches Lernen auf höchstem Level ermöglicht und andererseits gutes Lehrpersonal, welches auf die Wünsche der jungen Schüler eingeht und sie auf ihrem Weg begleitet.» Einige SchülerInnen sind der Meinung, dass sie lediglich durch den ungünstigen Unterricht einer Lehrperson das Interesse an einem Fach verloren haben. Das zeigen Aussagen wie: «Es hat viele Lehrer, die mir das Interesse an einem Fach nehmen aufgrund von fehlenden Kompetenzen und zum Teil sogar Desinteresse.» – «Meistens entsteht ein unglaublicher Interessensabfall bei ständigen Monologen der Lehrer, die 20x dasselbe erzählen.» – «Die Tatsache ist, dass sich Lehrer sehr viel erlauben können. Sie werden nicht kontrolliert und es gibt keine wirksame Anlaufstelle für Schüler.»

Demgegenüber finden sich auch positive Einschätzungen: «Ich persönlich hatte grösstenteils gute Erfahrungen mit meinen Lehrern, wofür ich sehr dankbar bin. Faire und engagierte Lehrer sind sehr wichtig im Gymnasium.» - «Ich kann mich für jedes – und ich meine für wirklich jedes – Fach begeistern, wenn ich eine gute Lehrperson habe und der Stoff nicht allzu vertieft oder zu umfangreich und mit dem tagtäglichen Alltag verknüpfbar ist.» Haltung und Unterrichtsstil wirken sich teils ausgesprochen stark auf die Motivation aus. Dies könnte vor allem dann der Fall sein, wenn das Interesse an einem Fach auf der Kippe steht

5.1.3. Wie das System erlebt wird.

Wiederkehrende Themen sind die fehlende *Motivation*, *Notendruck* und das als sinnlos erlebte *Auswendiglernen*. Diese drei Faktoren werden oft in Zusammenhang gebracht. Wenn das Interesse an einem Fach fehlt, es deshalb zu einem Motivationseinbruch kommt, so wird auf die Prüfungen hin im letzten Moment auswendig gelernt, womit die Inhalte nach kürzester Zeit verloren sind. Die Jugendlichen beklagen sich offen über das sogenannte «Bulimielernen» – doch nur fünf Prozent wünschen sich eine Hilfe für ein hirngerechtes, nachhaltiges Lernen.

Dem Bild des Nürnberger Trichters folgend, hier eine Reihe von Zitaten, wobei das erste aus einem früheren Jahrhundert stammen könnte: «Im Moment sieht das Ganze ungefähr so aus: Deckel auf dem Kopf auf, Unterrichtsstoff rein, Deckel zu, gut schütteln, bei der Prüfung alles ausspucken und als Ergebnis sehen wir dann eine Note.» (Eingangszitat). Oder: «Es fehlt an der Zeit, die notwendig wäre, eine wirkliche Auseinandersetzung mit einem Thema zu ermöglichen.» - «Es besteht immer ein gewisser Druck, das Gefühl noch etwas machen zu müssen, da es ja so wichtig ist für die Zukunft.» - «Mir ist schon früh aufgefallen, dass viele Schüler nur alles auswendig lernen ohne wirklich zu denken.» - «Was mich verwundert ist, dass das Gymnasium, welches kritisches Denken fördern will, nur eine Anstalt ist, die einem alle Eigeninitiative, Individualität und Kreativität nimmt.»

Unterschiedlich wird das breite Angebot der Fächer gewertet. Ein Teil der Jugendlichen äussert sich dankbar, ja begeistert über die Breite. Diese ermöglichen es ihnen, herauszufinden, in welche Richtung sie sich einmal bewegen könnten. Wie bereits erwähnt, folgen auf derartige emotionale Äusserungen keine Nennungen, was sie denn so begeistert, wohin ihr Weg führen soll. Ein anderer Teil der Jugendlichen erlebt die hohe Fächeranzahl als unnötig und würde sich am liebsten nur auf das konzentrieren, was sie interessiert. Oft wird darüber geklagt, man müsse viel lernen, das unnötig und sinnlos sei. Einige Zitate zu diesem Aspekt: «Eine Ausbildung an einem Gymnasium zeigt einem die unglaubliche Vielfalt des Wissens.» – «Das Interessante an der gymnasialen Bildung ist, dass die behandelten Themen sehr weit gefächert sind und wir so die Möglichkeit haben, uns ein immenses Allgemeinwissen aneignen zu können/dürfen.» Auch in diesem Fall liefert uns die SchülerInnen kein Beispiel von diesem «immensen Allgemeinwissen». – «Es ergibt für mich wenig Sinn, drei Jahre lang den Chemieunterricht zu besuchen, wenn sich nach dem ersten halben Jahr bereits herausstellt, dass mir dieses Fach nicht liegt oder mich nicht interessiert.» – «Dass Sport, Musik und bildnerisches Gestalten ob-

ligatorische Fächer sind, finde ich eine Frechheit. Wer Sport treiben möchte oder ein wenig malen will, der kann dies in seiner Freizeit tun.» – «Jedoch frage ich mich oft, was es bringt, wenn ich die Rolle der Grossmutter des Freundes der Hauptperson in einem Buch von vor 200 Jahren interpretieren kann.»

Die SchülerInnen klagen deutlich über die *fehlende Sinnhaftigkeit* des Stoffs, den sie lernen müssen. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass rund die Hälfte der Studienabbrecher an den CH-Universitäten erklären, sie hätten am Sinn ihres Studiums gezweifelt und deshalb aufgegeben (Wolter *et. al.*, 2013). Hier wird deutlich, dass es offenbar an einer Beziehung zu dem Zu-Lernenden fehlt.

5.1.4. Was vom Schulbesuch erwartet wird.

Die Mehrheit der SchülerInnen (70 Prozent) erwartet von ihrem Schulbesuch hauptsächlich *einen Nutzen für den Alltag*, das bedeutet insbesondere: Zum einen mehr Praxisbezug, zum anderen Fächer, in denen es um aktuelle Politik, Umgang mit Mitmenschen, Informatik oder Gesundheit geht. Nur an zweiter und dritter Stelle sprechen die Jugendlichen Studium und Beruf an.

In 180 Texten finden sich nur eine Handvoll konkrete Hinweise auf ein Studienfach (z.B. Medizin) oder einen Beruf. Allgemein betrachtet soll es ein guter Beruf sein, der sie interessiert, ein gutes Einkommen sichert. Wie kann es sein, dass so wenige Personen schreiben, dass sie oder er unbedingt Schriftsteller, Meeresbiologin oder Topbanker (von uns erfunden) werden will oder dass sie oder er deshalb unbedingt Germanistik, Biologie oder Betriebswirtschaft studieren will? Hier gewinnen wir ein klares Abbild davon, wie die Generation Y sich darstellt, wie sie unterwegs ist (Hurrelmann & Albrecht, 2014).

Beachtenswert ist, dass etliche der Jugendlichen beim Verfassen der Texte schon bald, d.h. wenige Wochen danach, die Matura-Prüfung ablegten. War zu diesem Zeitpunkt noch unklar, wie es weitergehen sollte? Fanden Besuche der Informationstage an Universitäten und anderen Hochschulen statt? Aus der Erfahrung mit zahlreichen Veranstaltungen dieser Art kann gesagt werden, dass die Gymnasien im Allgemeinen die SchülerInnen nicht auf solche Besuche hin vorbereiten und die gesammelten Eindrücke auch nicht nachverarbeiten lassen. So verbleiben die SchülerInnen mit einer Fülle von Informationen, die anhaltende Metakognition benötigen würde, um letztlich eine personengerechte Studienwahl zu treffen. Um die Stimmung rund um Erwartungen einzufangen, fügen wir abschliessend einige Zitate an (Alltag, Studium, Beruf), welche in den Texten ebenfalls keine erweiternde Anbindung erfahren:

«Ich freue mich immer wieder darüber, wenn ich ausserhalb von der Schule mal bemerke, dass einige der uns in der Schule vermittelten Informationen auch genutzt werden können.»

«Es fehlen Zeit und Raum einmal Hand anlegen zu können, praktisch arbeiten zu können, den Umgang in der „realen Welt“ zu lernen.»

Hinsichtlich Studium finden sich Äusserungen wie: «Im Gymnasium wird man auf das Studium vorbereitet, man besucht es in der Zeit des Lebens, in der man beginnt seine Persönlichkeit vollständig zu entwickeln.»

«Auch wenn mich nicht alles interessiert, ist das Gymnasium eine einmalige Chance ein gutes Allgemeinwissen aufzubauen. Das Sahnehäubchen offenbart sich als <Studier-was-du-willst-Karte>.»

Zum Beruf:

«Die gymnasiale Bildung sollte nachhaltig sein und uns auf das Leben vorbereiten, auf die weitere Berufswahl, aber auch den Alltag.»

«Für mich bedeutet es (die Bildung) eher die Zukunft, denn ohne Bildung werde ich keinen guten Job haben, nicht viel Geld verdienen und schlussendlich kein gutes Leben haben.»

5.1.5. Das Verhältnis zur Bildung.

Was schliesslich den Begriff *Bildung* angeht, haben die meisten SchülerInnen durchaus eine Vorstellung, teils definieren sie den Begriff und bringen diesen mit Wissen und Verständnis in Zusammenhang: «Bildung bedeutet nachhaltiges Denken und Handeln, Offenheit für Neues und Individualität.» – «Bildung macht das Leben reizvoll; zu verstehen, was mit der Natur passiert, wie etwas aufgebaut wird oder was die Folgen von etwas sein könnte ist extrem spannend und hilft uns auch unsere zukünftige Welt zu verbessern und nach vorne zu treiben.» Bei Versuchen, Bildung zu definieren oder diese zu beschreiben, fallen auffallend viele Floskeln.

Eine vertiefte und umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildung und der Bedeutung von Bildung für unsere (traditionelle oder gegenwärtige) Kultur ist kaum zu erkennen. Praktisch niemand nennt konkrete Bildungsinhalte wie beispielsweise Theorien, Personen der Wissenschaft, Exponenten der Kultur und ihre Werke. Es scheint so, als würde das traditionelle Arsenal der Bildung nicht wahrgenommen und stattdessen eine pragmatische «life-work balance»- und «wellness-fun»-Haltung konstruiert (Hurrelmann & Albrecht, 2014). Dabei sind

ausgerechnet die Erarbeitung und der Erwerb von traditioneller Bildung und die gesellschaftliche Integration die Hauptaufgabe der SchülerInnen und das ewig gepriesene Ziel des Gymnasiums (MAR, 1995).

Auffallend ist ebenfalls die überwiegend fehlende Präsenz von *Intellektualität*, d.h. ein rein geistiges Interesse an Themen, ohne eine Anbindung an einen praktischen Nutzen. Würde man aus diesen Texten all jene Zeichen, welche konkret auf ein Gymnasium hinweisen, entfernen, so könnte man glauben, es mit intelligenten Personen in der normalen Berufsausbildung zu tun zu haben. Bezüglich der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen und allgemeinen schulischen Diskussion ist festzustellen, dass das *Intellektuelle* durch andere Leitziele wie z.B. *Kompetenzen* verdrängt wurde. So taucht denn auch der Begriff Intellektualität in analytischen und theoretischen Arbeiten zum Thema Schule heute kaum mehr auf.

5.1.6. Bildung im ausserschulischen Bereich.

Keiner der Jugendlichen schreibt über Elemente von Bildung ausserhalb des Gymnasiums. Es ist nicht zu erfahren, ob jemand Sprachkurse oder andere bildungsverwandte Kurse besucht (Musik-, Tanz-, Malunterricht). Die Frage ist, ob ausserschulische Bildung nicht als Bildung erlebt oder bezeichnet wird. Vielleicht gelten diese Aktivitäten lediglich als Hobbies und Freizeitbeschäftigungen. Verschwindend klein ist die Zahl derer, die über das Lesen von Büchern schreiben. Niemand erwähnt (positiv) Theater-, Opern- oder Ausstellungsbesuche. So ist es auch bei den Kontrollgruppen. Beachtenswert ist, dass es keine Berichte zu schulischen Ereignissen gibt, wo klassenweise eine Theatervorstellung besucht oder eine Exkursion durchgeführt wurde. Da mit derartigen Ereignissen i.a. ein erhöhter sozialer Faktor einhergeht (Gruppenlebnis), ist diese Absenz umso erstaunlicher.

