

Bulletin

Bildung und Befähigungsgerechtigkeit Formation et équité de qualification

Mit Beiträgen von

Torsten Meireis

Jürgen Oelkers

Dorothea Ringe

Margrit Stamm

Katharina von Bülow



Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Swiss Federal Institute of Technology Zurich

Professur für Bauverfahrenstechnik und Bautechnologien

Im Departement Bau, Umwelt und Geomatik (www.baug.ethz.ch) der ETH Zürich ist eine Professur für Bauverfahrenstechnik und Bautechnologien am Institut für Bau- und Infrastrukturmanagement (IBI) zu besetzen. Die Professur forscht und lehrt in den Bereichen Bauprozesse, Bauprozeduren, Bautechnologien sowie Baumanagementmethoden, welche den effizienten und effektiven Bau und Unterhalt der existierenden und zukünftig gebauten Umwelt ermöglichen. Sie arbeitet eng mit anderen Professuren im Departement, wie auch mit anderen Departementen, Universitäten, mit der Bauindustrie und mit Bautechnologiefirmen zusammen.

Kandidatinnen und Kandidaten für diese Stelle besitzen ein Doktorat in den Bauingenieurwissenschaften/Konstruktion. Sie verfügen über einen hervorragenden wissenschaftlichen Leistungsausweis und/oder haben bedeutende Leistungen in der Industrie, resp. in Bau- oder Planungsfirmen erbracht. Sie können ein innovatives, neuartiges Forschungsprogramm auf höchstem Niveau präsentieren sowie Wege zur erfolgreichen Einwerbung von Drittmitteln aufzeigen. Weiter sollen sie klare Vorstellungen über ihre zukünftigen Lehrveranstaltungen in den Bachelor- und Master-Studiengängen haben (in Deutsch oder Englisch). Sie stellen ihre Fähigkeit zu qualitativ hochstehender Lehre, auch unter Einbezug moderner Unterrichtsmethoden, unter Beweis.

Bewerbungen mit Anschreiben, Lebenslauf, Publikationsliste, einem Verzeichnis der bearbeiteten Projekte, Beschreibung der zukünftigen Zielsetzungen in Forschung und Lehre sowie die Kontaktdaten von drei Gutachtern und Kopien von bis zu drei repräsentativen Veröffentlichungen sind **bis zum 30. April 2013 beim Präsidenten der ETH Zürich, Prof. Dr. Ralph Eichler, einzureichen**. Um den Frauenanteil in führenden Positionen in Lehre und Forschung zu erhöhen, fordert die ETH Zürich qualifizierte Wissenschaftlerinnen ausdrücklich zur Bewerbung auf. Die ETH Zürich ist eine verantwortungsbewusste Arbeitgeberin mit fortschrittlichen Arbeitsbedingungen. Sie setzt sich für Chancengleichheit, für die Bedürfnisse von Dual Career Paaren und für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen und Männer ein. **Bitte bewerben Sie sich online auf: www.facultyaffairs.ethz.ch**

Inhaltsverzeichnis – Table des matières

Editorial	2
Wolfgang Lienemann	
<hr/>	
Bildung und Befähigungsgerechtigkeit	
Formation et équité de qualification	
Bildung	3
Jürgen Oelkers	
Befähigungsgerechtigkeit und Bildung	
Sozialphilosophische Überlegungen in protestantischer Perspektive	14
Torsten Meireis	
Studiengebührendiskriminierung in der EU – ein Verbot und seine Folgen	28
Dorothea Ringe und Katharina von Bülow	
Migranten als Begabungsreserven	
Ein etwas anderer Blick auf die Zuwanderungsdebatte	39
Margrit Stamm	
<hr/>	
Jahresberichte der Hochschulen / Rapports annuels des Hautes Ecoles	42
<hr/>	
Nachrichten	56
<hr/>	
Stellenausschreibungen / Postes à pourvoir	ii, 27, 55, iii

Editorial



Wolfgang Lienemann

Hochschulen und Fachhochschulen sind in modernen Gesellschaften Teil eines komplexen Bildungswesens. Ob man Erziehung und Wissenschaft als relativ unabhängig bestehende gesellschaftliche Funktions- und Systemzusammenhänge beobachtet (Luhmann 1990, ders. 2002) oder ob man einem emphatischen Bildungsbegriff die pragmatische Ausbildung gegenüberstellt (Bieri 2005), soll hier nicht diskutiert werden. Jedenfalls sind die Institutionen, Verfahren, Ressourcen und Professionalitäten aller Sorten von Bildung – Erziehung und Wissenschaft – in modernen Gesellschaften vielfach aufeinander bezogen. Und es sind gerade die Schnittstellen zwischen Schulen und Universitäten, denen zurecht besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Der Übergang Gymnasium – Universität (siehe die Beiträge in Bulletin VSH/AEU 3–4/2010) ist, unerachtet aller «dritten Wege», nach wie vor zentral. Die Schulen sollen ihre Absolventen hinreichend für die Anforderungen wissenschaftlicher Arbeit vorbereiten, die Universitäten und Fachhochschulen sind gehalten, in ihren Curricula besonders in der Eingangsphase durch gute Einführungsveranstaltungen und didaktische Qualifikation der Dozierenden an die schulischen Grundlagen anzuknüpfen, und von den Studierenden darf erwartet werden, dass sie ihre Motivationen, Studienwahl und Berufsperspektiven sehr genau prüfen. Nicht zuletzt sind Hochschulzugang und Studienerfolg auch abhängig von den materiellen Voraussetzungen, die die Aufnahme eines Studiums erst ermöglichen.

Das vorliegende Heft schliesst thematisch an zwei Beiträge aus dem letzten «Bulletin» an, diejenigen über die Schweizerische Studienstiftung einerseits, die Stipendieninitiative des Verbandes der Schweizer Studierendenschaften andererseits (Bulletin VSH/AEU 4/2012). Die Fragen der geeigneten Studienförderung durch Stipendien und interdisziplinären Austausch unter jungen Akademikern werden in diesem Heft durch vier Fragestellungen in einen weiteren Zusammenhang gestellt, der durch die Pole von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit markiert ist:

- Wie steht es um die Qualität der Bildungslandschaft der Schweiz und wie verändert sie sich, sowohl im internationalen Vergleich als auch im Blick auf neue technische Entwicklungen? (Oelkers)
- Was haben Bildung und Chancengleichheit mit Gerechtigkeitsfragen zu tun? Eine Antwort bietet das sozialphilosophische Konzept der Befähigungsgerechtigkeit. (Meireis)
- Wie könnte ein System diskriminierungsfreier Studiengebühren ohne unerwünschte Lenkungswirkungen (*free-riding*) aussehen? Die interkantonale Universitätsvereinbarung (CRUS 2012) könnte auch für die EU-Staaten empfehlenswert sein. (Ringe/von Bülow)
- Migrantenkinder werden oft diskriminiert. Tatsächlich bilden sie eine auch für die Arbeitsmärkte der Schweiz beachtliche «Bildungsreserve», deren Potential man fördern kann und sollte. (Stamm)

Die Beiträge dieses Heftes weisen über die Grenzen der Schweiz hinaus und lassen erkennen, wie wichtig eine internationale Orientierung und eine interdisziplinäre Forschung für eine moderne Bildungspolitik sind.

Nachdem wir in den letzten Heften eher kürzere Einzelbeiträge veröffentlicht haben, bieten wir unseren Leserinnen und Lesern in diesem Heft überwiegend eingehender ausgearbeitete, mit entsprechenden Nachweisen versehene Texte. Wir bemühen uns allgemein im Bulletin um ein ausgewogenes Verhältnis von wissenschaftlich anspruchsvollen Beiträgen einerseits, eher essayistischen und kürzeren Texten andererseits, um Berücksichtigung der Landessprachen (in diesem Heft waren wir damit leider nicht erfolgreich), um Autorinnen und Autoren aus allen Bereichen der Universitäten, d.h. von den Studierenden bis zu den Dozierenden, und vor allem um einen Wechsel zwischen fachspezifischen und fächerübergreifenden Themen.

Der Vorstand der VSH/AEU und der Redaktor des Bulletins sind den Leserinnen und Lesern sehr dankbar für ihre kritischen Stimmen zu den vorliegenden Heften. ■

Literaturhinweise

Bieri, Peter (2005), *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Festrede Pädagogische Hochschule Bern, 4. November 2005.

CRUS (2012), Newsletter Nr. 28 der Conference des Recteurs des Universités Suisse, Oktober 2012:

<http://www.crus.ch/index.php?id=3178> (06.03.2013).

Luhmann, Niklas (1990), *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hg. v. Dieter Lenzen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bildung[◊]

Jürgen Oelkers*

1. Magie des Begriffs

Mein Thema lautet kurz und bündig «Bildung». Es soll, so der Auftrag, «way forward» gestaltet werden und lässt mir vor diesem Publikum alle Freiheiten. Als ich das registriert hatte, war ich drauf und dran, meine Zusage schnellstmöglich wieder zurückzuziehen. Bildung hat in der deutschen Philosophie, Literatur und Kunst eine so herausgehobene, geradezu magische Bedeutung, dass einem Referenten alle Freiheiten der Welt nichts helfen, ihr gerecht zu werden, auf welchem Wege er sich auch immer dem Thema nähern mag. Das Gelände ist philosophisch vermint und die Annäherungen enden meistens im begrifflichen Morast, auch weil zu viel Respekt im Spiel ist.

Das Thema «Bildung» hat von Herder bis Humboldt alle Geistesgrößen der deutschen Klassik beschäftigt, niemand geringerer als Georg Wilhelm Friedrich Hegel hat die hochfliegendste aller Bildungstheorien geschrieben, die bekanntlich beim absoluten Geist endet, und es war Goethe, der mit seinen Wilhelm Meister-Romanen gezeigt hat, dass wahre Bildung mit einer persönlichen Sendung zu tun hat und sich so nicht in der Schule vollziehen kann. Bildung folgt keinem Zweck und ist Selbstformung, das Leben gibt den Unterricht und die Lehren muss man selber ziehen. Also, angesichts dieser Vorgaben hätte ich besser nicht zugesagt.

Nun kann man diese Vorgaben aber auch ignorieren. Nur in Deutschland ist ernsthaft von einer zweckfreien Bildung die Rede, die den Kern des Humanismus darstellen soll. «Wo bleibt Humboldt?» lautete vor mehr als zwei Jahren eine Frage des studentischen Protestes an deutschen Universitäten, die auf verschiedenen Plakaten und Wandzeitungen zu sehen war. Die Frage sollte auf die Gefährdung der humanistischen Bildung verweisen, die durch den Bologna-Prozess gegeben zu sein schien. «Bologna» hat auch bei vielen Professoren keinen guten Klang, der Name steht für einen Verschulungsprozess, der in den liberalen Geisteswissenschaften verpönt ist. Dahinter steht die Kritik einer direkten Nutzerwartung: Von «Bildung» kann nur dann die Rede sein, wenn sie nicht auf einen Nutzen zielt, etwa für die Wirtschaft oder für den Arbeitsmarkt.

Der Aufruf der Studenten erinnerte ein wenig an Advent, als wartete man auf einen Heilsbringer, der

Wilhelm von Humboldt in seinem realen Leben sicher nie gewesen ist. Sein Name steht für das, was der deutsche Soziologe Helmut Schelsky 1963 Studieren in «Einsamkeit und Freiheit» genannt hatte. Gemeint ist ein Studium ohne Verpflichtung auf einen praktischen Ertrag und ohne Verantwortung der Universität für den Studienerfolg. Schelsky beruft sich dabei auf Humboldt, allerdings nicht auf seine Bildungstheorie, wie das heute oft geschieht, sondern auf seinen unvollendet gebliebenen Plan der «inneren und äusseren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin», der wohl im Verlaufe des Jahres 1809 entstanden ist (Schelsky 1963, S. 141ff.).

Von Schulen war dabei nie die Rede, auch nicht von Gymnasien, die sich meistens als Stätten der Bildung verstehen, und die Entwicklung hin zur Massenuniversität hat das Studieren in «Einsamkeit und Freiheit» an den Rand gedrängt. Angehende Juristen, Ingenieure, Ärzte oder Betriebswirte haben ohnehin nie so studiert. Der Bolognaprozess ist daher eher eine Entprivilegierung der Philosophischen Fakultät als wirklich eine Verschulung wider den Geist der Universität. Man kann aber natürlich auch einen magischen Begriff gebrauchen, der sich nur noch auf sich selbst bezieht.