5.2. Kontrollgruppen

Anhand zweier Gruppen, welche einerseits von einer thematisch engeren Fragestellung (iv) und andererseits ohne jegliche Leitlinien (v) ausgegangen wurde, sollte der *Einfluss der Anregung* auf die wesentlichen Aspekte getestet werden. Wie die Resultate zeigen, finden sich hinsichtlich Details Abweichungen, aber auch hier fehlen die zentralen Inhalte des Lehrplans und es tritt auch nicht merklich Intellektualität hervor. Die Kreativität ist bei (v) deutlich höher, aber die grossen Themen der Gegenwart werden nicht angesprochen.

5.2.1. Resultate zur Kontrollgruppe (iv).

82 Prozent der Kontrollgruppe stellen den Nutzen von Mathematik in den Vordergrund: «In jedem Beruf braucht man Mathematik und Deutsch.» – «In Ma-

the lernt man nicht nur Grundlagen und Wissen, das man sicher brauchen wird, sondern auch sehr viel, was mit dem Berufsleben nicht zwingend viel zu tun haben muss.» Hinsichtlich Studium wird betont: «Mathe ist auch Grundlage für andere Naturwissenschaften und muss mindestens verstanden werden.» Die etwas anspruchsvolleren Kapitel der Mathematik sind nicht beliebt: «Im Gymnasium erscheint mir der Stoff unnützlich.» – «Trigonometrie, Differentialrechnung etc. bringt nichts im alltäglichen Leben.» Selten finden sich in den Texten positive Voten: «Mathematik finde ich spannend, weil es klare Regeln gibt und man auch öfters selbst überlegen muss und knobeln kann.»

Am Thema Mathematik wird das Scheitern des traditionellen Bildungskredos vollends deutlich: Keine SchülerInnen zeigen für diesen stark intellektuell geprägten Bereich des Bildungsprogramms die dafür erforderliche innere Haltung. Gemeinplätze, Nutzen und ein bisschen Spass ist gerade mal alles, was sie noch bei der Stange hält. Heutzutage liegen Durchfallquoten bei der schriftlichen CH-Maturitätsprüfung in Mathematik im Bereich von etwa 40–60 Prozent. Auffallend ist ein zunehmend hoher Anteil an sehr tiefen Noten.

Im Bereich der deutschen Sprache sieht es nicht besser aus. Kaum jemand äussert spontan Freude an Sprache oder an der Welt der Bücher, der Literatur: Jemand schreibt: « [mir] scheint [...] das Bücherlesen weniger wichtig.» – «... wozu die Bücheranalyse und die Diskussionen dienen, kann ich mir nicht erklären.» Nur wenige können dem Deutschunterricht doch noch etwas abgewinnen, sei es aus einem minimalen Interesse an Literatur: «Auch hier finde ich, gehört es zur allgemeinen Bildung, dass man sich mit der deutschen Kultur auskennt.» Utilaristische Gründe überwiegen: «Ein korrektes Deutsch ist mir sehr wichtig. Es zeugt von gewisser Professionalität, auch später im Berufsleben.» – «Ich denke zum Beispiel, dass Deutsch eine Bedeutung hat, wenn es darum geht, das Textverständnis und das Texteschreiben zu erlernen.» – «Deutsch ist ebenfalls wichtig. Texte verfassen können, verstehen können was man liest usw., ist auch für den Alltag nützlich und wichtig.» Trotz diesen Äusserungen zeigen über 80 Prozent der AutorInnen keinen literarischen oder gepflegten Schreibstil.

Der Blick auf die Sprache verstärkt den Eindruck, dass die SchülerInnen kein wirkliches emotionales oder intellektuelles Verhältnis haben zu Kernelementen unserer traditionellen & gegenwärtigen Kultur.

5.2.2. Resultate zur Kontrollgruppe (v).

Hier fällt auf, dass rund 30 Prozent der Probanden die Aufgabenstellung zum Inhalt ihres Schreibens machen. Sie schreiben nicht über ein Thema, das sie

gerade beschäftigt, sondern bringen zum Ausdruck, wie schlecht sie mit der Vorgabe zurechtkommen: «Ich könnte mich über eine Neuigkeit äussern. Aber nein. Dazu habe ich weder genug Wissen noch die Fähigkeit darüber genau artikulieren zu können.» – «Diese Aufgabe, die meinem Schulalltag und meinen Gewohnheiten ganz und gar widerspricht, stellt ganz klar eine Herausforderung dar. Ich fühle mich zu wenig kreativ, zu einfalllos und auf jeden Fall der Aufgabe nicht gewachsen.» – «Wir sind es uns schlichtweg nicht gewohnt, ganz selbstständig Ideen zu entwickeln.» 15 Prozent sagen ausdrücklich, dass diese Aufgabe sie überfordert. Gleichviel klagen, dass ihnen die Instruktionen fehlen: Hilflosigkeit bis zur Verzweiflung zeigen sich auf den Blättern.

Anhand der Frage (v) wird deutlich, wie wichtig es ist, an die SchülerInnen nicht nur inhaltsorientierte Fragen zu stellen. Gerade weil die Anregung praktisch inhaltslos ist, erfahren wir, was bei den Probanden an Inhalt aktuell aus ihrem Eigensein heraus spontan verfügbar ist – oder eben nicht.

In dieser für sie ungewohnten Situation zeigen die SchülerInnen jedoch einiges an Reflektion über das System: «Jetzt stellt sich die Frage: In wie weit sind Vorgaben nützlich? Bin ich wirklich so an Vorgaben gebunden, dass ich ohne sie nur wirres Zeug schreibe?» Für die Überforderung wird teilweise die fehlende eigene Kreativität verantwortlich gemacht: «Kreativität, etwas was an gewöhnlichen Gymnasien meistens nicht erforderlich ist, denn die Lehrpläne müssen klar strukturiert sein und ebenso durchgeführt werden, Texte müssen sachlich und verständlich sein und sogar im Bildnerischen Gestalten werden meistens sehr klare Aufträge erteilt.» Es kommt noch deutlicher: «Wie sollen Menschen, welchen während vier Jahren im Gymnasium immer gesagt wurde, was genau auf wann gelernt oder getan werden muss, die Fähigkeit entwickeln ohne fremden Einfluss zu wissen was sie wann tun müssen.» Das Thema Auswendiglernen taucht auch hier auf: «Durch das ganze Auswendiglernen wird uns die Kreativität genommen. Dies wird wohl auch der Fall sein, wieso viele der Aufsätze über die Kreativitätslosigkeit der Schüler berichten.» Lösungsvorschläge zur Entwicklung von Kreativität werden vorgebracht: «Ich glaube, wenn wir mehr solche Texte schreiben könnten, würden wir viel weniger an unseren Ideen zweifeln.» – «Durch Fächer wie kreatives Schreiben oder abstraktes Malen könnten Schülerinnen und Schüler ihre Kreativität ausleben und wären beim Auftrag einen Text zu schreiben weniger überfordert, auf jeden Fall die Meisten.»

Hier tritt unmissverständlich hervor, was Robinson (2015) am Schulsystem kritisiert, nämlich, dass es zu viel

vorgibt und zu wenig Raum lässt für die Entwicklung der individuellen Kreativität. Etliche setzen die fehlende Kreativität mit dem Leistungsdruck in Beziehung: «Ich stehe ständig so unter diesem Bewertungsdruck, dass ich denke, ich dürfe nur schreiben, wenn ich auch gut schreibe.» – «An dieser Stelle frage ich mich, ob die Schule so wirklich das Ziel, nämlich Bildung erreicht. Fachlich wird uns hier am Gymnasium zwar vieles beigebracht, aber viel hängen davon bleibt nicht. Wir lernen wegen der Leistung, der Noten und nicht weil wir es wissen wollen.» Die Nachhaltigkeit wird angesprochen: «Lernen sollte etwas langfristiges sein, etwas das bleibt und etwas das auch Spass macht.»

Von den 70 Prozent, welche die Herausforderung (iv) als «Carte Blanche» benutzen, zeigen sich 50 Prozent als kreativ. Die kreativen, echt fantasievollen Beiträge (45 Prozent) behandeln überwiegend Themen, welche nicht weit über die Welt der eigenen Person hinausgehen: Klassenzimmer, Kindergeschichte, Dialog (geistreich), Krankheit, Nostalgie, Suhlen, Alleinsein, Glauben, Stress, Drogen, jeden Tag, etc. Bloss in einem Text werden gymnasiale Themen anhand von fünf Begriffen aus fünf Fächern diskutiert: «Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass diese Begriffe alle eine persönliche Bedeutung für mich haben, respektive mich das Thema, in dem sie vorgekommen sind, interessiert.»

Dass für diese Aufgabenstellung keine Note zu erwarten war, hat sich positiv auf ein Hervorkehren von Kreativität ausgewirkt: «Leistung ist nicht alles was zählt, sondern das Wissen ist doch viel mehr wert als die Zahl, die schlussendlich oben in rot auf einem Blatt Papier steht. Vielleicht kämen wir dann auch besser zurecht mit der Freiheit, die uns eine solche Aufgabenstellung gibt.»

6. Fazit

Aus den 180 Texten geht eine mehrheitlich utilitaristische und weitgehend emotionslose Haltung gegenüber dem Projekt Bildung und deren traditionellen Inhalten am Gymnasium hervor. Abgesehen von wohl übernommenen (Erzieher, Medien) Vorstellungen und Werthaltungen ist mehrheitlich nicht zu erkennen, dass die SchülerInnen sich der Bildungsziele des Gymnasiums (MAR, 1995) bewusst sind, deren Sinn erkennen und allein daraus Interessen entwickeln und Motivation schöpfen. D.h. es ist keine echte Person-Gegenstandsbeziehung erkennbar (Schiefele *et al.*, 1983). Auch wird wenig Bewusstsein kommuniziert, warum welche Wege zu beschreiten und weshalb welche Hürden zu nehmen sind. Es scheint so, als würden sie lediglich die ihnen zugewiesenen Aufgaben erfüllen, wozu sie sich in irgendeiner Weise verpflichtet fühlen oder sich einen gewissen Nutzen davon versprechen. Ein Grund warum die Gymna-

siastInnen nicht das von ihnen geforderte Wissen abrufen konnten, könnte daran liegen, dass die Lernmotivation nicht nachhaltig war. Das heisst, dass es nach Krapp (2003) entweder an Interesse oder an der Selbstbestimmungsmotivation gefehlt hat.

Durch sämtliche Texte hindurch ist eine Absenz von Mitteilsamkeit bezüglich konkreter Bildungsinhalte (innerhalb und ausserhalb des Gymnasiums) festzustellen, so als würde der ganze Lehrplan, davon unberührt, an ihnen vorbeiziehen, statt bei ihnen zu verweilen, mit der Zeit an Bedeutung gewinnen. In diesem Sinne kommt es weder zu einer Identifikation (einer Nachahmung von intellektuellen Personen aus diesem Feld der Gesellschaft), noch zu einer Ausrichtung anhand gewisser Berufsbilder oder Themen aus den Wissenschaften. Das kann daran erkannt werden, dass die Texte auch frei sind von Anlehnungen, Referenzen und Zitaten. Für die (traditionell) Gebildeten existiert typischerweise ein Geflecht von Bezügen innerhalb von Kulturen, worin sie sich bewegen, was ihnen wichtig ist, was ihnen sofort fehlen würde, nähme man es ihnen weg. Unsere SchülerInnen wären demgegenüber eher erleichtert, wenn vieles im Unterricht wegfallen würde. Dennoch erwähnen viele den Wunsch studieren zu wollen, aber kaum jemand nennt konkret ein Studienfach und führt aus, warum.