«Bildung» ist und bleibt der Lieblingsbegriff der deutschen Eliten, die ihn auf typische Weise gebrauchen, nämlich sowohl utopisch als auch apokalyptisch. Bildung ist in beiden Richtungen der Wirklichkeit voraus. In diesem Sinne wird von der Bildung –

* Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Hirschengraben 48, 8001 Zürich.

uelkers@ife.uzh.ch

Jürgen Oelkers, Dr. phil., ist seit 2011 Emeritus der Universität Zürich. Er war o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich seit 1999; zuvor o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern (1987–1999) und Prof. (C4) für Allgemeine Pädagogik an der Universität Lüneburg (1979–1987). Mitglied des Fachhochschulrates des Kantons Zürich (seit 2011). Präsident des Schulrates der Pädagogischen Hochschule Zürich (2002–2007). Präsident des Beirates des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (1997–2003). Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Herausgeber der Reihe «Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft» (66 Bände, 1991–2013). Forschungsschwerpunkte: Geschichte reformpädagogischer Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert; Entwicklung und Steuerung der Bildungssysteme; Demokratie und Erziehung; Bildungspolitik und internationaler Vergleich.

[◊] Vortrag vor der Jungen Wirtschaftskammer Zürich am 18. April 2012.

frei nach Hölderlin – immer beides erwartet, Untergang auf der einen und Rettung auf der anderen Seite. Zuletzt zeigte das mit grosser Wirkmächtigkeit Thilo Sarrazin (2010, S. 187–254).

- «Bildungsferne Schichten» kann nur die deutsche Bildung retten.
- Doch wer sich der Rettung verweigert, ist Ursache des Untergangs,
- wobei vergessen wird, dass es stets die Gebildeten sind,
- die «bildungsferne Schichten» definieren und aber
- selten etwas zur Verbesserung der Lage beitragen.

Ihr Referent stammt, wie man hört, nicht aus der Schweiz, weiss aber, dass man gut daran tut, vor einem Schweizer Publikum die Unterschiede zu betonen und bei den Gemeinsamkeiten vorsichtig zu sein. Das gilt für die Sprache und das Sprechtempo, aber eben auch für die Bildung; nur weil das gleiche Wort verwendet wird, muss die Sache ja nicht gleich sein. «Bildung», will ich sagen, hat in Deutschland einen ganzen anderen Bedeutungsrahmen als in der Schweiz.

- In Deutschland stehen die **Gymnasien** im Zentrum der bildungspolitischen Auseinandersetzung.
- In der Schweiz dagegen wird mit Leidenschaft über die **Volksschule** gestritten, eine Schulform, die es in Deutschland gar nicht mehr gibt.
- Der Grund für diesen Unterschied ergibt sich aus dem Tatbestand, dass die **Achse des schweizerischen Bildungssystems** seit Ende des 19. Jahrhunderts zwischen Volksschule und Berufsbildung liegt.

Das war früher in Deutschland ganz ähnlich, die weitaus meisten Schulabgänger machten einen Volksschulabschluss und absolvierten danach eine Berufslehre. Heute verfügen fast 50% eines Jahrgangs über einen Hochschulzugang, also können an Fachhochschulen und Universitäten studieren. Die Zahl steigt seit 40 Jahren kontinuierlich an und sie ist politisch gewollt.

2. Die Entwicklung der Bildungsabschlüsse

Die beiden Hauptplayer in der internationalen Bildungssteuerung sind die Weltbank und die OECD. Beide versuchen, das internationale Bildungssystem zu homogenisieren, durch gezielte Investitionen einerseits, statistische Vergleiche, Leistungstests sowie Länderexamen andererseits.

- Die OECD berichtet regelmässig über die Qualität des schweizerischen Bildungssystems und veröffentlicht ihre diesbezüglichen Einschätzungen.

- Regelmässig wird dabei die Qualität der schweizerischen Berufsbildung gelobt und die geringe Maturitätsquote beklagt.
- Ein Zusammenhang zwischen beiden Quoten wird in aller Regel nicht gesehen, obwohl dieser Zusammenhang evident ist.

Hinter den Beobachtungen der OECD steht eine Theorie, die sich aus Elementen der Wissensgesellschaft und des Humankapitals zusammensetzt. Die Idee ist, dass in der künftigen Gesellschaft Wissen (Know-how) die entscheidende Rolle spielt, genauer gesagt die ständige Verbesserung des Wissens durch Forschung einerseits und ansteigende Bildung andererseits. Beides wird auf die Universitäten bezogen und mit der These zusammengebracht, dass der Wissensgesellschaft der Zukunft umso besser gedient ist, je höher die Bildungsabschlüsse ausfallen. In dieser Hinsicht hat die Schweiz ganz tiefe Zahlen und bildet in den entsprechenden Statistiken immer das Schlusslicht.

Die Theorie der Wissensgesellschaft ist in sehr allgemeiner Hinsicht nicht zu bestreiten. Die ständige Verbesserung des Know-hows und die Anreicherung von Problemlösungen durch Forschung sind notwendige und unumgängliche Aufgaben der Zukunft. Über den Arbeitsmarkt ist damit allerdings noch nichts ausgesagt, und vor allem wird nicht beachtet, welche Rolle der Wissensumschlag in den Betrieben spielt und mit welchen Qualifikationen das Personal angestellt, bzw. weitergebildet wird.

Zahlen aus Frankreich oder Italien zeigen jedoch, dass rein schulische Berufsausbildungen in aller Regel am realen Arbeitsmarkt vorbei konzipiert sind und eher die Jugendarbeitslosigkeit erhöhen, als wirklich Stellen schaffen. In dieser Hinsicht sind Länder im Vorteil, die sich nicht einfach auf die Ideologie der möglichst hohen Abschlüsse verlassen und so die Bildung akademisieren. Letztlich kommt es überall darauf an, nachhaltige Wege in den Arbeitsmarkt zu schaffen.

Das System der dualen Berufsbildung, bei dem der grössere Teil der Ausbildung in den Betrieben erfolgt, hat hier offenkundig einen entscheidenden Vorteil. Die Schulen bestimmen nicht allein über die Ausbildung und müssen mit den Betrieben kooperieren. Dieses System der dualen Berufsbildung gibt es nur in den deutschsprachigen Ländern einschliesslich Südtirol. Nur hier ist die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise niedrig. Sie steigt mit dem Grad der Verschulung, ich komme darauf gleich zurück.

Die im europäischen Vergleich einmalig niedrige Maturitätsquote in der Schweiz erklärt sich auch aus

dem Umstand, dass niemand einen gymnasialen Abschluss machen muss, weil es genügend Alternativen gibt. Das ist schon in Deutschland oder Österreich anders, dort haben die Gymnasien keine wirkliche Konkurrenz und so auch keinen Entwicklungsanreiz. Berufsbildung ohne Matur ist ein Ab- und nicht ein Aufstieg. Wer in der Schweiz nicht studiert, vermindert nicht eo ipso seine Chancen, auch weil Fort- und Weiterbildung in den Betrieben zu den notwendigen Qualifikationen führen können, ohne lange Zeiten des Studiums in Kauf nehmen zu müssen.

Wie in Deutschland, so gibt es inzwischen auch in der Schweiz zwei Abschlüsse, die zum Studium berechtigen, nämlich die Berufsmatur und die gymnasiale Matur. Wiederum ist der Unterschied zwischen beiden Ländern beträchtlich. In der Schweiz ist nur etwa ein Drittel eines Jahrgangs berechtigt, an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten zu studieren. Zudem berechtigt ein Fachhochschul-Abschluss nicht, wie in Deutschland, zu einem weitergehenden Studium an Universitäten ohne Auflagen. In der Schweiz muss man fehlende Kompetenzen nachholen und das kann bis zu zwei Jahre Nachstudium erfordern. Die Berechtigung führt also nicht automatisch zu einem Anschluss.

Trotz dieser Unterschiede ist auch in der Schweiz die so genannte «gymnasiale Maturitätsquote» seit 1980 gestiegen.¹ Genauer gesagt:

- Sie hat sich von 1980 bis 2009, also in dreissig Jahren, fast verdoppelt.
- Während die Quote 1980 landesweit bezogen auf den Jahrgang bei 10,6% lag, liegt sie nunmehr bei 19,4%.
- Und während 1980 noch **mehr** Männer als Frauen die schweizerische Maturität erwarben, waren es 2009 **weit mehr** Frauen als Männer.
- Zum ersten Mal war dies der Fall im Jahre 1995, seitdem gibt es stetig mehr Maturantinnen als Maturanten.

Sind das nun zu *viele* oder zu *wenige*? Ich fürchte, die Frage ist falsch gestellt, obwohl – oder weil – sie so medial dominant ist. Das scheinbar zentrale bildungspolitische Problem lässt sich nicht einfach in Zahlen und Relationen fassen, weil es keine Idealgrösse und nicht einmal wirklich einen Grenzwert gibt. Die Frage nach dem «zu wenig» oder «zu viel» ist beliebt, aber nicht aussagekräftig, auch weil man keine guten Antworten finden wird. Man kann die Maturitätsquote nicht isoliert für sich betrachten,

sondern muss sie auf das Bildungssystem beziehen. Entscheidend ist dann, ob die Passung im System stimmt und wie die Qualität gehalten werden kann.

Die internationale Diskussion wird von Zahlen bestimmt, die mit *Quoten* und nicht oder nur nachgeordnet mit *Qualitäten* zu tun haben. Regelmässig wirft daher die OECD in Paris bestimmten Ländern vor, sie produzierten zu wenig gymnasiale Abschlüsse und verlören daher den Anschluss an die internationale Entwicklung. Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, tatsächlich eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land wäre dadurch nicht imstande, Abschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion und Arbeitsmarkt, nicht lediglich um die höchsten Bildungsabschlüsse.

Oft wird bei den Vergleichen der Schulabschlüsse unterschlagen, dass in der Schweiz auf der Sekundarstufe II andere als maturitäre Abschlüsse bestehen, die mit guten Berechtigungen verbunden sind und von der weitaus grössten Zahl von Jugendlichen auch erreicht werden. Der Eindruck der Rückständigkeit entsteht nur dann, wenn Abschlüsse verglichen werden, die zum Hochschulzugang berechtigen. Und dabei wird wiederum unterschlagen, dass anders als in anderen Ländern eine Hochschulausbildung das Schweizer Beschäftigungssystem bislang nicht dominiert.

Qualität wird auch auf anderem Wege erzeugt, und man braucht keine gymnasiale Maturität, um in bestimmten Sparten erfolgreich zu sein. Andererseits erreichen auch nicht zu viele Absolventen die Hochschulreife, ein «akademisches Proletariat» ist nicht entstanden, weil es keine Inflation der Abschlüsse gibt. Zudem ist es kostengünstiger, bei Knappheit Akademiker aus dem Ausland anzuwerben statt alle selbst auszubilden. Bei einem offenen Arbeitsmarkt und im Blick auf englischsprachige Berufsfelder wird der Eigenbedarf immer weniger absehbar, so dass die Zahl der tatsächlich benötigten Akademiker sich nicht mehr auf die Zahl der heimischen Studienplätze beziehen lässt.

Die Forderung nach einer signifikant höheren Maturitätsquote hat wenig mit den realen Beschäftigungsverhältnissen und viel mit der Forderung nach egalitären Bildungschancen zu tun. Die erste PISA-Studie aus dem Jahre 2001 hat in den deutschsprachigen Ländern erneut die Frage der «Chancengleichheit» aufgeworfen und sie mit gleicher Verschulung für alle zusammengebracht.

¹ Alle Angaben nach Bundesamt für Statistik.

- Das soll, so lauten bestimmte Voten, mit Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild erreicht werden.
- Begründet wird dies mit dem Rang aller dieser Systeme, besonders Finnlands, im PISA-Ranking.
- Die finnische Schule ist eine Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der DDR-Einheitsschule, sie zeigt im Vergleich bessere Ergebnisse und wird daher oft als Vorbild empfohlen.

Doch die PISA-Studie ist kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest, der in bestimmten Fächern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I misst. Die Ergebnisse haben gleichwohl dazu geführt, erneut die Systemfrage zu stellen. Das liegt jedoch ausserhalb des Ansatzes: PISA vergleicht Bildungssysteme nicht auf die Frage hin, ob die Unterschiede in den Ergebnissen mit dem Merkmal der Stufung oder der Gliederung in Verbindung gebracht werden können. Eine solche Kausalität ist politisch konstruiert worden, um empirisch gesicherten Anschluss zu finden an die älteren Forderungen der «Einheits-» oder der «Gesamtschule», die für alle Schüler gleich angeboten wird und die auch zu einem weitgehend gleichen Abschluss führt.

PISA ist ein Kind der OECD, das ist wie gesagt die neben der Weltbank mächtigste Institution der internationalen Bildungspolitik. Genauer müsste ich sagen, es geht um internationalen Bildungswettbewerb, der aus Sicht der OECD zwei Grundkomponenten hat,

- **Chancengleichheit** auf der einen Seite,
- **möglichst hohe Allgemeinbildung** auf der anderen.