Es wäre wohl falsch anzunehmen, dass die SchülerInnen keine wirklichen Interessen haben, Bereiche wo sie sich auch engagieren, - aber sie kommunizieren nichts dazu, wenn man sie auf *Bildung* anspricht. Demgegenüber findet sich der deutliche Ruf nach Fächern, einem Unterricht mit mehr Bezug zum Alltag (Konfliktlösung, Umgang mit Mitmenschen, Fremdsprachengebrauch, Politik, praktische Belange: Steuererklärung ausfüllen, Rad wechseln können, ...). Wüsste man nicht, dass die Texte von GynasiastInnen stammen, könnte man meinen, BerufsschülerInnen hätten diese geschrieben.

Eine Ausnahme stellen rund 40 Prozent der Texte aus der Kontrollgruppe (v) dar. Hier zeigt sich Kreativität, aber andererseits sind rund 30 Prozent der Jugendlichen aus (v) mit der ihnen überraschenderweise zugewiesenen Freiheit überfordert, wissen damit nichts anzufangen.

Obgleich viele die Strategie «Auswendiglernen» als unbefriedigend erleben, scheinen sie weder Alternativen zu kennen noch danach zu suchen oder diese gar einzufordern. Auch nennen sie nichts, worauf man schliessen könnte, dass die Schule das Verhalten «Auswendiglernen» als Bildungsstrategie ablehnen würde.

Zusammenfassend gewähren uns VertreterInnen der Generation Y (Hurrelmann & Albrecht, 2014) anhand

dieser 180 Texte hinreichend Einblicke in das, was diese jungen Menschen unvorbereitet zu ihrer täglichen Situation im Gymnasium spontan zu sagen haben und zu sagen bereit sind. Individualpsychologisch sind wir davon ausgegangen, dass gymnasiale Inhalte, Erlebnisse, Perspektiven etc., welche für sie von intellektueller, emotionaler und sozialer Bedeutung sind, wesentliche Abschnitte der Texte ausmachen würden. Das Nichterscheinen lässt vermuten, dass die traditionellen (und nicht nur diese) Inhalte des gymnasialen Curriculums für die Generation Y von geringer persönlicher Bedeutung sind und dass deshalb auch keine nachhaltige Gedächtnisleistung erbracht werden kann.

7. Futuristischer Ausblick und Schlussfolgerungen

Die 180 Jugendlichen, welche anlässlich dieser Studie uns freimütig von ihrer Alltagsbefindlichkeit im Gymnasium berichten, erleben zur Zeit noch recht unbewusst den grössten Wandel in der Menschheitsgeschichte: Rund 88 Mal greifen sie pro Tag zum Smartphone – viele Male mehr, als ein mittelalterlicher Mensch zum Rosenkranz, eine KettenraucherIn der sechziger Jahre des vorherigen Jahrhunderts zur Zigarette griff. Mit diesem relativ kleinen Gerät sind sie in ständiger Verbindung mit Abermillionen von Gleichorientierten, welche zusammen rund 4 Millionen Suchanfragen pro Minute an Datenbanken richten. Praktisch jede Bildungsinformation ist per «Touch» sofort zu haben – ein Gang in eine Bibliothek wird zum historisch-kulturellen Ausflug. In naher Zukunft werden wohl mehr als die Hälfte aller Arbeiten, welche keine komplexe Handarbeit erfordern, von Robotern ausgeführt werden. Was Jahrhunderte lang in Handel und Wirtschaft Usus war, wird in Kürze durch z.B. die «Block Chain Technology» (Topscott & Topscott, 2017) und ähnliche Verfahren abgelöst werden. Ohne vorherigen Blick auf einen Bildschirm wird in naher Zukunft kaum mehr eine Alltagshandlung ausführbar sein ...

Die Kopernikanische Wende, das Maschinenzeitalter und nun die humanoiden Roboter versetzen den Menschen fortwährend in eine Identitätskrise: Was wird das «High End» des digitalen Zeitalters mit dem Analogwesen Mensch noch anfangen können? Obgleich die Jugendforschung (Hurrelmann und Albrecht, 2014) sagt, dass eine neue Generation deutlich im Voraus unbewusst spürt, was für sie in naher Zukunft lebensrelevant sein wird, kann aus den 180 Texten nur wenig in dieser Richtung beobachtet werden.

Die Gymnasien als traditionelle Bildungsinstitutionen sind von diesem Wandel genauso erfasst wie deren SchülerInnen. Hier stellt sich die Grundfrage, inwiefern traditionelle Bildungsinhalte, bestehende Lehrpläne in einer gänzlich veränderten Welt noch von Bedeutung sein werden. Dass die SchülerInnen

davon nichts spontan und unaufgefordert nennen, weist darauf hin, dass diese Inhalte zumindest nicht zu dem zählen, was für sie zum Wichtigsten gehört.

Warum soll eine SchülerIn ein regelmässiges Fünfeck mit Zirkel und Lineal konstruieren können, wo per Smartphone Animationen für Geometrisches leicht verfügbar sind?

Warum endlos Leiden von Gestalten aus der Literatur interpretieren, wenn das heutige Beziehungsleben völlig anders verläuft? Unter diesem Gesichtspunkt werden Inhalte des traditionellen Bildungskanons zu nostalgischen Versatzstücken einer Generation, die vor dem grossen Knick in unserer Kultur geboren und ausgebildet wurde.

Warum eine Beziehung zu dem Zu-Lernenden aufbauen und zum zentralen Aspekt von nachhaltigem Lernen machen, wenn in Zukunft «Beziehung» i.a. durch andere Weisen von Sein und Handeln abgelöst werden könnte? Das müssen sich auch die AutorInnen dieser Studie fragen.

Wir können hier nicht ein Konzept für ein «Reformgymnasium» anfügen – aber wir möchten mit aller Deutlichkeit darauf hinweisen, dass das bestehende Konzept von Gymnasium (auch der Universität) im digitalen Zeitalter eine grundlegende Veränderung erfahren muss. Dabei wird so manches, was bislang als abendländische Kultur gelebt und hochgehalten wurde, still und ohne Dramatik vergehen ... Die Stille um die Elemente von Bildung, welche in den Texten der SchülerInnen herrscht, sei uns ein unmissverständliches Zeichen.

Danksagung

An dieser Stelle bedanken wir uns bei den SchülerInnen dafür, dass sie sich aus dem Stegreif heraus über das Thema Bildung Gedanken gemacht und diese in Aufsätzen festgehalten haben. Diese Texte waren für unsere Arbeit der wichtigste und gewichtigste Rohstoff. Wir danken den LehrerInnen sowie den Rektoren dafür, dass wir sie für unser Projekt gewinnen konnten, und dafür, dass sie eine Unterrichtsstunde zur Verfügung gestellt haben. ■

Literatur

- Bönsch, M. (2009). Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute. *PÄD-Forum*, 6, 272–274.
- Diem, A. & Wolter, S.C. (2014). Wenn die Matur leicht ist, wird es später schwer. *UniPress*, 160, 30–31.
- Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura- Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *Bulletin: Zum Übergang Gymnasium-Universität*, 24–31.
- Eberle, F., Brüggengbrock, C., Rüede, C., Weber, C. & Albrecht, U. (2015). Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache: Kurzbericht zuhanden der EDK Zürich: Eigenverlag.
- Hattie, J. A. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Herzog, W. & Hilbe, R. (2016). *Selbst organisiertes Lernen an Berner Gymnasien*. Bern: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg), *Entwicklungspsychologie* (S. 551–589) Weinheim: Psychologie VerlagsUnion.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014). *Die heimlichen Revolutionäre – Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krapp, A. (2003). Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bezugssystems. *Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschehen: Politische Studien*, 3, 91–105.
- Largo, Remo H. (2010). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- MAR: Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren vom 15. Februar 1995 (Stand am 1. Januar 2013).
- OECD (2017). *Bildung auf einen Blick 2017: OECD-Indikatoren*. Bielefeld; W. Bertelsmann Verlag.
- Richtlinien des Hochschulrates für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses vom 28.5.2015.
- Robinson, K. (2015). *Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden*. Salzburg: Verlag Ecowin.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses*. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Taleb, N.N. (2010). *The Bed of Procrustes Philosophical and Practical Aphorismus*. New York: Random House.
- Topscott, D. & Topscott, A. (2017). *Realizing the Potential of Blockchain: A Multistakeholder Approach to the Stewardship of Blockchain and Cryptocurrencies*. Genf: World Economic Forum.
- Weizsäcker, C. F. (1976). *Zum Weltbild der Physik*. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Wolter; S.C., Diem, A. & Messer, D. (2013). *Studienabbrüche an Schweizer Universitäten*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Zierer, K. (2015). *Kernbotschaften aus John Hatties visible learning*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Anhang I

Grundlagen für eine Auswertung von Schülerinnen- und Schülertexten von vier Gymnasien zum Thema Bildung bestehend aus 11 Themen mit insgesamt 47 Variablen

Bildungsverständnis

- SchülerIn definiert den Begriff Bildung
- SchülerIn bringt Bildung mit Wissen in Zusammenhang
- SchülerIn bringt Bildung mit Kultur in Zusammenhang
- SchülerIn hat eine persönliche Meinung zu Bildung

Erwartung an gymnasiale Bildung

- SchülerIn nennt konkrete Bildungsinhalte
- SchülerIn macht Verbesserungsvorschläge bezüglich Bildung
- SchülerIn wünscht Informationen zum Lernen
- SchülerIn wünscht Förderung wegen eigener Begabung
- SchülerIn wünscht Förderung für begabte Mitschüler

Erwartung von Bildung für Zukunft

- SchülerIn erwartet von Bildung Nutzen für den Alltag
- SchülerIn erwartet von Bildung Nutzen für Berufswahl
- SchülerIn spricht Studium an

Bildungsanbieter

- SchülerIn nennt Schule als Bildungsanbieter
- SchülerIn nennt Eltern als Bildungsanbieter
- SchülerIn sieht sich in Abholhaltung (Konsumhaltung)
- SchülerIn sieht sich in Bringhaltung
- SchülerIn nimmt ausgeglichene Haltung ein

Beurteilung Lehrpersonen/System

- SchülerIn kritisiert Lehrpersonen
- SchülerIn ist zufrieden mit Lehrpersonen
- SchülerIn fühlt sich unter Druck von Prüfungen und Noten
- SchülerIn kann mit Anforderungen umgehen

Einschätzung Gymnasium

- SchülerIn bewertet Schulbetrieb positiv
- SchülerIn bewertet Schulbetrieb negativ
- SchülerIn ist dankbar für den Schulbesuch
- SchülerIn zeigt eine Wertschätzung für das Gymnasium
- SchülerIn sieht Perspektiven für sich wegen Gymnasiumsbesuch
- SchülerIn sieht Perspektiven für die Bildungsstätte Gymnasium
- SchülerIn nennt Aspekte MAR, Art. 5

Eigenes Befinden bezüglich Gymnasium

- SchülerIn beschreibt eher utopische Wünsche und Sehnsüchte
- SchülerIn nennt Stärken oder Schwächen in Fächern
- SchülerIn trägt Klagen vor
- SchülerIn scheint orientierungslos/irritiert/unwohl

Externe Lernaktivitäten, -wissen

- SchülerIn nimmt an außerschulischen Lernaktivitäten teil
- SchülerIn nennt explizit Lerninhalte oder Gelehrte (Wissenschaftler)
- SchülerIn schreibt über Bildung in außerschulischem Umfeld
- SchülerIn liest Bücher, besucht Ausstellungen/Theater, musiziert
- SchülerIn äussert sich emotional zu eigenen Bildungserfahrungen

Aufgabe Aufsatz

- Text wurde mit Engagement geschrieben
- Die Aufgabe wurde als ein Muss empfunden

Text- und Inhaltsqualität

- Text ist strukturiert/logisch aufgebaut
- Text ist eher eine Beschreibung der Situation
- Text ist «ein wie es sein sollte»
- Text ist von Intellektualität geprägt

Sprachqualität

- Rechtschreibung ist genügend bis gut
- Handschrift ist kommunikativ
- Text wurde per Computer verfasst

Anhang II: Zusammenfassung der Resultate der Experimentalgruppen aus vier Gymnasien									
	G1 (41)	% Ja	G2 (52)	% Ja	G3 (33)	% Ja	G4 (15)	% Ja	100% (141)
Def. Bildung		34		69		61		93	60
Bildung/Wissen		51		69		61		80	56
Bildung/Verstehen		34		60		33		67	47
Bildung/Kultur		15		4		0		7	7
Bildungpers. Meinung		44		69		79		93	67
Bildungsinhalte konkret		5		4		0		7	4
Verbesserungsvorschläge		41		42		42		67	44
Infos zum Lernen erwünscht		15		0		6		0	6
Wünscht eigene Förderug		5		0		0		0	1
Wünscht Fremde Förderung		5		0		3		0	2
Nutzen für Alltag		68		79		70		73	73
Nutzen für Berufswahl		46		33		39		60	41
Spricht Studium an		63		33		45		40	45
Bildungsanbieter Schule		92		88		91		100	91
Bildungsanbieter Eltern		12		12		0		13	9
Zeigt Abholhaltung		68		80		70		73	73
Zeigt Bringhaltung		0		4		0		0	1
Ausgeglichene Haltung		27		19		24		27	23
Kritisiert Lehrpersonen		27		15		12		7	17
Zufrieden mit Lehrpersonen		15		8		12		7	11
Unter Leistungsdruck		40		12		9		33	11
Anforderungen gemeistert		83		100		100		100	95
Schulbetrieb positiv		89		48		58		67	64
Schulbetrieb negativ		12		17		21		7	21
Wertschätzung Gymer		88		79		91		100	87
Wertschätzung Gymer		78		63		82		87	74
Perspektive wegen Gymer		90		73		94		100	86
Perspektive für Gymer		68		65		79		100	86
Nennt Aspekte MAR Art. 5		15		4		3		13	8
Utopien und Sehnsüchte		7		13		3		0	8
Eigene Stärken/Schwächen		27		8		6		13	14
Trägt Klagen vor		27		21		9		0	18
Zeigt sich unwohl/irritiert		17		0		0		0	5
Ausserschul. Lernaktivitäten		0		0		0		0	0
Lerninhalte/Gelehrte		5		4		0		13	4
Ausserschul. Bildung		0		4		0		0	1
Bücher/Museen/Theater		5		4		3		13	5
Bildungserfahrung emotional		5		6		21		13	10
Text mit Engagement		60		46		15		27	42
Aufgabe war ein Muss		17		10		85		13	14
Text ist strukturiert		80		77		85		93	81
Beschrieb einer Situation		56		42		64		40	51
Text "wie es sein sollte"		15		38		15		7	23
Intellektualität erkennbar		35		17		0		7	17
Rechtschreibung genügend		90		100		100		15	97
Handschrift kommunikativ		80		75		97		0	74
Per Computer verfasst		12		29		0		100	25

Jahresberichte der Hochschulen / Rapports annuels des Hautes Ecoles

Einmal pro Jahr bringen wir an dieser Stelle einen von nahezu allen Hochschulleitungen unterstützten Überblick über einige wichtige Punkte aus dem Leben der schweizerischen universitären Hochschulen. Die Berichte werden freiwillig abgegeben und die Liste ist daher nicht vollständig.-

Für das Jahr 2017 finden sich auf den folgenden Seiten Berichte der unten genannten zehn Hochschulen. Wir danken der Verfasserin und den Verfassern für die gute Zusammenarbeit.

EPF Lausanne

Prof. Stephan Morgenthaler, Chaire de statistique appliquée, stephan.morgenthaler@epfl.ch

ETH Zürich

Ulrich Schutz, Stab Rektorin, ulrich.schutz@sl.ethz.ch

Universität Basel

Hans Amstutz, Generalsekretär, hans.amstutz@unibas.ch

Universität Bern

Dr. Christoph Pappa, Generalsekretär, christoph.pappa@gs.unibe.ch

Université de Fribourg / Universität Freiburg

Marius Widmer, Leiter Unicom, marius.widmer@unifr.ch

Universität Luzern

lic. phil. Dave Schläpfer, Mitarbeiter Öffentlichkeitsarbeit, dave.schlaepfer@unilu.ch

Université de Neuchâtel

Fabian Greub, Secrétaire général, fabian.greub@unine.ch

Universität St. Gallen HSG

Marius Hasenböhler-Backes, Leiter Kommunikation, marius.hasenboehler-backes@unisg.ch

Università della Svizzera italiana

Albino Zraggen, Segretario generale, albino.zraggen@usi.ch

Universität Zürich UZH

Dr. Rita Stöckli, Generalsekretärin, rita.stoekli@gs.uzh.ch

Die Redaktion freut sich über Leserkommentare.

EPF Lausanne

Stephan Morgenthaler

Martin Vetterli hat am 1. Januar 2017 das Präsidium der EPF Lausanne übernommen. Gleichzeitig wurden die internen Reglemente der EPFL angepasst und Strukturen und Governance gestärkt. Die Führungsequipe der EPFL umfasst neu die akademischen Vize-Präsidenten Pierre Vandergheynst für die Lehre, Andreas Mortensen für die Forschung und Marc Gruber für Innovation, sowie Edouard Bugnion für Digitales, Etienne Marclay für Operatives und Personal und Caroline Kuyper für die Finanzen.

Schon seit einigen Jahren spielt die EPFL eine Führungsrolle im Bereich der Entwicklung und Förde-

rung von MOOCs (massive open online courses). Im April wurde an der EPFL ein Innovationszentrum eröffnet, das ungefähr 30 Start-up-Firmen, welche in der Entwicklung von neuen Ausbildungstechnologien tätig sind, beherbergen wird. Damit will sich die EPFL als internationaler Treffpunkt für digitale Bildung etablieren und die Forschung in diesem Gebiet anregen.

Im Mai wurden im Campus Biotech der EPFL in Genf das «swiss genome center» und die «Bertarelli platform for gene therapy» eröffnet. Das «swiss genome center» wird die Kapazität für die Genomsequenzie-

rung im Dienste der Medizin deutlich erhöhen, während die «gene therapy platform» den Einsatz von viralen Vektoren zur Reparatur von defekten DNA Sequenzen erforscht.

Eine Gruppe von 250 Studenten der EPFL, der Haute école d'ingénierie et d'architecture de Fribourg und der Uni Fribourg hat mit ihrem Solargebäude «NeighborHub» den Solar Decathlon 2017 gewonnen. 44 Studenten nahmen an der Reise nach Denver teil und haben das Haus innert kürzester Zeit aufgebaut und den Besuchern präsentiert. Die Planung und die Konstruktion des Gebäudes waren unter Mitwirkung von Masterstudenten aus vier Fakultäten entstanden.

ETH Zürich

Ulrich Schutz

Grundsätze für Curriculumentwicklung und Curricula von Studiengängen

Im Herbst 2017 wurden die «Grundsätze für Curriculumentwicklungen und Curricula von Studiengängen» publiziert, welche die Standards für die Revision oder die Neuentwicklung von Curricula in Studiengängen beschreiben. Die in diesem Dokument definierten Leitfragen, basieren auf der Lehrpolicy sowie den Qualitätskriterien für die Lehre und sollen in Projekten der Curriculumentwicklung als Arbeitsinstrument der involvierten Personen dienen.

Bachelorstudiengang Humanmedizin

Im Herbstsemester 2017 ist an der ETH Zürich der Bachelorstudiengang Humanmedizin mit einer Kohorte von 100 Studierenden gestartet. Der Bachelorstudiengang wird es den ETH-Studierenden erlauben, ihr Masterstudium an einer der drei Partnerhochschulen, Universität Basel, Università della Svizzera italiana und der Universität Zürich fortzusetzen.

Der Studiengang Humanmedizin an der ETH Zürich vermittelt neben den klassischen medizinischen Aspekten auch Themen aus dem molekularbiologischen und medizintechnischen Bereich.

Masterstudiengang Data Science

Im Herbstsemester 2017 ist der Masterstudiengang «Data Science» lanciert worden, welchen die

An der Magistrale (7. Oktober) wurden 994 Masterdiplome überreicht.

Im November wurde das erste Programm der neuen EPFL Extension School eröffnet. Die Extension School offeriert Internetkursen, die den erfolgreichen Teilnehmern ein «open studies»-Zertifikat ausstellen (zusätzliche Auskunft unter <https://exts.epfl.ch>).

Im Dezember hat Martin Vetterli ein neues Zentrum für «digital trust» angekündigt. Ein Zentrum für die Sicherheit von persönlichen Daten und IT Systemen zu schaffen ist das Ziel dieser Initiative. ■

Departemente Informatik, Mathematik sowie Informationstechnologie und Elektrotechnik gemeinsam anbieten. Die erste Kohorte des Studienprogramms besteht aus 22 Studierenden.

Lehr-Retreat 2017

Kurz nach Jahresbeginn haben sich auf Einladung der Rektorin rund hundert Personen während zweier Tage zum zweiten Lehr-Retreat getroffen, um sich unter dem Titel «Von Lernnachweisen zu Bildungsausweisen» zum Assessment in der Lehre auszutauschen.

Im Jahr 2018 ist ein weiterer Lehr-Retreat geplant, der sich der Master-Stufe widmen wird.

Ausbau der Online-Prüfungen

Die ETH führt jährlich bereits über 100 Online-Prüfungen mit über 10'000 Studierenden in etwa 70 Lehrveranstaltungen durch. Die ETH baut die Kapazität für Online-Prüfungen weiter aus, um das Bedürfnis der Dozierenden zu erfüllen, Vorteile und Möglichkeiten der Digitalisierung auch im Bereich Prüfungen nutzen zu können. Um der steigenden Nachfrage besser gerecht zu werden, nimmt die ETH ab Januar 2018 einen neuen Prüfungsraum für Sessionsprüfungen am Computer in Betrieb, der Prüfungen mit bis zu 240 Kandidierenden ermöglicht. ■

Universität Basel

Hans Amstutz

Im Sommer 2017 fanden die Verhandlungen zwischen den beiden paritätischen Trägern der Universität Basel, die (Halb-)Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft, zur Festlegung des Leistungsauftrags 2018–21 und der kantonalen Globalbeiträge für diese Leistungsperiode ihren Abschluss. Für die Universität endete damit eine sich seit Sommer 2015 hinziehende Phase der Verunsicherung, stand doch immer auch die Kündigung des Staatsvertrags zur gemeinsamen Trägerschaft der Universität durch Basel-Landschaft zur Debatte. Mit Sparauflagen von insg. rund 80 Mio. CHF für die anstehende vierjährige Leistungsperiode wurde die Universität vor neue herausfordernde Planungsaufgaben gestellt, mussten doch die schon vorliegenden Entwicklungspläne der Fakultäten, bei deren Ausarbeitung man ursprünglich von gleich bleibenden Budgets ausgegangen war, überarbeitet werden – wobei allerdings ein Grossteil der finanziellen Auflagen mit zentralen Massnahmen und Abbau von Reserven, d.h. ohne erhebliche Reduktion des Leistungskatalogs in Forschung und Lehre, umgesetzt werden kann. Im Oktober 2017 hat die Regenz in einem Positionspapier zuhanden der Träger Stellung genommen zu der für die Universität belastenden Situation, die sich aus einer anhaltenden öffentlichen Thematisierung ihrer Kosten, ihrer Struktur und Leistungsfähigkeit ergibt. Die Regenz kritisiert dabei nicht in erster Linie die Reduktion der kantonalen Globalbeiträge, sondern gibt ihrer Sorge darüber Ausdruck, dass Teile der Trägerschaft die Tradition der Volluniversität oder die Autonomie der Universität in Frage stellen. Das Positionspapier der Regenz ist auf der Webseite der Universität publiziert (<https://www.unibas.ch/de/Universitaet/Leitung-Organisation/Gremien-Kommissionen/Regenz.html>).