Die Philosophie hinter der OECD-Politik ist eine Mischung aus Egalitätstheorie, die mit dem Slogan «No Child Left Behind» beschrieben wird, und Humankapitaltheorie, die von der höheren Ausbildung ökonomischen Gewinn erwartet. Alle PISA-Studien gehen davon aus, dass die Qualität der Leistungen und das Postulat der Chancengleichheit – *quality and equity* – keine konkurrierenden Politikstrategien sind, sondern angenähert und gar harmonisiert werden können (Learning for Tomorrow's World 2004, S. 183ff.). Das europäische Musterbeispiel dafür ist immer Finnland, ein Land mit einer homogenen Bildungskultur, einem geringen Ausländeranteil und einer traditionell egalitären Bildungspolitik, soweit die obligatorische Schulzeit betroffen ist.

3. Bildung und Chancengleichheit

Aber was genau ist mit «Chancengleichheit» gemeint? «Chancen» im Bildungssystem sind nicht einfach in einer bestimmten Summe vorhanden und können dann in gleichen Portionen verteilt werden. Die «Gleichheit» betrifft nicht eine genau gleiche Menge für alle oder fast alle Schüler:

- «gleich» ist im schweizerischen System
- das Jahr der Einschulung,
- der Zugang zur Primarschule
- und die Anzahl der Pflichtschuljahre;
- alles andere ist ungleich.

Die Dauer des Schulbesuchs, die erworbene Bildungsqualität, die Berechtigung am Ende der Schulzeit sind je nach Bildungsgang verschieden. Ungleich sind bereits die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Schule. Ungleich ist auch die Qualität der Lehrkräfte, die Ressourcen der verschiedenen Schulen, die Unterstützung durch die Eltern, die Wahl der Lehrmittel und vieles mehr. Schon zwei verschiedene Gymnasien definieren unterschiedliche Lernchancen. Systemimmanent ist also nicht Gleichheit, sondern Ungleichheit.

Davon zu unterscheiden sind die Abschlüsse. Wer gleiche oder annähernd gleiche Abschlüsse will, muss das heutige System der differenzierten Berechtigungen ausser Kraft setzen und so die Selektion verlagern. Die Frage der Chancengleichheit wird seit dem 19. Jahrhundert zugespitzt auf die Frage, wer zur höheren Bildung zugelassen wird und wer nicht (Oelkers 2006). Nur das scheint Chancengleichheit auszumachen, also nicht zum Beispiel gleiche Chancen, im Falle von Lernrückständen effizient gefördert zu werden, sondern die möglichst hohe Verteilung der obersten Abschlüsse.

- Es ging bei allen Veränderungen der Bildungssysteme im deutschen Sprachraum seit den ersten Schulgesetzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts immer um den *Abstand der Berechtigungen*.
- Wenn sich das ändern soll, muss sich das System ändern.
- Andererseits stellen Berechtigungen Chancen auf dem Arbeitsmarkt dar, die nicht dadurch besser werden, dass die Differenzierung entfällt und ein gleicher Abschluss für alle eingeführt wird.

Wird unter «Chancengleichheit» die drastische Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote verstanden, dann sind unmittelbar alle anderen Berechtigungen betroffen und im Kern in Frage gestellt. Die Selektion würde nicht verschwinden, sondern sich wie in Skandinavien verlagern. Universitäre Eingangs-

prüfungen wären das Ende des Gymnasialprivilegs, was «Hochschulreife» ist und was nicht, würden die Universitäten entscheiden, so wie heute in der Schweiz in bestimmten Sparten die Unternehmen entscheiden, was sie als Eingangskompetenz für die Berufslehren akzeptieren und was nicht. Mit der Verlagerung der Selektion in Richtung Abnehmer würden Privilegien und somit Machtpositionen der Schulen verschwinden, ohne dass mit einer egalitären Verschulung Gewähr gegeben wäre, die Qualität zu verbessern (Oelkers 2008).

Das immer wieder herausgestellte finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor, in dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. Es gibt keinerlei Aufnahmebedingungen und keine Examen. Das Abschlusszeugnis bezieht sich darauf, welches Lernpensum die Schülerinnen und Schüler absolviert haben. Alle Schüler erhalten einen Abschluss, der in etwa äquivalent ist mit der deutschen mittleren Reife oder einem schweizerischen Sekundarschulabschluss. Repetitionen gibt es nur ganz selten und drohende Schulabbrüche werden gezielt verhindert. Das System kennt aufwändige Stütz- und Fördermassnahmen. Die Schulpflicht gilt als erfüllt, wenn das Lernpensum des grundlegenden Unterrichts erfüllt ist, was auch heissen kann, die Schulzeit um ein Jahr zu verlängern, wenn die Ziele nicht erreicht werden.

Die Selektion findet auf der Sekundarstufe II statt, also nach dem PISA-Test. Hier gibt es zwei dreijährige Schulzweige, einen gymnasialen in Richtung Universität und einen berufsbildenden in Richtung nicht-akademischer Arbeitsmarkt. Berufslehren gibt es in Finnland kaum, die Ausbildung findet in Berufsschulen statt, Durchlässigkeit zwischen Gymnasien und Berufsschulen gibt es de facto nicht, die berufliche Ausbildung kennt eine hohe Drop-Out-Quote und bezogen auf das Studium spielt auch in Finnland die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle. In Finnland studieren weit mehr Kinder aus Akademiker-Familien als in allen anderen Ländern der Europäischen Union.

Zum Studium an den Universitäten in Finnland müssen anspruchsvolle Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.² Die zwanzig finnischen Universitäten bieten Studienplätze für fast ein Drittel eines Jahrgangs, die Selekti-

on erfolgt hier und sie ist scharf. Von den etwa 66'000 Bewerberinnen und Bewerbern des Jahres 2002 wurden nur 23'000 aufgenommen. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist.³ In allen übrigen Ländern der Europäischen Union stagniert oder sinkt diese Zahl.

In Finnland ist lediglich die durchschnittliche Qualität der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I höher als in der Schweiz, und dies auch nur soweit, wie der PISA-Test reicht, der ja weder musische noch sprachliche Kompetenzen misst, sportliche Leistungen nicht berücksichtigt und auch keinen Platz hat für handwerkliches Geschick. Es ist ein stark eingeschränkter Test in staatlicher Allgemeinbildung. Getestet wird Lesen, nicht Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, nicht Deutsch oder Englisch, Geschichte, Geographie oder Latein.

Die Qualität der Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit sagt jedoch über die Verwendbarkeit des Gelernten auf dem Arbeitsmarkt wenig aus, wie überhaupt fraglich ist, von schulischen Kompetenzen mehr oder weniger direkt auf deren nachschulische Nutzung zu schliessen. Um nur die PISA-Testbereiche zu nehmen:

- Lesen ist allgemein verwendbar und verlangt fast überall hohe Kompetenzen.
- Das ist in Mathematik und in den Naturwissenschaften nur dort der Fall, wo wirkliche Anschlussverwendungen gegeben sind.
- «Use it or lose it», sagen die Neurophysiologen.

4. Die Stellung der Schweiz im Wettbewerb

Ein ganz anderes Signal als von der OECD kommt aus Deutschland, zum Glück nicht von Peer Steinbrück, sonst hätte ich jetzt Mühe mit der Akzeptanz meiner Botschaft. Die Telekom-Stiftung in Bonn veröffentlicht jährlich einen so genannten «Innovations-Indikator», der erfassen soll, wie sich die Innovationsfähigkeit ausgesuchter Länder im internationalen Vergleich entwickelt. Der letzte Bericht ist vor wenigen Monaten erschienen. Im Herbst 2010 wurden 26 Länder untersucht, darunter auch die Schweiz. Mit «Innovationen» sind Wege bezeichnet, auf denen «Ideen und neue Technologien in wettbewerbsfähige Produkte, Dienstleistungen und Prozesse» umgesetzt und vermarktet werden. Im Mittelpunkt steht also das Wirtschaftssystem, dem Forschung, Bildung, Politik und Verwaltung zugeordnet sind, wie die Grafik zeigt (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

² Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

³ Daten nach: *Higher Education in the Nordic Countries* (2003).

Das Bildungssystem «vermittelt den Menschen die Grundlage für Innovationsleistungen - nämlich Wissen und Fertigkeiten, mit Technologien umzugehen» (ebd., S. 12). Das ist angesichts der breiten Allgemeinbildung, die in den Schweizer Schulen vermittelt wird, eine sehr kühne Verkürzung, aber es soll ja nicht um Bildung allein, sondern um die Beförderung von Innovationen gehen, wozu massgeblich auch die Bildung beiträgt. Die Studie berücksichtigt 38 Einzelindikatoren aus Wirtschaft, Wissenschaft, Staat und Gesellschaft (ebd., S. 82).

In der Bildung wären das etwa:

- Jährliche Bildungsausgaben auf der Tertiärstufe
- Qualität des Bildungssystems gemäss Experteneinschätzungen
- PISA-Index: Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der Beschäftigten mit tertiärer Bildung am Gesamt der Beschäftigten
- Abschlüsse und Promotionen in Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der ausländischen Studierenden

Bildung ist natürlich mehr als das. Zum Beispiel könnte man fragen, welche Bedeutung Kunst und Musik für Innovationen haben, die ja immer auch auf Intuitionen beruhen, man könnte den geschichtlichen Hintergrund von neuen Technologien beleuchten oder die kulturellen Bedingungen für deren Durchsetzung; Silicon Valley hätte kaum anderswo als in der San Francisco Bay Area entstehen können und es ist kein Zufall, dass Steve Jobs bei der legendären Aktionärsversammlung der Firma Apple im Jahre 1984 Bob Dylan zitierte: «The times they are a-changing». Das taten sie, mit Innovationsschüben, die vor dreissig Jahren unvorstellbar waren.

Aus den 38 Indikatoren der Telecom-Studien ergeben sich Indexwerte und ein Ranking. Das Ergebnis ist erfreulich: Den besten Wert in Sachen Innovationsfähigkeit erzielt die Schweiz mit Abstand vor Singapur, Schweden und Deutschland (ebd., S. 17). Den Spitzenplatz in diesem Ranking hält die Schweiz seit 1995. Das wird von der Studie wie folgt kommentiert:

«Wie in keinem zweiten Land gelingt es der Schweiz bereits seit vielen Jahren, die anderen aufstrebenden und innovationsorientierten Länder auf Distanz zu halten. Die Schweiz hält über nahezu den gesamten Zeitraum einen konstant hohen Wert beim Innovationsindikator. Nur wenigen Ländern ist es gelungen, ähnlich gute Positionen wie die Schweiz zu erreichen» (ebd., S. 18).

Es handelt sich um Aussagen einer deutschen Stiftung und muss also stimmen, auch wenn Schweizer das so nie sagen würden. Aber damit lässt sich gleichwohl ein Fazit verbinden, auch wenn es etwas langweilig ausfällt.

Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als in der Gegenwart und in der jüngeren Vergangenheit. Das System ist sehr stabil und – anders als eine grosse Volkspartei noch vor etwas mehr als einem Jahr meinte – nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist in den letzten Jahrzehnten ständig besser und nicht fortlaufend schlechter geworden, jedenfalls soweit man «Bildung» beschreiben und messen kann.

Der Grund ist die stetige Weiterentwicklung und graduelle Neuanpassung des Schweizer Bildungssystems, das als bewährt gilt, in der Bevölkerung fest verankert ist und von niemandem grundsätzlich in Frage gestellt wird. Das Weissbuch der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften, in dem 2009 de facto die Auflösung des dualen Systems der Berufsbildung gefordert wurde, ist sang- und klanglos in der Schublade verschwunden. Die Prognose reichte bis 2030, es gab sogar eine «Roadmap», aber niemand hat darauf wirklich reagiert. Man sieht, wie schwierig es ist, die Herausforderungen der Zukunft zu bestimmen und dann auch einen Zeitplan festzulegen, wie damit umzugehen ist (Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009).

Natürlich findet das Bildungssystem auch in der Schweiz zahlreiche Kritiker, die es entweder für zu träge oder für zu wirtschaftslastig halten. Aber was «Trägheit» genannt wird, ist in Wirklichkeit steter, niederschwelliger Wandel, und anders als die Kritiker vermuten, dient das Bildungssystem nicht nur den Innovationen der Wirtschaft, es ist selbst innovativ. Unter den Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre sind zu nennen:

- Ausbau der Tertiärstufe mit Fachhochschulen und Berufsmaturität
- Bewahrung der starken Stellung der Berufsbildung
- Massvoller Anstieg der beiden Maturitätsquoten
- Harmonisierung der kantonalen Volksschulen
- Entwicklung der Unterrichtskultur durch erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)

Für den Erfolg des schweizerischen Bildungssystems gibt es einen aussagekräftigen Indikator, nämlich die Jugendarbeitslosigkeit. Im März 2012 waren 3.2% al-

ler Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung.⁴ Die Quote ist auf bereits tiefem Niveau gegenüber den Vormonaten leicht gesunken. Kein Land der Europäischen Union erreicht diese Zahl auch nur annähernd.

- Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit im Jahre 2010 betrug in den Niederlanden 8.7% und in Österreich 8.8%.
- In Finnland waren im gleichen Jahr 21.4% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.
- In Deutschland betrug die Quote 2010 9.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.⁵

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich. Der Grund ist leicht erklärbar: In Ländern mit ausgebauter Berufsbildung und einem etablierten Lehrlingswesen ist die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gering, weil das berufliche Know-how in den Betrieben gewonnen und von den Schulen unterstützt wird, so dass Weiterbeschäftigungen nach der Lehre wahrscheinlich sind.

Wo das nicht der Fall ist, steigt die Arbeitslosigkeit ausgerechnet der jungen Generation, die erfolgreich verschult wird, in einem Prozess, der aber nur einen Gewinner kennt, nämlich die Schulen selbst. In Frankreich, Grossbritannien und Schweden waren 2010 ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit. In Spanien waren es 41%, mit gesellschaftlichen Folgen, die heute deutlich sichtbar werden und von den Sozialsystemen nicht aufgefangen werden können. Junge Leute haben gute Schulen besucht und bleiben allen Prognosen zum Trotz ohne Beschäftigung, weil sie am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet worden sind.

Probleme mit Lehrstellen gibt es natürlich auch in der Schweiz. Aber sie sind vergleichsweise gering. Wie gesagt, kein anderes Land der Europäischen Union erreicht die Schweizer Zahlen, etwa der Jugendarbeitslosigkeit oder der Überbrückungsprogramme. Und gerade das Schweizer Beispiel zeigt, dass Erfolge in der Bildungssteuerung mit der Diversität attraktiver Angebote zu tun haben. Wer durch Flaschenhalse steuert, also möglichst alle Schülerinnen und Schüler nur auf eine Zielperspektive festlegt, wird irgendwann von den schlechten Ergebnissen eingeholt.

⁴ Das waren in der gesamten Schweiz 17'450 Personen (Angaben nach Seco).

⁵ Angaben nach Wirtschaftskammern Österreichs (WKO) (Statistik).

Die linearen Berechnungen von Ausbildungserfolg und Höhe des Abschlusses auf der einen sowie Einkommensgewinne auf der anderen Seite sind inzwischen einer Kritik unterzogen worden, die die ökonomische Prognose hinter PISA durchaus fraglich erscheinen lässt (Wolf 2002). Träfe diese Prognose zu, dann müsste die Schweiz ein armes Land sein, aber eine vergleichsweise geringe Maturitätsquote könnte auch ein Erfolgsfaktor sein, weil das System nicht dazu zwingt, hohe Abschlüsse aus Verlegenheit zu suchen oder weil die Politik es verlangt.

Die englische Bildungsökonomin Alison Wolf hat das Problem so beschrieben: Es gibt natürlich gute Gründe, warum mehr Bildung für viele Menschen Profit erbringt. Aber dieses «mehr» ist nicht das, was die OECD-Politik darunter versteht, also Bildungswachstum um jeden Preis, das am realen Arbeitsmarkt vorbei gedacht ist.

«I find it difficult to construct a convincing argument that more sixth-form qualifications and more degrees are needed so that people will be educated enough to stack shelves, swipe credit cards, or operate a cappuccino machine effectively. And it is important to remember just how many jobs like this do exist, because to listen to a lot of the rhetoric you would think that every semi-skilled or unskilled job was going to vanish tomorrow, if not early this afternoon» (ebd., S. 49)

Das ist ein Kommentar zur Rhetorik der «Wissensgesellschaft», die so tut, als warte der Arbeitsmarkt darauf, dass jeder Schüler und jede Schülerin mit der Maturität in der Tasche die Schule verlässt. Man mag «Bildung» mit einer etwas schiefen und ziemlich abgenutzten Metapher als «Rohstoff» bezeichnen, aber am Ende stehen verschiedene Formen, nicht eine für alle.

In der Schweiz kann es in Zukunft nur um Qualitätssicherung und massvolle Weiterentwicklung des Bildungssystems gehen. Das System einschliesslich der Berufsschulen wird nicht grundlegend neu erfunden. Grosse Baustellen der Volksschule wie der Lehrplan 21 befinden sich mitten in der konkreten Ausgestaltung. Ein Vortrag darüber lohnt sich erst 2015 oder 2016 und den werde ich dann sicher nicht mehr halten. Der politische Streit um HarmoS ist weitgehend geschlichtet. Es wird nun darauf ankommen, in diesem Rahmen die Volksschule zu entwickeln und auf veränderte Umwelten einzustellen.

Von der Qualität der Volksschule hängt es in der Tat ab, wie sich die Zukunft der Bildung in der Schweiz gestalten wird und ohne Baustellen geht es dabei nicht. Lehrkräfte und Eltern beklagen sich oft über zu

viele Baustellen, ohne je zu sagen, wie viele denn genug sind. Das Interessante an diesen Baustellen ist, dass sie kaum zu Staus führen und selten Unfälle wie zum Beispiel grösseren Unterrichtsausfall verursachen. Sie haben Belastungsfolgen und verursachen manchmal starken Stress, aber sie bringen das System nicht durcheinander.

Dafür lässt sich folgende Prognose abgeben: In der Schweiz wird es auch in Zukunft eine selektive Schule geben, die die Verteilung der Schülerinnen und Schüler an Berechtigungen bindet und sie nicht dem Arbeitsmarkt oder den Universitäten überlässt.

- Eine selektionsfreie Gesamtschule, die das Gymnasium umschliesst oder auflöst, wird nicht kommen.
- Mit dem HarmoS-Abkommen entsteht eine Basisstufe und so eine achtjährige kantonale Gesamtschule mit drei Stufen.
- An sie schliessen sich wie bislang zwei selektive Sekundarstufen an.
- Die meisten Jugendlichen erreichen den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Sekundarstufe I, also sehr früh.

Die Schweizer Daten der letzten PISA-Untersuchung zeigen, dass auch selektive Bildungssysteme ihre durchschnittliche Leistung steigern können, ohne sich grundlegend ändern zu müssen. Eine breite Allgemeinbildung ist wichtig, aber wie gesagt nicht im Sinne eines einheitlichen Angebots für alle. Bei der Forderung nach «mehr» Chancengleichheit sollte man vor Augen haben, dass die *Chancennutzung* ausschlaggebend ist. Die Schulen vergeben Berechtigungen je nach Leistungen, entscheidend ist letztlich, mit welcher Qualität die Berechtigungen verbunden sind und was ihren Gebrauchswert auf dem Arbeitsmarkt ausmacht. Insofern stehen *alle* Schulen, nicht nur die Gymnasien, unter Qualitätsdruck.

Heute kündigt sich ein grundlegender Wandel der schulischen Lernkultur an, bei dem das Internet der Treiber ist. Darauf gehe ich abschliessend ein. Dieser Wandel hat Auswirkungen sowohl auf die Lernzeit als auch auf die Erfassung der Leistungen. Die heutige Diskussion im Kanton Zürich über Tages- oder Ganztagschulen geht davon aus, dass Unterricht in der Form von Lektionen erteilt und dann für den Tagesbetrieb sinnvoll ergänzt werden muss. Aber das selbstorganisierte Lernen mit dem Laptop und gesteuert durch Aufgabekulturen stellt genau diese Prämisse in Frage.

5. Das Internet als Treiber der künftigen Entwicklung

In Frage gestellt wird aber noch wesentlich mehr und dies seit geraumer Zeit. Der amerikanische Journalist und Politikberater Lewis J. Perelman veröffentlichte 1992 eine Streitschrift, die den Titel trug *School's out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education* (Perelman 1992). Vor zwanzig 20 Jahren erregte das Buch in den Vereinigten Staaten grosses Aufsehen, war ein Ereignis in den alten Medien und trug dem Verfasser eine Unmenge an Vorträgen ein. Die Nachfrage und das Interesse an der Bildung in ihrer gewohnten Form hielten etwa fünf Jahre an.

Das Grundargument bezog sich auf das Missverhältnis von Bildungsausgaben und den Leistungen von öffentlichen Schulen. Zu Beginn der neunziger Jahre betrug die Gesamtkosten für das amerikanische Bildungssystem über 400 Billionen Dollar pro Jahr, während gleichzeitig die Drop-out-Quote ständig anstieg und die Schulleistungen zurückgingen. Wenigstens war das die öffentliche Wahrnehmung. Perelmans These ging von einer heruntergewirtschafteten Schule aus und formulierte eine radikale Alternative. Ausgangspunkt waren die neuen interaktiven Lernmedien, von denen angenommen wurde, dass sie innerhalb kürzester Zeit den Schulbesuch ersetzen würden.

Das Ende der Schule ist schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, zumeist unterstützt mit dem Argument, dass Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis stünden. Bekannt ist etwa das Programm des österreichischen Sozialrevolutionärs Ivan Illich, der 1971 den Slogan *Deschooling Society* prägte, seinerzeit noch Lichtjahre entfernt von der Internetrevolution. Heute kommen erneut Stimmen auf, die das Ende der gesellschaftlichen Institution Schule vorhersagen und Ideen vertreten, wie sie während der Reformation diskutiert wurden, nämlich dass mit Hilfe des Internet jeder jeden unterrichten könne und somit ein professioneller Stand von Pädagogen überflüssig sei (wie Gelernter 2012).

Das hören staatlich angestellte Lehrkräfte natürlich nicht gerne, wie auch schon die Reaktion auf die Thesen von Ivan Illich blankes Entsetzen war. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das «beleidigte Pädagogengemüt» nannte. Man gibt sein Bestes, aber niemand will es. Doch die Schule ist stärker, als viele Kritiker meinen und die Untergangsgängste des Personals befürchten.

Die Schule als Institution bietet neben dem Unterricht

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal, verantwortliche Aufsicht
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Medienalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der Schule also nicht. Etwas anderes ist dagegen unübersehbar, nämlich, dass sich Schule anpasst und den Gewinn für sich auslotet, so wie sie das bisher noch mit jeder Medienrevolution getan hat. Konkret: Die Lernformen und Aufgabenstellungen in der Schule werden sich die Internetrevolution nutzbar machen, ohne dass sie staatliche Schulpflicht verschwindet oder jeder mit eigenen Links lernen kann. Facebook ersetzt die öffentliche Schule nicht, aber beeinflusst die Lernerwartungen und so das Verhalten.

Die Standardsituation des Unterrichtens wird sich verändern. Die Stichworte dafür lauten «selbstorganisiertes Lernen», «Lernen nach eigenem Tempo» und «Steuerung durch Systeme der Rückmeldung». Das traditionelle Lehrbuch wird seinen Stellenwert verlieren, die Lehrpersonen werden nicht mehr einfach «ihre» Klasse unterrichten, sie werden keine vorbereiteten Lektionen mehr geben, sondern mit elektronischen Lernplattformen arbeiten, die in der Technologie bereits weit fortgeschritten sind.

Der Wandel ist in heutigen Schulen bereits deutlich sichtbar und wird sich in den nächsten Jahren massiv beschleunigen. Die Standardsituation des Unterrichts stammt aus dem 19. Jahrhundert und setzt die Lehrbuchgesellschaft voraus. Lehrbücher sind träge Medien, die sich nur langsam verändern können, weil sie viele Auflagen erleben müssen, um rentabel zu sein. Lernmedien dieser Art können mit der Entwicklung der Wissensgesellschaft sicher nicht Schritt halten. Zudem schränken sie die Lernmöglichkeiten ein und basieren auf der Vermittlung des Durchschnitts.

Die Schulen der Zukunft dagegen müssen die Zugänge zum Lernen öffnen, den Habitus des selbstorganisierten Lernens ausprägen und die Schülerinnen und Schüler davor bewahren, von Lernleistungen auszugehen, die irgendwann einmal abgeschlossen sind. Das hat etwa Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung, das Prüfungswesen und das abschliessende Zertifikat eines Schulbesuchs. Alles das wird sich fundamental ändern müssen, wenn die Schule nicht tatsächlich riskieren will, zwi-

schen Laptop-Lernumgebungen allmählich zu verschwinden.

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Ein Stichwort dafür ist «Transparenz», mit dem heutige Schulen immer noch Mühe haben. «Transparenz» bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und «Standards» betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es ist auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Tests sind nicht alles, sie haben auch deutliche Grenzen, aber sie werden für die Beurteilung der Leistungen unverzichtbar und werden ihren Platz nicht zuletzt in der Kommunikation mit den Eltern finden. Tests sind allerdings auch nur eine von verschiedenen Massnahmen zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht.