Im Folgenden wird auf je ein Ereignis aus Forschung, Lehre und Organisation der Universität Basel im vergangenen Jahr eingegangen, welche – pars pro toto – die anhaltende Entwicklungsfähigkeit der Universität insgesamt darstellen sollen:

Forschung

Im Dezember 2017 wurde die Gründung des Institute of Molecular and Clinical Ophthalmology Basel (IOB) bekannt gegeben. Gründungsinstitutionen sind die Universität Basel, das Universitätsspital Basel und Novartis; für letztere stellt die Augenheilkunde eine strategische Forschungspriorität dar, und sie verspricht sich von der Kooperation zwischen Forschung und Klinik innovative Lösungen für Patienten mit Sehstörungen und Sehverlust. Auch der Kanton Basel-Stadt beteiligt sich mit einem substanziellen

Beitrag am Aufbau des IOB. Mit Prof. Botond Roska (Friedrich Miescher Institut) und Prof. Hendrik Scholl (Augenklinik des Universitätsspitals Basel) werden zwei weltweit anerkannte Experten das IOB leiten. Dr. Norbert Spirig, derzeit Mitglied der Spitalleitung des Universitätsspitals Basel, ergänzt die Geschäftsleitung als Operativer Direktor des Instituts. Das Konzept des Instituts setzt in hohem Mass auf Zusammenarbeit und Interdisziplinarität. Als weltweit eines der ersten Institute seiner Art im Bereich der Augenheilkunde wird das IOB eine Brücke zwischen Labor und Klinik schlagen. Es nimmt seine operative Tätigkeit 2018 auf. In einem ersten Entwicklungsschritt werden vier zusätzliche Professuren eingerichtet; in einer Zehnjahresperspektive ist ein Ausbau auf zehn neue Professuren vorgesehen.

Lehre

Seit dem Herbstsemester 2017 bietet die Universität Basel einen neu entwickelten und an der Philosophisch-Historischen Fakultät angebotenen Masterstudiengang in «Critical Urbanisms» an. Die Studierenden erforschen soziale, politische, ökonomische und kulturelle Prozesse, die sich im Phänomen «Stadt» zeigen. Der Schwerpunkt des interdisziplinären Studiums liegt auf dem afrikanischen Kontinent, denn in kaum einer Region wachsen Städte schneller als in Afrika, vor allem südlich der Sahara. Studierende des neuen Masterstudiengangs analysieren aus interdisziplinärer Perspektive, wie Städte funktionieren und sich verändern. Die Studierenden beschäftigen sich über einen längeren Zeitraum mit einem spezifischen Thema, das sie in einem Research Studio erforschen. Ihr zweites Semester verbringen die Studierenden in Kapstadt. Am African Centre for Cities an der Universität Kapstadt, wo die Universität Basel zur Betreuung des Studiengangs eine eigene Professur unterhält, können sie umfangreiche Feldforschung auf dem afrikanischen Kontinent betreiben und mit Interviews, statistischen Zählungen, Fotografieren und Kartographieren eine Vielzahl an Techniken zur Analyse von Städten anwenden.

Organisation/Governance

Auf Beginn des Herbstsemesters 2017 erfolgten an der Universität Basel Wechsel in der Zusammensetzung des Rektorats. Dies nachdem nach acht Jahren Zugehörigkeit die Vizerektorin für Bildung, Prof. Dr. Hedwig J. Kaiser, und nach vier Jahren Zugehörigkeit der Vizerektor für Lehre & Entwicklung, Prof. Dr. Maarten Hoenen, auf eine weitere Amtsperiode im Rektorat verzichtet haben. Basierend auf den Ergebnissen einer umfassenden Evaluation der akade-

mischen Teile des Rektorats gestaltet sich dieses ab Herbstsemester 2017 wieder mit dem traditionellen Zuschnitt Rektor/Rektorin, Vizerektor/in Lehre, Vizerektor/in Forschung sowie Verwaltungsdirektor/in. Das Vizerektorat Bildung wurde aufgehoben. Zum neuen Vizerektor Lehre wurde Prof. Thomas Grob aus dem Fachbereich Slavistik gewählt, der zuvor

als Dekan der Philosophisch-Historischen Fakultät fungierte. Neu festgelegt wurde auch die Zuordnung der Ressorts auf die akademischen Mitglieder des Rektorats, diese Reorganisation wurde auf Beginn des Jahres 2018 abgeschlossen. Die der Verwaltungsdirektion zugeordneten Ressorts waren in diesen Change-Prozess nicht einbezogen. ■

Universität Bern

Christoph Pappa

Die Universität Bern hat ein sehr intensives und erfolgreiches Jahr hinter sich.

Highlights 2017

- Im September wurde Klimaforscher Thomas Stocker mit dem Schweizer Wissenschaftspreis Marcel Benoist ausgezeichnet. Er erhält den Preis für seine theoretischen Modellierungen und die Eiskernbohrungen in Grönland und der Antarktis, mit denen er Klimaveränderungen aufzeigt.
- Peter Messerli, Professor für Nachhaltige Entwicklung an der Universität Bern, leitet neu als Ko-Vorsitzender das wissenschaftliche Expertengremium, das den UNO-Weltbericht zur Nachhaltigen Entwicklung verfasst.
- 50 Jahre Weltraumforschung an der Universität Bern: Am 27. Oktober 1967 befanden sich auf dem Testflug einer Zenit-Rakete wissenschaftliche Messinstrumente aus den Berner Labors. 50 Jahre danach zeigt eine Ausstellung die wichtigsten Stationen dieser Berner Erfolgsgeschichte.
- Thomas Zurbuchen ist als Forschungsdirektor der US-Raumfahrtbehörde NASA einer der weltweit einflussreichsten Wissenschaftler. Im Januar besucht er die Weltraum-Laboratorien der Universität Bern und erzählt in einem öffentlichen Vortrag von seiner Arbeit in Washington und von seiner Zeit an der Universität Bern, wo er studiert und doktoriert hat.
- Ein internationales Forschungsteam mit Berner Beteiligung gibt im Februar die Entdeckung von weiteren Exoplaneten bekannt. Sie kreisen um den Zwergstern «TRAPPIST-1» und auf ihrer Oberfläche könnte flüssiges Wasser existieren.
- Dank einer speziellen Technik gelingt es Forschenden der Universität Bern im Juni zum ersten Mal, einen Gletscher zu «röntgen». Dazu haben die Physiker und Geologen im Tunnel der Jungfrau-bahnen – unterhalb des Eigergletschers – mehrere Detektoren installiert. Diese Detektoren registrieren kosmische Elementarteilchen, die Eis und Fels durchdringen. Mit den gewonnenen Daten lässt

sich der Fels unter dem Gletscher abbilden und das Fließen des Eises beobachten. Dies ermöglicht es, die Auswirkungen des Klimawandels auf den Gletscher abzuschätzen.

- Das abschmelzende Eis auf dem Schnidejoch-Pass im Berner Oberland gibt prähistorische Objekte frei. Sie zeigen, dass die Menschen in der Schweiz bereits deutlich früher als bisher angenommen Alpwirtschaft betrieben. Zu diesem Schluss kommen Berner Forschende, die aus Zweigen geflochtene Ringe untersucht haben. Sie stammen aus der Zeit um 2'100 v.Chr. und wurden wahrscheinlich zur Errichtung mobiler Zäune für die Wanderweidewirtschaft verwendet.
- Besonders erfolgreich war die Nacht der Forschung im September, wo mehr als 9000 Gäste begrüsst und über die Arbeiten an der Universität informiert werden konnte.

Forschung

2017 wurden die von der Universität Bern geschaffenen Interfakultären Forschungsk Kooperationen (IFK) neu gesprochen. Die Strategie 2021 hält fest, dass sich die Forschungstätigkeit der Universität durch eine ausgeprägte Inter- und Transdisziplinarität sowie durch die Mitarbeit in nationalen und internationalen Forschungsverbänden auszeichnen soll. Bei den IFK handelt es sich um Verbundprojekte, die jeweils acht bis zwölf Forschungsgruppen umfassen. Sie orientieren sich an den Themenschwerpunkten der Universität Bern, wie sie in der Strategie festgelegt wurden. Pro IFK müssen mindestens zwei Fakultäten beteiligt sein. Insgesamt können von der Universität Bern drei IFK mit je 1,5 Millionen Franken pro Jahr während vier Jahren unterstützt werden.

Lehre

Die Digitalisierung führt dazu, dass sich Studentinnen und Studenten Wissen künftig vermehrt selbstständig aneignen werden. Umso wichtiger wird die Aufgabe der universitären Lehre, Wissen kritisch zu überprüfen und zu reflektieren. Der Schwerpunkt

der Lehre wird deshalb auf die kritische Überprüfung und Diskussion dieser Informationen verschoben. In diese Richtung gehen auch einige universitäre Projekte im Rahmen des Programms «Förderung Innovative Lehre».

Qualität

Die Universität Bern wird bis 2023 ihre erste Institutionelle Akkreditierung gemäss Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz abgeschlossen haben. Die Schwerpunkte der Arbeit im Jahr 2017 lagen für das Vizerektorat Qualität unter anderem bei Evaluationen von zahlreichen Studienprogrammen. Zudem wurden die Leistungsvereinbarungen der Fakultäten für die Jahre 2018–2021 im Hinblick auf Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit geprüft sowie Forschungszentren evaluiert und die Erneuerung ihrer Leistungsaufträge begleitet.

Punkto Gleichstellung will die Universität Bern bis 2020 einen Frauenanteil von 25 Prozent auf Stufe Professur erreichen. Dafür hat sie den universitären Aktionsplan Gleichstellung 2017–2020 eingesetzt, an

dem sich Fakultäten, Zentren und die Verwaltung beteiligen

Internationaler Auftritt

Gemäss ihrer Strategie ist die Universität Bern regional verankert und international vernetzt. Anfang 2017 hat die Universitätsleitung deshalb eine Internationalisierungsstrategie verabschiedet und entsprechende Schritte in die Wege geleitet. Als erste Massnahme wurde 2017 am Vizerektorat Entwicklung die erste «International Communication Officer» englischer Muttersprache angestellt. Sie hat eine Kommunikationsstrategie ausgearbeitet, um Zielgruppen weltweit zu erreichen.

Die Universität Bern wurde 2017 in den europäischen Verbund forschungsintensiver Universitäten «The Guild» aufgenommen. Die Mitgliedschaft in diesem Netzwerk ermöglicht es, die wissenschaftspolitische Diskussion mitzugestalten, die schweizerische Perspektive einzubringen und ihre Position auf dem globalen Wissenschaftsmarkt zu stärken. ■

Université de Fribourg / Universität Freiburg

Marius Widmer

Neue Lehrgänge schärfen das Freiburger Profil

Nur an der Universität Freiburg mit ihrer gelebten Zweisprachigkeit besteht die Möglichkeit, Deutsch und Französisch zu gleichen Teilen auf muttersprachlichem Niveau zu studieren. Das Studienprogramm «Deutsch und Französisch: Zweisprachigkeit und Kulturkontakt» verbindet dieses besondere Angebot mit einer intensiven Förderung der Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache am Anfang des Studiums sowie in gezielten Kursen zum Verständnis des sprachlich-kulturellen Austausches zwischen beiden Sprach- und Kulturräumen.

Die Fremdsprachendidaktik in «Deutsch als Fremdsprache» und «Français langue étrangère» bildet deshalb neben «Germanistik» und «Français» einen wichtigen Bestandteil dieses Studienprogramms. Mit dem studentischen Leben in der zweisprachigen Universitätsstadt bietet Freiburg somit ideale Rahmenbedingungen, um sich praktisch und theoretisch mit der deutsch-französischen Zweisprachigkeit zu befassen.

Nouveau master en médecine de famille

Le Master en médecine humaine de l'Université de Fribourg offrira la possibilité à quarante étudiants titulaires d'un bachelor de se préparer durant trois ans à l'examen fédéral. Ce cursus sera orienté vers la

médecine de famille, tout en restant complet. Les étudiants seront notamment amenés à effectuer une durée de stage totale deux fois plus longue dans des cabinets de généralistes.

La première volée d'étudiants du nouveau Master entamera sa formation en automne 2019. Elle pourra donc se présenter à l'examen fédéral de médecine humaine en 2022. Le Grand Conseil fribourgeois a approuvé en septembre 2016 un crédit d'engagement de l'ordre de 32,9 millions de francs et portant sur la période 2018–2022. Dès 2023, le coût annuel de fonctionnement est estimé à environ 5,9 millions de francs.

Wirtschafts- und Rechtswissenschaftliche Studien

Der Bachelor in Wirtschafts- und Rechtswissenschaftlichen Studien ist ein neuartiges und in der Schweiz einzigartiges Studium, bei dem die wichtigsten Aspekte der Betriebswirtschaftslehre, der Ökonomie und der Rechtswissenschaften effizient behandelt werden. Im Laufe ihres Studiums können sich die Studierenden die wichtigsten Konzepte dieser Disziplinen aneignen.

Masternebenprogramm «Islam und Gesellschaft»

Im Herbstsemester 2017 startete das neue Masternebenprogramm «Islam und Gesellschaft» des

Schweizerischen Zentrums für Islam und Gesellschaft (SZIG). Das schweizweit einzigartige Programm vermittelt Kompetenzen für einen differenzierten Umgang mit komplexen Debatten, indem zentrale Fragen des muslimisch-religiösen Selbstverständnisses aufgegriffen und Lösungsvorschläge für gesellschaftliche Herausforderungen erarbeitet werden. Das Studienprogramm kann mit zahlreichen Hauptprogrammen kombiniert werden.

Ausbau der Studierendenbetreuung

Um die Abbruchquote während des ersten Studienjahres möglichst tief zu halten, werden verschiedene methodologische Ateliers wie Studienplanung oder Lernstrategien durchgeführt. Begleitmassnahmen wie etwa Tutorate oder Coaching werden zudem noch ergänzt in Zukunft für eine optimale Betreuung der Studierenden.

Fundraising et développement

Depuis septembre 2017, la Fondation de l'Université de Fribourg soutient, au sein de l'Institut Human-IST (Human Centered Interaction Science and Technology) et en partenariat avec La Poste Suisse, un nouveau projet dans le domaine du cognitive computing et ses applications dans les smart cities.

Du côté du développement universitaire, les prestations mises à disposition par le Service développement portent leurs fruits. Il a ainsi pu offrir ses nouvelles prestations à plusieurs professeur·e·s, chercheuses et chercheurs, les soutenant dans la négociation et la réalisation de leurs partenariats de sponsoring ou de donation. Ces prestations comprennent l'expertise des projets, les conseils en fun-

draising et en gestion de l'aspect philanthropique des dossiers, ainsi que la coordination au niveau de l'institution universitaire.

Recherche, innovation et collaboration

Après les incertitudes des années 2015 et 2016 quant à la participation de la Suisse au programme européen H2020, l'Université de Fribourg a pu considérablement renforcer sa position. Ce sont ainsi six nouveaux projets qui ont démarré en 2017 pour un total de près de six millions de francs, parmi lesquels deux nouveaux ERC grants, dont l'Université est très fière.

L'innovation joue un rôle grandissant dans toutes les universités. Aussi l'Université de Fribourg a-t-elle pris des mesures pour s'engager dans cette voie. Elle apporte notamment son soutien à l'Innovation Club qui permet de stimuler l'esprit entrepreneurial des étudiants, et cela en intégrant l'ensemble des hautes écoles fribourgeoises. Enfin, elle s'est profilée au niveau national en organisant la première édition du Swiss Workshop on Stimulating Student Entrepreneurship.

Enfin au niveau international, associée à l'EPFL et à la Haute école d'ingénierie et d'architecture de Fribourg, l'Université a brillé dans le cadre de Solar Decathlon qui s'est tenu en octobre 2017 à Denver (USA). En décrochant la première place du concours avec le «NeighborHub», l'équipe fribourgeoise a pu démontrer son sens de l'innovation dans le domaine de l'énergie renouvelable et le développement durable. ■

Universität Luzern

Dave Schläpfer

Doppelmaster Medizin: konkreter Aufbau

2020 findet die erste Durchführung des von den Universitäten Zürich und Luzern gemeinsam angebotenen Medizin-Masterstudiengangs in Luzern statt. An einer Medienkonferenz im Mai des Berichtsjahrs orientierten die beteiligten Luzerner Parteien über den Stand der Dinge und die weiteren Schritte. Rektor Bruno Staffelbach bezeichnete den Joint Master als einen wichtigen Meilenstein in der Geschichte der Universität Luzern. Damit leiste diese einen aktiven Beitrag zur Versorgung des Raumes Luzern/Zentral-schweiz mit jungen Ärztinnen und Ärzten. In der Zusammenarbeit mit den medizinischen Partnern im Raum Luzern könne zudem die lokale Verankerung der Universität Luzern gestärkt und via Kooperation

mit der Universität Zürich der direkte Anschluss an eine grosse medizinische Fakultät gewonnen werden. Im Januar 2018 wurde am Luzerner Kantonsspital ein Treffen mit der ersten Kohorte von 40 Studierenden durchgeführt, die sich für den «Luzerner Track» entschieden und im Herbstsemester 2017 ihr Medizin-Bachelorstudium an der Universität Zürich aufgenommen haben, ihre klinische Ausbildung also im Rahmen des Masterstudiums ab 2020 in Luzerner Spitälern und Hausarztpraxen absolvieren werden.

Wirtschaftsfakultät mit positiver Zwischenbilanz

Ein halbes Jahr nach dem Start des neuen Studiengangs Wirtschaftswissenschaften zogen die Verantwortlichen im März 2017 an einer öffentlichen In-

formationsveranstaltung eine Zwischenbilanz und zeigten auf, wohin der weitere Weg gehen soll. Mit sieben Professuren, fünf ständigen Gastprofessuren, acht Lehrbeauftragten und Praktikern, Firmen sowie Mentorinnen und Mentoren, welche die neue Fakultät unterstützen, sei eine gute Basis gelegt worden, so Dekan Christoph A. Schaltegger. Man blicke auf einen erfreulichen Start zurück und werde die Studierenden auch weiterhin mit qualitativ hochstehender Lehre und innovativen Lehrformen in einer sehr persönlichen Atmosphäre fordern und fördern. Auf der Bachelorstufe, für die per Herbstsemester 2017 rund 160 Studierende immatrikuliert waren, bietet die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (WF) eine breite akademische Grundausbildung in Volks- und Betriebswirtschaftslehre sowie in den relevanten Methoden an. Aufbauend auf der soliden Grundausbildung des Bachelorstudiums wird ab 2019 ein konsekutiver Master angeboten. Vorgesehen sind die Vertiefungsrichtungen Politische Ökonomie, Unternehmerische Führung sowie Integriertes Gesundheitsmanagement und -ökonomie.

Neue Leitungsorganisation / Personalia

Am 1. März des Berichtsjahrs trat eine Optimierung der Leitungsorganisation der Universität Luzern in Kraft. Seither gibt es neben den zwei bestehenden Prorektoraten ein drittes: das Prorektorat Universitätsförderung. Dieses wird vom bisherigen Prorektor Lehre und Internationale Beziehungen, Prof. Dr. Markus Ries, Professor für Kirchengeschichte, geleitet. Derweil wurde Prof. Dr. Martina Caroni, Professorin für öffentliches Recht und Völkerrecht, zur neuen Prorektorin Lehre und Internationale Beziehungen gewählt. Prof. Dr. Martin Baumann, Professor für Religionswissenschaft, amtet weiterhin als Prorektor Forschung. Mit der Optimierung der Leitungsorganisation wird die Rolle der Prorektoren gestärkt und die Organisation vereinfacht. Gleichzeitig ist die Führung der Universität breiter abgestützt.

2017 wurden Prof. Dr. Peter Kirchschräger (Theologische Fakultät, TF), Gabriel Abend und Sophie Mützel (Kultur- und Sozialwissenschaftliche Fakul-

tät, KSF) sowie Prof. Dr. Vagias Karavas (Rechtswissenschaftliche Fakultät, RF) und Prof. Dr. Lukas D. Schmid (WF) auf ordentliche Professuren berufen; Dr. Rana Alsoufi (TF) erhielt eine Assistenzprofessur. Prof. Dr. Daniel Speich Chassé und Prof. Dr. Patrick Kury (beide KSF) sind zu Titularprofessoren und Prof. em. Dr. Hans-Werner Sinn zum ständigen Gastprofessor (WF) ernannt worden. Im Oktober trat Prof. Dr. Robert Vorholt, Professor für die Exegese des Neuen Testaments, sein Amt als neuer Dekan der TF an.

Am Dies Academicus vom 2. November erhielten Sr. Dr. Michaela Puzicha OSB, Dr. Lorenz Erni und Prof. Dr. Lars P. Feld von den Fakultäten der Universität Luzern den Ehrendokortitel zugesprochen. Der vom Institut für Jüdisch-Christliche Forschung (IJCF) vergebene Friedenspreis «Mount Zion Award» ging an den israelischen Schriftsteller Amos Oz.

Forschung / Drittmittel

Sowohl bei der Einwerbung von Drittmitteln beim Schweizerischen Nationalfonds (SNF) als auch bei Privaten und Stiftungen waren die Forschenden der Universität Luzern im Berichtsjahr äusserst erfolgreich: So bewilligte der SNF das Sinergia-Projekt «Milan and Ticino (1796–1848), Shaping the Spatiality of a European Capital» des Forschungsteams um Prof. Dr. Michele Luminati (RF) und Prof. Dr. Letizia Tedeschi (Università della Svizzera italiana) mit total zwei Millionen Franken. Umfangreiche Förderungen seitens des SNF erhielten ebenso Dr. Alrik Thiem (KSF) mit einer Förderungsprofessur zu neuen Forschungsmethoden im Umfang von 1,36 Mio. Franken sowie die Assistenzprofessorinnen Dr. Juli Hänni (RF) und Dr. Lena Maria Schaffer (KSF) für ihre Projekte im Rahmen des Aktionsplanes «Koordinierte Energieforschung Schweiz» mit 529'000 Franken und 922'000 Franken. An der WF bekamen die Assistenzprofessorin Dr. Karolin Frankenberger insgesamt 935'000 Franken für ihr Projekt zu Grundlagen nachhaltiger Wirtschaft und Prof. Dr. Reto Hofstetter für seine Forschung zu visueller Produktpräsentation 391'000 Franken zugesprochen. ■

Université de Neuchâtel (UniNE)

Fabian Greub

Gouvernance

L'année 2017 commence avec l'entrée en vigueur d'une nouvelle loi cantonale sur l'Université (LUNE) qui dote l'institution d'une autonomie accrue. Elle s'accompagne d'une refonte de la gouvernance: une Assemblée de l'Université (AU) est instituée, composée de 24 membres représentant l'ensemble de la communauté universitaire (corps professoral, intermédiaire et étudiant ainsi que personnel administratif, technique et de bibliothèque). Le Conseil de l'Université change de statut et devient un organe externe apportant une expertise à la fois à l'Université et à l'Etat. Il est composé de neuf membres nommés par le Conseil d'Etat, dont quatre sur proposition de l'AU, qui entrent en fonction le 1er mai. L'année 2017 est aussi celle de la publication de la Vision stratégique à dix ans du rectorat et de la remise au Conseil d'Etat du Plan d'intentions 2018–2021, qui doit servir de base à l'établissement du Mandat d'objectifs. Le rectorat est au complet avec l'entrée en fonction d'un vice-recteur Finances et accréditation (janvier) ainsi que la désignation d'un secrétaire général (novembre, avec entrée en fonction en janvier 2018).

Règlementation

Des travaux sont lancés afin de doter l'Université de statuts, conformément à la nouvelle LUNE. Deux règlements sont également révisés pour tenir compte de la nouvelle loi: le règlement sur la nomination des professeur-e-s ordinaires (PO) et assistant-e-s (PA), afin d'introduire le statut de PA avec prëtularisation conditionnelle et de préciser le rôle du rectorat que la LUNE a institué comme autorité de nomination; le règlement sur les activités annexes et la rétrocession des gains accessoires, qui fusionne deux bases légales dont une était auparavant de la compétence du Conseil d'Etat. Deux nouveaux règlements sont adoptés: sur la gestion financière et sur la vidéosurveillance.