- Die Internetrevolution wird in wenigen Jahren auch die Formen des Lehrens und Lernens in öffentlichen Schulen grundlegend verändern.
- Lernen mit Smart Boards, elektronischen Plattformen und in Laptop-Lernumgebungen sind bereits heute in nicht wenigen Schulen Praxis.
- Die Lehrmittel werden sich in elektronische Aufgabekulturen verwandeln, die mit Rückmeldesystemen verbunden sind.

Die Schülerinnen und Schüler lernen nach individuellem Tempo und damit auch unabhängig von einem schulisch vorgegebenen Zeittakt. Die Lernfortschritte werden dokumentiert und transparent gemacht, das gilt ebenso für die von den Schülerinnen und Schülern angefertigten Produkte.

Lernplattformen gehen auf eine pädagogische Erfindung zurück. Sie operieren nach dem Muster des historischen «Dalton-Plans», den die amerikanische Pädagogin Helen Parkhurst 1920 in Abgrenzung zu Maria Montessori veröffentlicht hat. Dahinter steht die Kritik der sogenannten «lock-step-schooling», die bereits vor dem Ersten Weltkrieg

aufkam⁶ und einen gewissen Einfluss auf die amerikanische Reformpädagogik hatte.

- Die Kritik greift die historische Normalform des Unterrichts an,
- also das Lernen in Jahrgängen,
- in genau gleichen Schritten
- und mit nur einem Thema pro Lektion für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse.

Dieser Trend hin zum selbstorganisierten Lernen nach eigenem Tempo hat an Privatschulen begonnen und inzwischen auch die öffentlichen Schulen erreicht. Einige Sekundarschulen etwa im Kanton Thurgau haben ihr Programm schon sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt, weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit und in der Form von Selbstentwicklung.

- Die Plattformen ermöglichen individuelles Lernen mit Aufgaben oder «Lernjobs,» und eine fortlaufende Rückmeldung des Lernstandes.
- Die Lehrkräfte werden zu «Lerncoaches,» die nicht jeden Tag vor der Klasse stehen und gemäss der Stundentafel Unterricht erteilen.
- Sie begleiten und bewerten Lernprozesse, ohne für jede Lektion den Unterricht geplant zu haben.
- Sie betreuen Aufgabekulturen und bearbeiten den Lernstand.

Im Blick auf das Tempo und den Weg ist das Lernen individuell, die Standards sind gesetzt ebenso die Art der Leistungsüberprüfung. Von diesem sowohl individualisierten wie standardisierten Lernen profitieren nicht zuletzt die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler, die in der festen Leistungshierarchie einer Klasse ihren Rang kaum verbessern können. Mindeststandards sind für sie so eher zu erreichen.

Es gibt inzwischen Schulen, die die Eltern regelmässig und passwortgeschützt über den Lernstand ihrer Kinder informieren. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann beizeiten überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufriedenstellt.

⁶ Den Ausdruck «lock-step» verwandte schon William J. Shearer, der Superintendent der öffentlichen Schulen von Elizabeth in New Jersey. Er verfasste 1898 ein Buch gegen das *Grading of Schools*, also die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgängen. Shearer war einer der ersten amerikanischen Pädagogen, der für «ungraded schools» und so für «alterdurchmischtes Lernen» eintrat.

Auch im Blick auf die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der genauen Leistungsanforderungen kann man mit einem offenen Zugang Abhilfe schaffen. Die Schulen müssen nur darstellen und den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zugänglich machen, was sie in welcher Zeit erreichen wollen und nach welchen Kriterien sie bei der Leistungsbewertung vorgehen. Der Verweis auf den Lehrplan genügt nicht, weil jede Schule im Rahmen der staatlichen Vorgaben letztlich den eigenen Lehrplan verwirklichen muss. Das kann in Gestalt von Monats- oder Jahresplänen geschehen, in die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler Einblick haben. Bezogen auf den Unterricht sind Transparenz und Zielsteuerung längst ein Thema.

Mit Eltern und den Jugendlichen werden auf dieser Basis Standortgespräche geführt, die mit Testdaten angereichert werden können. Auch in einer Evaluation von «Stellwerk» im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, selbst wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007). Auf diese Weise wird ein professioneller Kontakt mit den Eltern möglich, der sich nicht auf persönliche Beobachtungen beschränkt und auch keine Klagen nötig hat.

Die Schulen dürfen nicht einfach nur entgegennehmen, was kommt, sondern müssen aktiv den Aufbau der Interessen gestalten, nicht bei jedem Schüler gleich, wohl aber als deutlicher Auftrag, Leistungen hervorzubringen. Die Leistungen der Schüler sind stark von ihrem Interesse bestimmt, aber auch davon, dass sie erfahren, in ungeliebten Fächern voranzukommen und dort Erfolg zu haben, wo sie es nicht erwarten, etwa im Französischunterricht. Hier liegt ein wichtiger Testfall für den Schulerfolg und die Probe auf die Anstrengungsbereitschaft. Auch dafür kann viel getan werden kann, dies mit Nutzung neuer Medien und unter aktiver Einbeziehung der Eltern.

In manchen Sekundarschulen hat jede einzelne Klasse eine eigene Website, auf der sie ihre Leistungen und Produkte präsentieren kann, in Form von Texten, Bildern, Kommentaren und Disputen. Man liest dann als Vater oder Mutter die besten Aufsätze, kann Musterlösungen mathematischer Aufgaben studieren und erhält Einblick in den Kunstunterricht, indem die Abbildungen der Produkte ins Netz gestellt werden.

Blogs geben die reflexive Arbeit wieder, die das Lernen begleitet hat. Und für die Schüler ist es sehr anregend, sichtbar zu sein und gar noch zu den Bes-

ten zu gehören, vielleicht auch dort, wo es nicht für möglich gehalten wurde. Eltern können auf diese Weise auch Lernfortschritte wahrnehmen, was für sie das Kernkriterium ihrer Beurteilung der Schulqualität ist.

Der Weg zur Leistung ist ebenso transparent wie die Leistung selbst. Am Ende stünde nicht der «gläserne Schüler», bzw. die «gläserne Schülerin», sondern ein Glaubwürdigkeitsgewinn für die öffentliche Schule. Nur so kann man mit dynamischen Bezugsnormen arbeiten, wie sie getestete und fortlaufend weiterentwickelte Aufgabekulturen darstellen. Berufsschulen spielen hier bereits heute die Vorreiterrolle, weil sie produktorientiert vorgehen und sich an den Betrieben orientieren müssen.

Die neuen Technologien des Lernens werden auch die allgemeinbildenden Schulen antreiben, sich auf

möglichst intelligente Weise in diese Richtung zu entwickeln. Nun kann sich die Schule als moderne Organisation zeigen, die mit der gesellschaftlichen Entwicklung mithält und vom Auftrag her glaubwürdig bleibt. Nur so ist auch die öffentliche Finanzierung zu rechtfertigen. Niemand hätte Verständnis, wenn die Schulen einfach nur ihren pädagogischen Lieblingsideen folgen würden.

Mein Schluss lautet daher so: Entgegen manchen Prognosen löst das Internet die Schulen nicht auf, aber zwingt sie zum Wandel, wenn sie ihren gesellschaftlichen Rang bewahren wollen. Ganz abgesehen davon, dass die Kinder und Jugendlichen in Zukunft noch mehr erstaunt sein werden als heute schon, dass sie in der Schule anders lernen sollen als im Alltag. Damit sage ich nicht, dass Sport, Handarbeitsunterricht oder Musik im Laptop stattfinden werden. ■

Literatur

Akademien der Wissenschaften Schweiz: Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009.

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L. v. Werder/R. Wolff. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.

Gelernter, D.: Hausfrauen, Polizisten – jeder ist als Lehrer geeignet. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 33 v. 8. Februar 2012, S. N5.

Higher Education in the Nordic Countries. 2003. <http://www.norden.org>

Illich, I.: Deschooling Society. New York: Harper&Row 1971.

Innovationsindikator 2011. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.

Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.

Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland, Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim//Basel: Beltz Verlag 2006.

Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Perelman, L.J.: School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Morrow 1992.

Sarrazin, Th.: Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. 6. Auflage. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2010.

Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 1963.

Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.

Befähigungsgerechtigkeit und Bildung Sozialphilosophische Überlegungen in protestantischer Perspektive¹

Torsten Meireis*

1. Befähigungsgerechtigkeit: Gesellschaftliche Gerechtigkeit durch Bildung?

Besieht man die zeitgenössischen Debatten um die gesellschaftliche Gerechtigkeit, scheint sich gegenwärtig – jedenfalls im deutschen Kontext, vielleicht aber auch im gesamten deutschsprachigen Raum – ein breiter Konsens² abzuzeichnen, der auf Bildung abhebt und häufig mit dem Begriff der <Befähigungsgerechtigkeit>³ verbunden wird.

Bereits in dem aus dem Jahre 2003 stammenden Leipziger Programm der CDU, die sonst stärker von <Chancengerechtigkeit> spricht, wird unter der Rubrik <Befähigungsgerechtigkeit> definiert: «Gerecht ist, was Menschen befähigt, für sich selbst sorgen und für sich geradestehen zu können. Unsere Aufgabe heute ist es, durch Befähigung zur Teilhabe an der Erarbeitung von

Wohlstand die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch in Zukunft die gebotene Hilfe für Schwache gewährleistet ist.» (CDU 2003, 7) Doch auch von einem Schweizer Politiker wie Pascal Couchepin kann man lesen: «Es braucht eine gute Bildung in der Volksschule, niemand soll abseitsstehen. ... Eine Gesellschaft wie die Schweiz soll auch die Schüler, die Schwierigkeiten haben, voranbringen, genauso wie die Besseren.» (Couchepin 2009). Doch nicht nur in den Aussagen von Politikern ist diese Vorstellung zu finden. Wolfgang Huber, seinerzeit Berliner Bischof und Ratsvorsitzender der EKD, betont: In «jedem als Gottes Ebenbild geschaffenen Menschen [liegen] Potentiale ..., die darauf warten, fruchtbar gemacht zu werden. Die Befähigung dazu, von diesen Potentialen Gebrauch zu machen, ist die unabdingbare Voraussetzung für Selbstverantwortung; sie ist aber die Grundlage eines selbstbestimmten Lebens. Befähigungsgerechtigkeit ist deshalb ein Schlüssel zur sozialen Gerechtigkeit überhaupt. Deshalb greift Sozialpolitik, die nicht auch Bildungspolitik umfasst, viel zu kurz.» (Huber 2005, 49) Die im Herbst 2006 erschienene Armutsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, <Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität> verbindet schon im Titel Gerechtigkeit und Befähigung und räumt der Bildung zentrale Bedeutung in der Armutsbekämpfung ein (EKD 2006).⁴ Der Schweizer Evangelische Kirchenbund erklärt: «Die evangelischen Kirchen in der Schweiz setzen in gleicher Weise auf die Bildung, wie dies eine lebendige, entwicklungsfähige Demokratie tut. ... Als Konsequenz ... liegt den evangelischen Kirchen viel an einem Chancenausgleich.» (SEK 2004). Auch im katholischen Bereich ist das Konzept verbreitet. Peter Neher, Präsident der Caritas, die eine Befähigungsinitiative für benachteiligte Kinder zu ihrem Jahresthema erklärt hat (Caritas 2006), spricht ausdrücklich von Befähigungsgerechtigkeit, wenn er formuliert: «Der Sozialstaat darf die Bürger nicht entmündigen. Vielmehr soll er die Grundbedingungen sicherstellen, damit der einzelne sein Leben verantwortlich und solidarisch gestalten kann.» (Neher 2006, 2) Konkretisiert wird dies wiederum an der Bildung.

¹ Der Text ist in der Online-Zeitschrift Ethik und Gesellschaft 1/2009 (www.ethik-und-gesellschaft.de, URN: urn:nbn:de:0147-1-2009-001-05) erschienen und wird hier in leicht gekürzter Fassung wiedergegeben. Ich danke dem Ketteler-Verlag für die Rechte zum Wiederabdruck.

² Die Betonung der Bildung und sogar die Verbindung von Bildung und Gerechtigkeit sind dabei nicht so neu, wie man vielleicht meinen könnte. Bereits 1964 schrieb Georg Picht in <Christ und Welt>: «Bildungsnotstand heisst wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann.» (Picht 1964, 17) Ralf Dahrendorf wiederum veröffentlichte 1965 sein Buch <Bildung ist Bürgerrecht> (Dahrendorf 1965).

³ Seiner eigenen Angabe zufolge geht der Begriff der <Befähigungsgerechtigkeit> auf Peter Dabrock (2001) zurück, der sich dazu seinerseits auf die Arbeiten von Amartya Sen (1999) und Martha Nussbaum (v.a. 1999) beruft.