Enseignement

La rentrée 2017–2018 est marquée par une stabilité des effectifs totaux, avec notamment une hausse des étudiant-e-s de bachelor provenant des cantons de Neuchâtel et du Jura et une baisse en master qui concerne surtout les étudiant-e-s provenant de l'étranger. Un Master interfacultaire en innovation est lancé. Dans la formation continue, un CAS en fis-

calité des PME organisé conjointement avec la HE-Arc connaît un beau succès, de même qu'un CAS/DAS en droit du sport et une formation en Business Negotiations. En décembre, un accord est signé avec huit universités européennes afin de mettre en place un programme conjoint d'études en migration de niveau master.

Recherche

Les projets et mandats génèrent des retombées pour un montant total d'environ 11,5 millions de francs. Un article dans Science sur la présence de néo-nicotinoïdes dans les miels du monde entier suscite un fort retentissement international. L'année 2017 voit également la création à Neuchâtel d'un Observatoire du journalisme francophone.

Manifestations

Le swissnex'Day 2017 est accueilli en décembre par l'UniNE. Ayant pour thème le lien entre mobilité et innovation, cette manifestation réunit les membres du réseau Swissnex ainsi que des responsables de la recherche et des relations internationales des hautes écoles de toute la Suisse. Autres temps forts en 2017: les multiples activités célébrant les 125 ans de l'Institut de langue et civilisation françaises (de février à novembre), deux colloques internationaux, l'un consacré à la sécurité des réseaux informatiques (juin) et l'autre aux patois (septembre), une journée portes ouvertes sur le thème de la non-violence organisée par la Faculté des lettres et sciences humaines (mai), les 10 ans du Laboratoire Temps-fréquence (octobre) et une édition du Théâtre de la connaissance bénéficiant d'un soutien important du FNS (octobre). Le 4 novembre a lieu le Dies academicus, journée officielle de l'Université, consacré à la préparation de la Société 4.0 qui est au cœur de la stratégie de l'institution.

Statistiques

Au 31.12.2017, l'UniNE compte 1046 collaborateurs et collaboratrices, représentant 744,5 EPT: 119,3 EPT relèvent du corps professoral, 386,7 du corps intermédiaire, 219,5 du personnel administratif, technique et de bibliothèque (PATB) et 19 apprenti-e-s. L'UniNE accueille 4146 étudiant-e-s: 1664 hommes (40,1%) et 2448 femmes (59,9%). En 2017, 1008 titres universitaires délivrés (hors formation continue), soit 476 bachelors, 471 masters et 61 doctorats. ■

Universität St. Gallen (HSG)

Marius Hasenböhler-Backes

Nächste Etappe für Campus-Erweiterung

Die bauliche Entwicklung der Universität St. Gallen soll in drei Projekten vorangetrieben werden. Dies gab die Regierung im Juli 2017 bekannt. Durch den Kanton St. Gallen soll ein neuer Campus am Platztor in der Stadt St. Gallen erstellt und das bestehende Bibliotheksgebäude für 14.5 Mio. Franken saniert werden. Die HSG Stiftung beabsichtigt, das dritte Projekt zu realisieren. Mit privaten Mitteln soll für die HSG bis 2022 ein Learning Center für 40–50 Millionen Franken entstehen. Dieses soll ausschliesslich durch Schenkungen finanziert werden.

Auf dem Areal Platztor soll ein neuer Standort für Lehre und Forschung entstehen. Rund 3000 Studierende sowie Dozierende und Mitarbeitende sollen künftig im Neubau ein- und ausgehen. Die Gesamtkosten für den Campus Platztor betragen nach aktueller Planung 205 Millionen Franken. Darin enthalten ist ein voraussichtlicher Bundesbeitrag von 25 Millionen Franken. Die Universität St. Gallen soll sich mit 20 Millionen Franken an den Gesamtkosten beteiligen. Im Rahmen des Grundstückverkaufs am Platztor leistet die Stadt St. Gallen einen Standortbeitrag von 2 Millionen Franken. Für den Kanton resultiert somit ein voraussichtlicher Kreditbedarf von 158 Millionen Franken.

Der Kantonsrat wird die Botschaft 2018 beraten bevor die Kantonsbevölkerung in 2019 darüber abstimmen kann. Wie das Gebäude dann aussehen wird, soll der anschliessende Architekturwettbewerb zeigen. Dieser erfolgt gemäss dem neuen Immobilienmanagement des Kantons St. Gallen nach der Abstimmung. Frühestmöglicher Baubeginn ist 2023, die Fertigstellung 2027.

Medizinausbildung auf Kurs

An der Universität St. Gallen und am Kantonsspital St. Gallen sollen ab dem Herbstsemester 2020 neu 40 Studentinnen und Studenten ihre Masterausbildung in Humanmedizin absolvieren. Das geplante neue Angebot basiert auf einer Kooperationsvereinbarung zwischen den Universitäten St. Gallen und Zürich in Zusammenarbeit mit dem Kantonsspital St. Gallen und dem Universitätsspital Zürich. Die beteiligten Institutionen haben die Aufbauarbeiten intensiv vor-

angetrieben, denn die Anmeldezahlen für den neuen Studiengang sind erfreulich hoch. Die Bachelor-Studierenden des «St.Galler Tracks» nahmen ihr Studium bereits im Herbst 2017 an der Universität Zürich auf. Das Vorhaben bedingt eine Anpassung des Universitätsgesetzes. Ende November 2017 stellten sich sämtliche Fraktionen des St. Galler Kantonsrates hinter die Vorlage. Über das Vorhaben wird endgültig das St. Galler Stimmvolk entscheiden. Die Volksabstimmung ist für das Jahr 2018 vorgesehen.

Spin-Off-Label lanciert

Die Förderung von Unternehmertum gehört zu den zentralen Themen in Forschung und Lehre an der Universität St. Gallen. Die Universität St. Gallen bündelt viele ihrer Unterstützungsangebote für potenzielle Gründerinnen und Gründer von Firmen im Startup-Lab (Startup@HSG) ihres Centers for Entrepreneurship (CfE-HSG). Wer erfolgreich ein Unternehmen gegründet hat oder mit einem konkreten Startup-Projekt schon mindestens zwölf Monate aktiv ist, kann beim CfE-HSG seit Juli 2017 das Spin-Off-Label der Universität St. Gallen beantragen. Zu den Voraussetzungen gehört, dass mindestens einer der Gründerinnen oder Gründer an der HSG studiert, forscht oder arbeitet. Die Universität möchte mit dem neuen Spin-Off-Label einerseits die Startups und bereits etablierten Unternehmen in ihrer Auswirkung unterstützen. Andererseits bekommen Firmen, welche die Kriterien für das Gütesiegel erfüllt haben, Zugang zu sämtlichen Unterstützungsangeboten des Centers for Entrepreneurship. Bereits über 110 Unternehmen tragen nun dieses Spin-Off-Label der Universität St. Gallen.

FT-Ranking: HSG neu auf Rang 4

Die HSG ist im «European Business Schools Ranking» der «Financial Times» seit 2012 ständig unter den zehn besten «Business Schools» Europas rangiert. Im Ranking wurden die 95 besten Wirtschaftsuniversitäten Europas berücksichtigt. Die HSG ist 2017 erneut die bestplatzierte Hochschule in der Schweiz sowie im gesamten deutschsprachigen Raum. Ebenfalls ist die Universität St. Gallen die bestplatzierte öffentlich-rechtliche Hochschule im Ranking. Auf den ersten drei Plätzen liegen die London Business School, die HEC Paris und die IE Business School (Madrid). ■

Università della Svizzera italiana

Albino Zgraggen

Middle East Mediterranean Freethinking Platform

La MEM Freethinking Platform, diretta dal professor Gilles Kepel, è stata creata all'USI con l'obiettivo di incoraggiare l'analisi e il dibattito su quanto accade nella regione del Medio Oriente Mediterraneo, tenendo conto degli equilibri geopolitici globali. La Piattaforma si propone di essere attiva sia a livello accademico che fra i think-thank internazionali e di colmare la mancanza di programmi interdisciplinari sul Medio Oriente Mediterraneo nel sud della Svizzera e nel nord Italia. È stata ideata per svolgere la funzione di piattaforma fra diversi enti di ricerca e competenza, a livello internazionale e locale.

Le attività della piattaforma hanno l'obiettivo di rafforzare il network di ricerca in Svizzera, in Europa e a livello internazionale.

Inside the MEM, la componente didattica della MEM Freethinking Platform, offre un insegnamento partecipativo per studenti di Bachelor e di Master e al tempo stesso alimenta il dibattito intorno alle questioni dell'area del Medio Oriente Mediterraneo, impegnando il pubblico in un formato eterogeneo e intergenerazionale in un programma che, sotto la guida dei principali esperti in materia e attraverso una serie di conferenze pubbliche promuove una miglior comprensione della complessa situazione nella regione del Medio Oriente Mediterraneo. Nell'anno accademico 2017–2018, il prof. Kepel tiene dieci lezioni in inglese.

Infine la MEM Freethinking Platform propone il MEM Summer Summit, un programma estivo di dieci giorni costituito da un Seminario e da un Forum, indirizzato a giovani provenienti dai paesi europei, mediterranei, del Nord Africa e del Medio Oriente. Il Summit si basa sull'idea condivisa che ci sia una forte esigenza di incoraggiare uno sguardo critico e partecipativo sugli eventi che sconvolgono oggi il mondo, con una particolare attenzione a quanto accade nella regione del Medio Oriente Mediterraneo. Il Seminario consente a giovani – capaci e desiderosi di partecipare attivamente a migliorare la regione MEM – di sviluppare una visione basata sul dialogo ed esperienze didattiche e culturali condivise, che rafforzino il loro coinvolgimento. Le proposte formulate da questi giovani, durante il seminario, costituiranno la base dello scambio fra loro e rappresentanti di grande rilievo del mondo politico, economico, diplomatico internazionale che parteciperanno ai due giorni di Forum, a chiusura del Summer Summit a fine agosto 2018.

Un nuovo Master USI & Sorbona in Digital Fashion Communication

Nel prossimo anno accademico 2018–2019 all'USI inizierà un nuovo percorso di formazione in comunicazione digitale dedicato al settore della moda. Proposto e organizzato dalla Facoltà di scienze della comunicazione, il nuovo Master in Digital Fashion Communication prevede anche un semestre di studio sulle rive della Senna, grazie alla collaborazione con l'Università Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Le sfide poste dall'era digitale sono di casa alla Facoltà di scienze della comunicazione dell'USI, che con questo nuovo Master scommette sul nuovo paradigma in cui si trova il settore della moda e lo fa offrendo un programma che, oltre allo studio delle tecniche di marketing e di comunicazione digitale, darà l'opportunità agli studenti di approfondire le loro conoscenze dei processi socioculturali a lungo termine, che hanno modellato la moda nella storia e che ne hanno determinato l'impatto sulla società.

Il percorso di studio prevede anche un semestre in mobilità presso la Sorbona a Parigi, grazie al quale i futuri laureati beneficeranno di un doppio diploma ('double degree') a testimonianza dell'arricchimento culturale, linguistico e sociale che si ottiene con tali programmi e consentendo loro di tessere una rete di contatti con l'industria della moda.

Due nuovi MOOC (Massive Open Online Courses)

«Tourism Management at UNESCO World Heritage Sites» (La gestione turistica presso i Siti del Patrimonio Mondiale), ospitato sulla principale piattaforma accademica francese (FUN-MOOC), si rivolge ai decisori politici, a chi gestisce le destinazioni, agli studenti e a chiunque sia interessato a conoscere da vicino come il mondo del turismo possa relazionarsi in modo sostenibile con i siti patrimonio dell'umanità. È coordinato dal Prof. Lorenzo Cantoni, responsabile della Cattedra UNESCO dell'USI, e dalla professoressa Maria Gravari-Barbas, coordinatrice dell'UNESCO-UNITWIN Network «Culture, Tourism, and Development» (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Il corso si articola in otto moduli – realizzati da 11 università di 9 paesi – attraverso i quali i partecipanti potranno approfondire il tema grazie all'interazione diretta con studiosi del campo e numerosi materiali interattivi.

Informazioni: <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:Paris1+16008+session01/about>

«Mario Botta. To be an architect». Questo MOOC si inserisce nella serie iniziata con «eTourism: Commu-

nication Perspectives», incentrato sul tema della comunicazione online per il turismo, seguito da quello dedicato all'opera più famosa del Sommo Poeta, «All'eterno dal tempo. La Commedia di Dante». Il nuovo MOOC si struttura nella forma di una conversazione con Mario Botta, nel corso della quale il celebre architetto ticinese, fondatore dell'Accademia di architettura dell'USI, spiega che cosa significhi essere un architetto, qual sia il ruolo degli architetti e dell'architettura, presentando alcune delle sue opere e raccontando l'idea alla base della fondazione della stessa Accademia. Il corso si rivolge a chiunque sia interessato all'architettura e all'arte in generale, e può essere di particolare interesse per docenti, ricercatori

e studenti di questi ambiti. L'obiettivo formativo è quello di offrire un'introduzione all'architettura e al mestiere di architetto. Il corso affronta i seguenti argomenti: abitare, la città e la collettività; la luce e i materiali dell'architetto; l'architettura sacra; il restauro; architettura, design e costumi; i maestri di Mario Botta; le opere di Mario Botta: il «Fiore di pietra» sul Monte Generoso; l'Accademia di architettura e il Teatro dell'architettura. Il corso sarà in inglese, mentre i video originali dell'intervista a Mario Botta saranno in italiano, con sottotitoli in inglese.

Iscrizioni: www.futurelearn.com/courses/mario-botta-architect. ■

Universität Zürich

Rita Stöckli

Personelles

Am 1. August 2017 trat Prof. Dr. Michael Schaepman das neu geschaffene Amt des Prorektors Veterinärmedizin und Naturwissenschaften (VNW) an. Das Prorektorat Medizin und Naturwissenschaften (MNW) wurde in zwei Prorektorate aufgeteilt (Prorektorat VNW und Prorektorat Medizin). Der bisherige Prorektor MNW, Prof. Dr. Christoph Hock, übt seit dem 1. August 2017 das Amt des Prorektors Medizin aus. Prof. Dr. Michael Schaepman ist Ordinarius für Fernerkundung und war zuvor Dekan der Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät (MNF).

Optimierung der Führungsstrukturen und -prozesse

Im Berichtsjahr trieb die Universitätsleitung verschiedene strategische Vorhaben weiter voran. Drei werden nachfolgend vorgestellt:

Erste und zweite Revision von Universitätsgesetz

(UniG) und Universitätsordnung (UniO):

Eine erste Tranche von Änderungen im UniG und in der UniO wurde abgeschlossen und an Universitätsrat und Kantonsrat übermittelt. Diese umfasst unter anderem die vierjährige statt wie bis anhin zweijährige Amtszeit der Prorektorinnen und Prorektoren, die Neuordnung der Stände, inklusive die Aufwertung des administrativen und technischen Personals zu einem eigenen Stand, die Entkoppelung von Habilitation und Titularprofessur sowie schliesslich die vom Kantonsrat bereits genehmigte Schaffung der Stelle eines Direktors oder einer Direktorin Universitäre Medizin, welche auf den 1. August 2018 besetzt werden soll.

Eine zweite Serie von Änderungen nimmt Anliegen auf, die bisher zurückgestellt wurden (bspw. die Neu-

regelung von Lehre und Studium in der UniO) sowie Aspekte, die sich aus laufenden Projekten neu ergeben, wie etwa aus dem nachfolgenden Projekt zur Stärkung der Führungsorganisation der UZH.

Abschluss des Projekts «Stärkung der Führung der UZH» und Lancierung des Umsetzungsprojekts:

Nach der Auswertung der Erkenntnisse aus den internen Befragungen und den Besuchen zweier Referenzuniversitäten (Universität Kopenhagen und die Ludwig-Maximilians-Universität München) entwickelte die Universitätsleitung in Rücksprache mit den Dekaninnen und Dekanen sowie dem Steuerungsausschuss des Universitätsrats ein Modell für eine neue Führungsstruktur der UZH. Die Universitätsleitung wird künftig sieben Mitglieder umfassen. Darüber hinaus stimmte der Universitätsrat im Januar 2018 einem Paket von Anpassungen zur Stärkung der Fakultätsleitungen, zur verbesserten Aufgabenteilung zwischen den gesamtuniversitären Entscheidungsgremien und zur Optimierung verschiedener Kernprozesse zu. Nun wird die Umsetzung vorbereitet, welche ein schrittweises Inkrafttreten der beschlossenen Änderungen über zwei Jahre vorsieht.

Planung des 3. Zyklus von systematischen Evaluationen:

2018 wird der zweite Evaluationszyklus aller Organisationseinheiten der UZH abgeschlossen, und es beginnt der dritte Durchgang. Die Evaluationen, die weiterhin flächendeckend erfolgen, werden verschlankt und auf die Anforderungen zur Akkreditierung im neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) ausgerichtet. Zudem werden künftig die Dekaninnen und Dekane die Bestellerin-

nen und Besteller für die Evaluation der ihnen zugeordneten Einheiten sein, während sich die Universitätsleitung vermehrt auf den strategischen Dialog mit den Fakultätsleitungen konzentriert.

Weitere Aktivitäten im Berichtsjahr (Auswahl)

Aus den weiteren vielfältigen Aktivitäten und Initiativen der UZH im Jahr 2017 seien exemplarisch einige erwähnt:

Beitritt der UZH zu «Universitas 21»:

Die UZH trat dem globalen Hochschulnetzwerk «Universitas 21» bei, dem Universitäten auf allen Kontinenten angehören. Die Vereinigung verfolgt das Ziel, die Internationalisierung von Hochschulbildung und Wissenschaft in den beteiligten Hochschulen voranzutreiben. Die Aufnahme der UZH ins Netzwerk «Universitas 21» ist ein wichtiger Schritt zur Umsetzung der Internationalisierungsstrategie der UZH.

Gründung des Zentrums «Digital Society Initiative»:

2016 war die Digital Society Initiative (DSI) mit einer grossen Eröffnungsveranstaltung lanciert worden. Die universitätsweite Initiative umfasst vielfältige Forschungsvorhaben zur digitalen Gesellschaft und soll auch in verschiedene Lehrprojekte einfließen. 2017 wurde die DSI nun durch Beschluss des Universitätsrats offiziell als Zentrum gegründet. Alle Angehörigen der UZH können Mitglied der DSI werden.

Start des Doktorats Fachdidaktik:

Seit Herbstsemester 2017 werden im Rahmen des «Doktorats Fachdidaktik» Doktorierende der Pädagogischen Hochschulen Graubünden, St. Gallen, Zug und Zürich sowie der UZH gemeinsam ausgebildet. Die Forschungsarbeit wird vor allem an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule geleistet, während die UZH den Dokortitel vergibt.

Verselbständigung des UZH Archivs:

Bis anhin lieferte die UZH ihre Akten dem Staatsarchiv des Kantons Zürich ab. 2017 wurde das UZH Archiv nun zum Endarchiv für das nach 1998 entstandene Verwaltungsschriftgut. Damit wurde knapp 20 Jahre nach der Entlassung der UZH in die Autonomie auch eine Änderung hinsichtlich der Zuständigkeit bei der Archivierung vollzogen.

Einführung von UZH BioEntrepreneur-Fellowships:

Mit den UZH BioEntrepreneur-Fellowships führte die UZH ein neues Instrument ein zur Unterstützung von Nachwuchsforschenden beim Start in die Selbständigkeit. Es werden UZH Spin-off-Projekte mit hohem Innovationspotenzial im Bereich der Life Sciences gefördert.

Einweihung des Projekts «AgroVet-Strickhof»:

Im September 2017 wurde das Kooperationsprojekt «AgroVet-Strickhof» eingeweiht, das die vertiefte Zusammenarbeit von UZH, ETH Zürich und Strickhof im Bereich der Land-, Veterinär- und Ernährungswirtschaft zum Ziel hat. ■

Herausgeber und Verlag/Editeur:	Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université Associazione Svizzera dei Docenti Universitari Generalsekretariat: Prof. Dr. Gernot Kostorz Buchhalden 5, 8127 Forch Tel.: 044 980 09 49 oder/ou 044 633 33 99 (ETHZ) Fax: 044 633 11 05 E-mail: vsh-sekretariat@ethz.ch Homepage: www.hsl.ethz.ch PC-Konto / ccp 80-47274-7
Redaktion/Rédaction:	Heft 1: Gernot Kostorz, siehe oben Heft 2: Elisabeth Ehrensperger, Dr. rer. soc., Spitalackerstrasse 23, 3013 Bern E-mail: elisabeth.ehrensperger@gmail.com
Layout:	Print + Publish ETH Zürich, 8092 Zürich, E-mail: print-publish@services.ethz.ch
Druck/Imprimerie:	Print + Publish ETH Zürich, 8092 Zürich
Anzeigen/Annonces:	Generalsekretariat Preise: Stellenanzeigen/Postes à pourvoir: CHF 250 (1/2 Seite/page), CHF 500 (1 Seite/page), andere Annoncen/autres annonces: CHF 500/1000
Mitgliederbetreuung, Adressen/ Service membres, adresses:	Generalsekretariat

Das Bulletin erscheint drei- bis viermal im Jahr und wird gratis an die Mitglieder versandt.

Abonnements (CHF 65 pro Jahr inkl. Versand Schweiz) können beim Verlag bestellt werden.

Le Bulletin apparaît trois à quatre fois par an et est distribué gratuitement aux membres.

Des abonnements sont disponibles auprès de l'éditeur (CHF 65 par an, frais de port compris en Suisse).

Vorstand/Comité directeur am 1. April / au 1^{er} avril 2018

Präsident/Président:	Prof. Dr. sc. nat. Christian Bochet, Université de Fribourg, Département de Chimie, Chemin du musée 9, 1700 Fribourg, Tel.: 026 300 8758, E-mail: christian.bochet@unifr.ch
Vorstandsmitglieder/Membres du comité:	Prof. Dr. Nikolaus Beck, Università della Svizzera italiana, Institute of Management, Via G Buffi 13, 6900 Lugano, Tel.: 058 666 44 68, E-mail: nikolaus.beck@usi.ch Prof. Dr. Bernadette Charlier, Université de Fribourg, Centre de Didactique Universitaire, Bd de Pérolles 90, 1700 Fribourg, Tel.: 026 300 75 50, E-mail: bernadette.charlier@unifr.ch Prof. (em.) Dr. phil. Hans Eppenberger, Wiesenweg 5, 5436 Würenlos, Tel.: 056 424 3256, E-mail: hans.eppenberger@cell.biol.ethz.ch Prof. Dr. Norbert Lange, Université de Genève, Université de Lausanne, Ecole de Pharmacie, Sciences II, Quai Ernest Ansermet 30, 1211 Genève 4, Tél.: 022 379 33 35, E-mail: norbert.lange@unige.ch Prof. Dr. (Ph.D.) Stephan Morgenthaler, Ecole Polytechnique de Lausanne (EPFL), Fac. Sciences de base (SB), Inst. de mathématiques (IMA), MAB 1473 (Bâtiment MA), Station 8, 1015 Lausanne, Tél.: 021 6934232, E-mail: stephan.morgenthaler@epfl.ch Prof. Dr. med. Dr. phil. Hubert Steinke, Universität Bern, Institut für Medizingeschichte, Bühlstrasse 26, 3012 Bern, Tel.: 031 631 84 29, E-mail: hubert.steinke@img.unibe.ch

Herausgegeben mit Unterstützung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW)

Publié avec le soutien de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH)



***Die Stimme
der Hochschuldozierenden***



***La voix
des enseignant-e-s d'université***