* Universität Bern, Theologische Fakultät,
Institut für Systematische Theologie / Ethik,
Unitobler, Länggassstrasse 51, 3012 Bern.

E-Mail: torsten.meireis@theol.unibe.ch
<http://www.ethik-und-gesellschaft.de/dynasite.cfm?dsamid=101984>

Torsten Meireis, Dr. theol., ist seit 2010 Professor für Systematische Theologie mit Schwerpunkt Ethik an der Universität Bern. 1983–1990 Studium der ev. Theologie, Philosophie und Sozialwissenschaften in Frankfurt am Main, München und Heidelberg, 1994 Promotion in ev. Theologie an der Ruprecht Karls-Universität Heidelberg, 2007 Habilitation und Erteilung der *venia legendi* im Fach Systematische Theologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte liegen in der Fundamenteethik, Bildungsethik, Wirtschaftsethik, politischen Ethik und der sozialphilosophischen Theoriebildung. Mitherausgeber des Jahrbuchs Sozialer Protestantismus sowie der Zeitschrift <Ethik und Gesellschaft> (www.ethik-und-gesellschaft.de).

⁴ Dies wird schon daran deutlich, dass die Bildung unter den <Wegen aus der Armut> den grössten Platz eingeräumt bekommt (Ziff. 103–121, S.61–69), dass sie aber auch im Kontext anderer <Wege> prominent genannt wird (Perspektiven des Sozialstaats: Ziff. 81–84 (S. 52–54), Familie Ziff. 126–127 (S. 70–71)).

Die Intuition, die hinter dem erwähnten Konsens steht, lässt sich vielleicht folgendermassen zusammenfassen: Gesellschaftliche Gerechtigkeit erfordert, dass jede Person zu sozialer Teilhabe zunächst einmal befähigt wird, und zwar durch Bildung. Die Armuts- und Reichtumsberichterstattung der deutschen Bundesregierung und die unter dem Kürzel «PISA» bekanntgewordenen internationalen Schulvergleichsstudien der OECD belegen die Plausibilität der Idee, dass Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit zusammenhängen (J. Baumert u.a. 2001, 36.40; Deutsche Bundesregierung 2005).

Allerdings sorgt schon eine kurze Fokussierung des Blicks auf die verschiedenen Aussagen zum Thema dafür, dass die Vorstellung eines grossen Konsenses Risse bekommt. Denn darüber, zu welcher Art der Teilhabe genau befähigt werden soll, gehen die Vorstellungen genauso auseinander wie über das Verhältnis von Befähigung und Gerechtigkeit oder die richtige Bildungskonzeption.

Während die einen vorrangig die ökonomische Selbstständigkeit des Wirtschaftsbürgers im Auge haben (CDU 2003), geht es den anderen um die allgemeine Entfaltung der menschlichen Potentiale (Huber 2005). Während die einen der Gerechtigkeit im Versuch der Befähigung Genüge getan sehen, wollen andere die Befähigung als nur *einen* Aspekt umfassender Gerechtigkeit verstanden wissen (vgl. Forst 1994, 215–238). Und auch in den Fragen des Verständnisses und der Gestaltung von Bildung gehen die Ansichten stark auseinander (vgl. v. Friedeburg 1992). Während sich etwa die einen auf kognitive Leistungen beschränken, die sie je nach Begabung gefördert sehen wollen (vgl. Aktionsrat Bildung 2007), vertreten andere einen umfassenden Bildungsbegriff (vgl. etwa EKD 2003, 15–16.89).

Wie also lässt sich die Intuition des Zusammenhangs von Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit am angemessensten artikulieren? Zur Klärung dieser Frage möchte ich in einem ersten, relativ ausführlichen Schritt auf das Konzept der Befähigungsgerechtigkeit eingehen, in einem zweiten, etwas knapperen, das Verhältnis von Befähigung und Bildung erörtern und schliesslich kurz einige Schlussfolgerungen präzisieren.

2. Befähigungsgerechtigkeit

Ein Begriff wie «Befähigungsgerechtigkeit» gibt Anlass zu mindestens fünf Rückfragen: Durch wen soll befähigt werden? Wer soll befähigt werden? Wozu soll befähigt werden? Was genau ist mit «Befähigung» gemeint? Und inwiefern geht es dabei um Gerechtigkeit? Ein erster Typus des Umgangs mit dem Konzept hebt auf Anreize ab. Der Hohenheimer Ethiker Michael

Schramm deutet das Konzept im sozialstaatlichen Kontext vom Subsidiaritätsprinzip her: «Es geht um Hilfe zur Selbsthilfe, um Befähigung zur Eigenverantwortung. Der Sache nach zielt das traditionelle Subsidiaritätsprinzip der katholischen Soziallehre auf das ab, was in der neueren Moraltheorie «Befähigungsgerechtigkeit» genannt wird. Der Staat soll das Individuum nicht ersetzen, sondern die rechtliche Organisation so ausgestalten, dass sie den Einzelnen zur grösstmöglichen Eigenverantwortlichkeit befähigt.» (Schramm 2007, 129) Schramm definiert Gerechtigkeit als «unparteilichen Interessenausgleich» (vgl. Schramm 2007, 128), «Befähigung» gilt ihm als Organisationsprinzip bei der Umsetzung sozialer Gerechtigkeit (vgl. Schramm 2007, 129). Von Befähigungsgerechtigkeit kann er sprechen, sofern es um die Zurüstung zu eigenverantwortlicher Interessenverfolgung geht. Als Subjekt der Befähigung erscheint der Staat, zu befähigendes Objekt ist jeder und jede Einzelne. Ziel der Befähigung ist die «grösstmögliche Eigenverantwortlichkeit». Der Zielbegriff der Eigenverantwortlichkeit ist insofern bemerkenswert, als der Verantwortungsbegriff üblicherweise drei Glieder impliziert: Jemand ist gegenüber einem anderen für etwas verantwortlich. Im Rahmen einer sozialstaatlichen Solidargemeinschaft würde man erwarten, dass die Verantwortung nicht nur der eigenen Person, sondern mindestens auch den Mitbürgern und Mitbürgerinnen gelten sollte. Überraschend ist nun, dass in Schramms Darstellung die Bürger und Bürgerinnen nur zur Verantwortung für sich selbst befähigt werden sollen (vgl. Schramm 2007, 129).⁵ Den Begriff der Befähigung schliesslich interpretiert Schramm im Sinne der Anreizsemantik der rational-choice-Theorie. Er führt aus: «Dem (Sozial)Staat hat es darum zu gehen, die Menschen durch zweckdienliche Spielregeln zu einem gelingenden Leben zu befähigen ... Die Strukturen der Gesell-

⁵ Das hängt vermutlich damit zusammen, dass er Gerechtigkeit nur als unparteilichen Interessenausgleich versteht und von der Solidarität, die er als universale «moralische Verpflichtung im Sinne einer gegenseitigen Verantwortung» (128) versteht, abhebt. Problematisch ist dabei nicht nur, dass die Frage offen bleibt, wofür die Solidarpartner einander eigentlich verantwortlich sind, sondern auch, dass die Gerechtigkeit in den Status eines blossen aktualistischen Schiedsverfahrens bestehender Interessen einrückt: Strukturelle Gerechtigkeit, die hinsichtlich der Formulierung der aktuellen Interessen zentral ist, kann dabei gar nicht in den Blick kommen. Schramm rezipiert zwar Rawls' transzendentes Begründungssetting, macht sich aber nicht klar, dass Gerechtigkeit Rawls zufolge nicht nur ein «Unparteilichkeitskriterium» in aktuellen Situationen darstellt, sondern auf die «Grundstruktur der Gesellschaft» (Rawls 1971, 23) zielt. Zudem bleibt abgeblendet, dass bereits die Parameter der Ursituation (die Freiheit, Vernunft und Gleichheit der Delibrierenden, Rawls 1971, 28) einem bestimmten Verständnis von Gerechtigkeit – nämlich als angemessener Gegenseitigkeit von prinzipiell Gleichen – geschuldet sind. Dadurch wird aber genau das zum Thema der Gerechtigkeit, was Schramm in die «Solidarität» auslagern möchte, dort aber auch nicht bearbeitet, nämlich die Frage, was genau Menschen als solche einander schulden.

schaft müssen grundsätzlich so ausgestaltet sein, dass sie dauerhaft ... zu eigenverantwortlichem Handeln befähigen.» (M. Schramm 2007, 139) «Befähigung» besteht dabei freilich in der Setzung von Anreizen – genau genommen geht es um Motivation, die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln setzt Schramm immer schon voraus.

Etwas anders fasst der katholische Sozialethiker Elmar Nass (2006) den Begriff der Befähigungsgerechtigkeit. In seiner Nähe zu rational-choice-Modellen und dem Konzept der Subsidiarität argumentiert er ähnlich wie Schramm, ist aber stärker am Menschenbild und dem eigentlichen Konzept der Fähigkeiten interessiert, für das er sich auf Martha Nussbaum (1999) und Amartya Sen (1999) beruft. Allerdings deutet er Sens und Nussbaums Ansatz (gegen deren ausdrückliche Intention, vgl. Nussbaum 1999, 189) im Sinne des klassisch thomistischen Naturrechtsgedankens (Nass 2006, 214.217 u.ö.) um: «Die faktisch mögliche Inanspruchnahme der individuellen Verantwortung gegenüber der natürlichen menschlichen Bestimmung, Dinge zu tun, die zu schätzen man Gründe hat, ist dabei die primäre Grundfähigkeit, aus der die übrigen Grundfähigkeiten abzuleiten sind.» (Nass 2006, 220) In Anlehnung an Wolfgang Kersting (2000, 369ff.) vertritt Nass einen nur auf interne Kompetenzen begrenzten Minimalbegriff der Befähigung – entsprechend lehnt Nass auch Nussbaums Katalog der Grundfähigkeiten rundheraus ab (Nass 2006, 224–226) und orientiert sich eher an dem – in normativen Fragen vageren – Sen. Transfers werden dann an einen Bedürftigkeitsnachweis gebunden, der in der Bringschuld des Bedürftigen liegt: «Die Grundrechte auf Subsistenz und freiheitliche Lebensführung, die einen Mindeststandard an Lebensqualität wie auch die Befähigung zur Eigenverantwortlichkeit voraussetzen, legitimieren Eingriffe in die individuellen Verfügungsrechte. Die ... redistributiven Transfers sind nur dann legitim, wenn die jeweilige Bedürftigkeit des Einzelnen nachgewiesen ist. Es besteht also keine unbedingte Bringschuld des Staates, sondern eine Nachweispflichtigkeit des Empfängers. Wenn Letzterer nun belegen kann, dass er ohne eigenes Verschulden an der Entfaltung seiner Grundfähigkeiten gehindert ist, erwächst ihm aus dieser Mangelsituation ein Anspruch auf öffentliche Bereitstellung der zur Befähigung notwendigen Ressourcen, deren Finanzierbarkeit vorausgesetzt. Damit wird Eigenverantwortung statt einer Versorgungsmentalität gefördert.» (Nass 2006, 223) Befähigung wird so primär auf die Fähigkeit zur Verantwortung gegenüber einer – letztlich von Nass behaupteten – menschlichen Bestimmung bezogen; die Inanspruchnahme möglicher staatlicher Transferleistungen zur Entfaltung solcher Fähig-

keiten erfordert freilich schon die Fähigkeit des Nachweises dieser Bedürftigkeit. Doch auch, wenn dieser Nachweis gelingt, ist die Unterstützung des Bedürftigen kein Gebot der Gerechtigkeit, also zwingend, sondern wird von Nass unter das Kriterium der Finanzierbarkeit gestellt, wobei nicht klar ist, wer über diese Finanzierbarkeit entscheidet.

Einen Befähigungsbegriff, der enger an die Vorstellung tatsächlicher und umfassender Befähigung gebunden ist, vertritt der protestantische Bioethiker Peter Dabrock, der auch die Urheberschaft des Begriffs der Befähigungsgerechtigkeit beansprucht. In Abgrenzung von dem Menschenbild liberaler Positionen, die vorrangig an der negativen Freiheit von der Beeinträchtigung von aussen orientiert sind und von «einigermaßen gebildeten, autonomen, entscheidungsfähigen, wirtschaftlich abgesicherten» (Dabrock 2001a, 205) Personen ausgehen, möchte er einer Auffassung folgen, die er bei Amartya Sen und Martha Nussbaum – sowie für den deutschsprachigen Raum – bei Herlinde Pauer-Studer vorgezeichnet findet und der er «Familienähnlichkeit zu einem evangelisch-theologischen Freiheitsverständnis» (Dabrock 2001a, 206) attestiert, das er an dem – prominent von Wolfgang Huber verwendeten – Begriff der kommunikativen Freiheit festmacht. Freiheit wird dabei als die positive Freiheit verstanden, Beziehungen einzugehen und in einem gegebenen sozialen Kontext zu handeln, eine Freiheit, die ihrerseits Ressourcen voraussetzt, die sich auch an den Bedingungen dieses Kontextes orientieren. In der ihn interessierenden Frage nach dem Gesundheitswesen kommt Dabrock dabei zu dem Ergebnis: «Das Mass des decent minimum einer gerechten Gesundheitsversorgung muss sich orientieren an der Befähigung zu einer längerfristig integral-eigenverantwortlichen Lebensführung zum Zwecke der Teilnahmemöglichkeit an sozialer Kommunikation.» (Dabrock 2001a, 206) Als Zielbegriff der Befähigung setzt Dabrock die «eigenverantwortliche Lebensführung» an. Den Begriff der «Eigenverantwortung» nimmt Dabrock im Interesse der Anschlussfähigkeit an die Grundbestimmungen des ersten Paragraphen des fünften deutschen Sozialgesetzbuches – Solidarität und Eigenverantwortung (SGB V, §1) – auf, wie er an anderer Stelle erläutert (vgl. Dabrock 2001b, 6). Um Gerechtigkeit geht es dabei, sofern das Ziel der verantwortlichen Lebensführung zum Zweck der sozialen Kommunikation den universalen – wenn auch partikular konkretisierten – Massstab der Verteilung abgeben soll: «Denn mit dem Verpflichtungsgrad der Universalisierung gilt, dass unter Einschluss der Bedarfssicherung als Wahrung der Würde des Einzelnen dasjenige Mass an Zuteilung (und damit an Redistribution von den Reicherem) gerecht ist, das die Emp-

fänger innerhalb eines partikularen, politisch begründeten Sozialverbandes zu einer längerfristig integral-eigenverantwortlichen Lebensführung zwecks Teilnahmemöglichkeit an sozialer Kommunikation befähigt.» (Dabrock 2001a, 207)⁶ So gesehen, beschreibt ‹Befähigungsgerechtigkeit› in Dabrocks Nomenklatur ein Kriterium für das angemessene Minimum gesellschaftlicher Verteilung, das im Gegensatz zu den von Dabrock zitierten Autoren ‹Eigenverantwortung› nicht voraussetzt, sondern erstrebt. Als Adressaten der Befähigung gelten Dabrock alle diejenigen, die im Kontext der partikularen Gesellschaft an der solidarischen Krankenversicherung teilhaben, also die Bürgerinnen und Bürger, als Subjekte der Befähigung die von den Bürgerinnen und Bürgern eingesetzten und finanzierten Agenturen.⁷ Dabrock klärt dann zwar, dass er die Befähigung mit dem Gerechtigkeitsbegriff verbinden möchte, um den Verpflichtungscharakter deutlich zu machen, nicht aber, welche Massnahmen genau die ‹Befähigung› einschliesst.⁸ Dies ist schon deswegen nicht verwunderlich, weil auch der Zielbegriff der ‹Eigenverantwortung› kaum erläutert wird.

Allerdings präzisiert Dabrock in jüngeren Ausführungen (Dabrock 2006, 2008, bes. 26ff.), die auf die Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion überhaupt zielen, Befähigung sei in einer funktional differenzierten Gesellschaft vor allem als Bildung zu verstehen und verbindet dies – unter Verweis auf Nozicks Grundsatz der Legitimität einer gegebenen Eigentumsverteilung – mit einer mehr oder weniger deutlichen Absage an den rawlsschen Grundsatz der Legitimationspflichtigkeit der Ungleichheit und damit auch an das rawlssche Differenzprinzip, sodass die Frage nun nicht mehr ‹equality of what›, sondern ‹why equality› lautet. Gleichzeitig möchte Dabrock Nussbaum so aufnehmen, dass er die Fokussierung auf die politisch durchzusetzenden Anrechte angesichts der Polykontextualität funktional ausdifferenzierter Gesellschaften zugunsten der Fähigkeiten zum Anschluss an die gesellschaftliche Kommunikation zurückstufte und die Bildung in den Fokus rückt. Weil Dabrocks Anschluss an Nussbaum und Sen so-

mit eine recht eigentümliche Note bekommt, scheint es nicht unsinnig, Nussbaum und Sen selbst zu Wort kommen zu lassen, obgleich beide den Begriff der Befähigungsgerechtigkeit nicht verwenden, soweit ich bisher sehe.

Vielmehr sprechen sie von einem Ansatz bei den ‹capabilities›. Dass die Übersetzung von ‹capabilities› mit ‹Fähigkeiten› nicht ganz unproblematisch ist, zeigt bereits die in den deutschsprachigen Ausgaben geübte Übersetzungspraxis. Während der Terminus ‹capability approach› in den Werken Nussbaums mit ‹Ansatz bei den Fähigkeiten› wiedergegeben wird, ist im Werk Sens vom ‹Ansatz bei den Verwirklichungschancen› die Rede.⁹ Was damit gemeint ist, erläutert Sen so: ‹Beispielsweise kann ein wohlhabender Mensch, der fastet, in Bezug auf Essen oder Nahrung dieselbe Funktionsleistung wie eine bedürftige Person haben. Diese ist jedoch gezwungen, zu hungern, während jene eine ‹andere Menge von Verwirklichungschancen› hat. (Die erste kann auf eine Weise wählen, ob sie gut essen und gut genährt sein will, wie es der zweiten verwehrt ist.)› (Sen 1999, 95) Der Begriff der Verwirklichungschancen macht deutlich, dass hier mehr gemeint ist als personengebundene Fähigkeiten oder Fertigkeiten. ‹Capabilities› bezeichnen nicht einfach abstrakte Fähigkeiten, wie etwa: das Beherrschen der Blockflöte, sondern die konkrete Möglichkeit, die substantielle Freiheit, diese Tätigkeit auch auszuüben – was in unserem Beispiel dann etwa den Zugriff auf eine Flöte einschliesst. Nussbaum sucht dies mit der Unterscheidung von internen und externen Fähigkeiten zu erfassen: ‹Die internen Fähigkeiten sind Eigenschaften (des Körpers, des Geistes und des Charakters), die es einem Menschen ermöglichen, sich für die Ausübung verschiedener von ihm geschätzter Tätigkeiten zu entscheiden. Externe Fähigkeiten sind interne Fähigkeiten plus der externen materiellen und sozialen Bedingungen, die dafür sorgen, dass dem einzelnen Individuum die Entscheidung für diese geschätzten Tätigkeiten überhaupt offensteht.› (Nussbaum 1999, 63, vgl. auch 102–113) Die Fähigkeiten (capabilities) eher denn die konkreten Tätigkeiten (functionings) rücken deswegen in das Blickfeld, weil die Freiheit der Lebensgestaltung der Menschen und die spezifische Ausprägung der Tätigkeiten in den Kulturen nicht eingeschränkt werden sollen (vgl. Nussbaum 1999, 200.212–215).

Zwischen Sen und Nussbaum gibt es auch Unterschiede. Sen geht es als Ökonomen vor allem um die

⁶ Wichtig ist dabei, dass der Massstab nicht erfolgsabhängig gedacht wird; zentral ist für Dabrock hinsichtlich seiner Fragestellung der Priorisierung im Gesundheitswesen das Mass, in dem die Krankheit die entsprechende Fähigkeit hindert, nicht aber die Erreichbarkeit des Ziels. Dabrock will so verhindern, dass Behandlungen etwa im psychiatrischen Sektor in Fällen, in denen keine Verantwortlichkeit des Patienten absehbar ist, aus der Verteilung fallen, vgl. Dabrock 2001a, 210.
⁷ Das lässt sich aus Dabrock 2001a, 209 schliessen.

⁸ Dabrock 2001a, 213: ‹Bewusst wird nicht nur von Bedarf, Befähigung, Beteiligung und Kompensation, sondern dezidiert von Bedarfsgerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit, Beteiligungsgerechtigkeit und Kompensationsgerechtigkeit gesprochen, um deutlich zu machen, dass sich die genannten Forderungen aus dem Grundbedingungsleitbild der Eigenverantwortung als ethisch geboten ableiten.›

⁹ Martha Nussbaums Übersetzerin spricht vom Fähigkeiten-Ansatz (vgl. etwa Nussbaum 1999a, 205), Amartya Sens Übersetzer vom Ansatz bei den Verwirklichungschancen, im Original ist stets von ‹capabilities› (vs. functionings) die Rede (vgl. etwa Sen 1999, 108).

Definition einer Messgrösse, die normative Fragen ausdrücklich zu stellen zwingt.¹⁰ Nussbaum dagegen ist als Sozialphilosophin an einem normativen Terminus interessiert. Beide eint, dass sie aus Kontexten der Entwicklungszusammenarbeit kommen, beide sind daher an der Entfaltung und Ausschöpfung von Potentialen interessiert, aber auch für konkrete kulturelle und gesellschaftliche Besonderheiten sensibilisiert.

Gerade weil sie auf kulturelle und soziale Vielfalt achtet, sucht Nussbaum letztlich durch ein erfahrungsbasiertes Verfahren (vgl. Nussbaum 1999, 189–190) menschliche Potentiale zu identifizieren, deren Realisierung kulturübergreifend als erstrebenswert gelten muss, weil sie unhintergebar zur Vorstellung ‹Mensch› gehören – als zentrales Merkmal gilt ihr dabei in aristotelischer Tradition die Vernunft (Nussbaum 1999, 128). «Die zentrale Aufgabe des Staates besteht also darin, allen Menschen ... die Bedingungen für ein im vollen Sinne menschliches Leben zur Verfügung zu stellen: ein Leben, in dem es möglich ist, die wesentlichen Tätigkeiten gemäss der Vernunft auszuüben.» (Nussbaum 1999, 129) Zu diesen Tätigkeiten zählt sie unter anderem «die Fähigkeit, ein volles Menschenleben bis zum Ende zu führen, nicht vorzeitig zu sterben oder zu sterben, bevor das Leben so reduziert ist, dass es nicht mehr lebenswert ist ... Die Fähigkeit, sich guter Gesundheit zu erfreuen; sich angemessen zu ernähren; eine angemessene Unterkunft zu haben; Möglichkeiten zu sexueller Befriedigung zu haben; sich von einem Ort zum anderen zu bewegen ... [oder] die Fähigkeit, sich eine Vorstellung vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken.» (Nussbaum 1999, 57–58) Dabei unterscheidet Nussbaum zwei Schwellen in der Ausübung der Tätigkeiten. Eine erste ist die zwischen menschlichem und nicht mehr als menschlich anzusehendem Leben – gemeint ist etwa ein Leben, das sich als blosses Vegetieren darstellt – eine zweite zwischen einem menschlichen und einem guten menschlichen Leben (vgl. Nussbaum 1999,

197–200). Insgesamt ergibt sich ein doppelter Geltungsgrund für die Liste der Fähigkeiten: Zum einen geht es um das Menschenbild, um «die wichtigsten Fähigkeiten und Tätigkeiten des Menschen, durch die sich menschliches Leben definieren lässt. ... Was tut der Mensch als solcher – und nicht als Mitglied einer bestimmten Gruppe oder einer bestimmten lokalen Gemeinschaft?» (Nussbaum 1999, 187) Zum anderen geht es um die Möglichkeit der Realisierung bestimmter menschlicher Potentiale unter konkreten Bedingungen: «Es ist die Kluft zwischen den potentiellen menschlichen Fähigkeiten und ihrer konkreten Entfaltung, die einen moralischen Anspruch begründet.» (Nussbaum 1999, 206) Eine spezifische Pointe ist die mit diesem Ansatz mögliche und zwingende Berücksichtigung von Unterschieden: So bedarf etwa ein gehbehinderter Mensch sehr viel höherer Ausstattung, um die gleiche Mobilität zu erreichen wie ein nicht gehbehinderter. Sofern die Mobilität aber zum Katalog der zentralen menschlichen Fähigkeiten gehört, ist seine Ausstattung zum Zweck der Erlangung dieser Fähigkeit keine Frage der Barmherzigkeit, sondern der Gerechtigkeit, also zwingend.

Dem Ansatz der Verwirklichungschancen geht es also um Gerechtigkeit am Massstab eines allgemeinen, erfahrungsbasierten Menschenbildes und der darin implizierten internen und externen Fähigkeiten, die sich auch als substantielle Freiheiten beschreiben lassen und die konkrete soziale und individuelle Situation der Menschen ausdrücklich berücksichtigen. Als Subjekt der Befähigung gilt zunächst der Staat, verstanden als sozialer und rechtlicher Verbund der Bürger und Bürgerinnen, Adressaten sind die Bürger und Bürgerinnen selbst, die zur Aktualisierung ihrer Potentiale befähigt werden sollen, wobei es zentral ist, soweit möglich, alle über diejenige Schwelle zu heben, an der sich die Möglichkeit des guten Lebens eröffnet. Ziel der Befähigung sind die erwähnten Grundfähigkeiten, die mit Hilfe «institutioneller, materieller und pädagogischer Unterstützung» (Nussbaum 1999, 62) erreicht werden sollen. Wiewohl hier von einzelnen Staaten ausgegangen wird, ist das Konzept ausdrücklich universalistisch ausgerichtet.

Inwiefern hilft uns dieser Durchgang nun zur angemessenen Artikulation der Intuition des Zusammenhangs von Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit? Versuchen wir eine Zwischenbilanz.

Der ‹uneigentliche› Begriff der Befähigungsgerechtigkeit, den wir bei Schramm kennengelernt haben, ist nicht sinnvoll, weil er nichts mit Befähigung zu tun hat, sondern diese letztlich bereits voraussetzt.

¹⁰ Sein Interesse besteht unter anderem darin, von ‹Einkommen› als Wohlfahrtsindiz auf Verwirklichungschancen umzustellen (vgl. Sen 1999, 92–94.162) – dass dies Streitigkeiten über Werturteile provoziert, sieht Sen aber gerade als Vorteil: «Welche Funktionen im einzelnen in die Liste der wichtigen Leistungen und der entsprechenden Verwirklichungschancen aufzunehmen sind, kann Gegenstand heftiger Debatten sein. An dieser Stelle, wo es ja um Bewertungen geht, wird man nicht vermeiden können, über Werte zu streiten, und einer der grössten Vorzüge dieses Ansatzes ist gerade, dass die Werturteile ausdrücklich erörtert werden müssen, statt sie in irgendeinem impliziten System zu verbergen.» (Sen 1999, 95–96). Wie Nussbaum (1999, 208–211) sekundiert, würde ein Begrenzung der Messung auf Wünsche oder Präferenzen (‹Nutzen›) Messungen kulturalistisch verzerren, weil etwa bestimmte Gruppen von Frauen in Indien selbstverständlich davon ausgehen, dass sie immer krank sind und sich anderes nicht einmal vorstellen können – so wie in zahlreichen Kulturen junge Frauen ihre Benachteiligung in Bildungsmöglichkeiten gleichsam als Schicksal hinnehmen.

Damit verfehlt er genau diejenige Pointe der Argumentation, mit der es die Idee der Bildung als Voraussetzung der Gerechtigkeit zu tun hat.

Doch auch an Nass' Argumentationsstrategie ergeben sich Zweifel, die nicht nur mit dem mageren Befähigungsbegriff zusammenhängen. Nass bindet den Zugriff auf die Ressourcen, die bei weitgehend Vermögenlosen notwendig die Form von Transfers annehmen müssen, selbst an einen als Bringschuld gestalteten Bedürftigkeitsnachweis. Der aber setzt selbst bereits eine Reihe derjenigen Fähigkeiten voraus, deren gleichmässiger Erwerb eigentlich das Ziel der Befähigungsgerechtigkeit ist. Damit droht das Verfahren paradox zu werden, weil es einem Alphabetisierungskurs ähnelt, dessen potentielle Teilnehmer sich zunächst mit Name und Adresse in bereitliegende Listen einzutragen haben, über die in einem Begleitschreiben informiert wird. Es vermag wenig zu verwundern, dass die Sozialstaatsdefinition von Nass – wie überhaupt die Thematisierung der politischen Gemeinwesen – Märkte gleichsam als natürliche Gegebenheiten immer schon voraussetzt, sodass allein <Eingriffe in die Verteilungsergebnisse des Marktes> legitimationsbedürftig sind (vgl. Nass 2006, 13–26). Eine solche Sicht unterschlägt freilich, dass Märkte ihrerseits politisch-rechtlich konstituiert werden müssen: Berücksichtigt man dies, dann ergibt sich, dass bereits der Einsatz des Instruments <Markt> und seine Konstitutionsbedingungen rechtfertigungsbedürftig sind. Damit muss sich Nass fragen lassen, ob er nicht von Anfang an genau diejenigen <weltanschaulich einseitigen Bestimmungen> und <ideologischen Postulate> verwendet, die er so eifrig abzuwehren sich bemüht (Nass 2006, 15).

Doch auch der auf <Eigenverantwortung> abhebende Begriff der Befähigungsgerechtigkeit, den Dabrock betont, bleibt in seiner Semantik in nicht ganz unproblematischer Weise dem System solidarischer Hilfe verhaftet, das Dabrocks Entdeckungszusammenhang darstellt. Die Grundvoraussetzung solidarischer Hilfe, wie sie in den Sozialgesetzbüchern dargelegt ist, besteht nämlich darin, dass von einer vorübergehenden Notlage ausgegangen wird, die eine Person zwar aus eigener Kraft nicht überwinden kann, die aber prinzipiell und mit der solidarischen Hilfe der anderen auch aktuell überwindbar ist. Aus diesem Grund ist auch verständlich, warum im Zusammenhang solidarischer Hilfe in gleichem Masse die Verantwortung für sich selbst, die Eigenverantwortung betont wird; denn dort geht es ja in der Tat um vorübergehende Hilfe zur Selbsthilfe; Ziel ist der nicht auf solidarische Hilfe angewiesene Bürger. In diesem Sinn ist Dabrocks Intuition, dass die Hilfsmassnahmen zu derjenigen Eigenverantwortung, die

das Regelwerk voraussetzt, auch befähigen müssen, durchaus einsichtig. Problematisch wird dieses Konstrukt aber immer dann, wenn es nicht um eine vorübergehende oder aussergewöhnliche Notlage handelt oder wenn der Bereich eigener Verantwortung nicht klar bestimmt werden kann. Im Gesundheitssystem sind dies etwa die von Dabrock angesprochenen psychiatrischen Fälle, bei denen eine Eigenverantwortung aus Krankheitsgründen weder erreicht noch erstrebt werden kann. Im System sozialer Sicherung ist es die – auch durch Konjunkturauf- und -abschwünge kaum berührte – verfestigte strukturelle Arbeitslosigkeit bzw. die Zunahme prekärer Erwerbsarbeit, die Arbeitslosigkeit und Unsicherheit im Erwerbsverlauf eher als neue Normalität denn als vorübergehende Notlage zu sehen lehnen. Weil durch diese Entwicklungen die gesellschaftlichen Grundvoraussetzungen, unter denen das System eingerichtet wurde, erodieren, werden auch Zielvorstellungen wie die ökonomischer Unabhängigkeit obsolet. Wenn es nicht genug Marktnachfrage und Arbeitsplätze gibt und der Zustand, auf den die Befähigung zielt, nicht erreichbar ist, dann läuft auch die Rede von einer Befähigung zur ökonomischen <Eigenverantwortung> leer.

Und auch die auf gesellschaftliche Inklusion zielende Fassung der Dabrock'schen Argumentation ist höchst problematisch: Denn Inklusion bedeutet im systemtheoretischen Zusammenhang nur die minimalste Ausstattung der Benachteiligten: Im Bildungssystem ist auch diejenige inkludiert, die auf Grund ihres sozialen Hintergrunds deutlich geringere Chancen auf ein Studium hat als ihr Konkurrent aus gebildetem Elternhaus, im Rechtssystem ist auch inkludiert, wer eine Freiheitsstrafe verbüsst, ins Wirtschaftssystem ist auch diejenige inkludiert, die mit der eigenen Überschuldung umgehen muss (vgl. Nassehi 1997, 128–132). Wie Dabrock in seiner Abkehr vom rawlsschen Differenzkriterium vermuten lässt, ist ein solches Minimum allerdings auch intendiert, und man kann sich dem Eindruck nur schwer entziehen, dass Dabrock unter der Fahne einer Präzisierung soziologischer Beobachtung nun doch auch die Befähigungsgerechtigkeit im Sinne der Bildung gegen die Verteilungsgerechtigkeit ausspielt.

Schliesslich darf man fragen, ob die Semantik der Hilfe in besonderen Notlagen dem Bildungszusammenhang überhaupt angemessen ist – denn auch, wenn die Beziehungen im Bildungsbereich in der Regel durch Asymmetrien gekennzeichnet sind, geht es ja nicht um die Behebung einer aussergewöhnlichen und individuellen Notlage.

Das Konzept der Verwirklichungschancen, wie es von Sen und Nussbaum vertreten wird, zielt dem-

gegenüber auf das, was dem Menschen als Menschen zukommt, oder – in Worten des Menschenrechtsdiskurses – auf die Implikationen der Menschenwürde.¹¹ Dabei ist der Bereich sehr weit, weil es letztlich um das Führen eines selbstbestimmten gelingenden Lebens (im Kontext einer zwar veränderbaren, aber zunächst gegebenen Gesellschaft und Kultur) geht. Will man nun aber wissen, welche Ansprüche Menschen aus dieser Vorstellung sollen ableiten können, bedarf das Konzept der Ergänzung durch ein weiteres, konkretes und kontextuelles Kriterium.

Das Konzept der ‹Verwirklichungschancen› bietet jedenfalls ein erstes Kriterium an. Dieses hebt nicht nur auf personengebundene Fertigkeiten ab, sondern schliesst stets auch bestimmte Teiligungsstrukturen und die Ermächtigung durch Ressourcen ein. Der ‹capability approach›, der Ansatz bei den Verwirklichungschancen lässt sich somit auch nicht nur durch ein Bildungsangebot abdecken. Der Ansatz erinnert, so gesehen, daran, dass Befähigung (im engeren Sinne erworbener Schulbildung etc.) nie isoliert zu sehen ist, sondern schon in der Genese, erst recht aber in der Betätigung immer auch auf ermächtigende Ressourcen und teiligungsoffene Strukturen angewiesen ist.¹² Gerechtigkeit kann also nie nur Befähigung, sondern muss stets auch Beteiligung und Ermächtigung involvieren.

Ähnlich wie der capability approach geht auch das protestantische Christentum davon aus, dass jeder Mensch über Potentiale verfügt, die es zu entwickeln gilt (vgl. Huber 2005, 49). Im Protestantismus ist dies allerdings in der Sicht des Menschen als göttlichem Geschöpf und Adressat göttlicher Versöhnung begründet, dem von Gott eine besondere Würde zuerkannt wird. Die sich in Verhängnis und Schuld zei-

gende Sünde zerstört diese Würde des Menschen nicht, macht ihn aber der Versöhnung und Erlösung bedürftig. Besonders die Versöhnung konkretisiert sich einerseits in einem spezifischen Bildungserlebnis, zunächst der in der Verkündigung als befreiend und heilsam erlebten Botschaft des Evangeliums in Christus, weitergehend in der Vorstellung der befreienden Berufung zu einem von der Musse des Hörens auf Gott eingehetzten tätigen Leben im Dienst am Nächsten, dem Erfüllung verheissen ist (vgl. Meireis 2008, 490–536). Ein solches gutes christliches Leben ist freilich – in menschlicher Perspektive, auch wenn bei Gott alles möglich ist – keineswegs voraussetzungslos. Es impliziert nämlich den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, die substantielle Freiheit der Wahl und der Ausübung entsprechender Tätigkeiten sowie diejenigen Ressourcen, die zu solchen Tätigkeiten nötig sind. Das gute christliche Leben basiert also auch auf menschlich verfügbaren Voraussetzungen, die eine Umverteilung von den materiell besser Gestellten zu den schlechter Ausgestatteten als Gebot der Gerechtigkeit erscheinen lassen. Die Vorstellung der internen und externen Fähigkeiten lässt sich dabei aufnehmen, auch wenn sich aus theologischer Perspektive eine andere Sicht auf die Grundfähigkeiten und die Vorstellung ihrer Universalisierbarkeit ergibt. So gesehen, bietet die Vorstellung des Lebens im Dienst am Nächsten das oben gesuchte weitergehende Kriterium.

Weil gerade protestantische Christinnen und Christen aber um die Unverfügbarkeit des Glaubens wissen, werden sie ihre Sicht des guten Lebens und der dazu nötigen Verwirklichungschancen zwar in die Diskussion einbringen, aber nicht umstandslos verallgemeinern.

In einem modernen, durch weltanschauliche Pluralität gekennzeichneten Staat muss nämlich die Definition dessen, was als richtig, gerecht und unbedingt notwendig gilt und wofür die Bürger auf Eigentum verzichten müssen, so gefasst werden, dass alle bei rationaler Erwägung müssten zustimmen können. Doch Nussbaums Konzept der Grundfähigkeiten bietet – gerade wegen seines allgemeinen und vagen Charakters – letztlich kein Kriterium dafür, welche konkreten Lebensstile in ihrer Realisierung eigentlich allgemeine Unterstützung verdienen und welche nicht. Wie oben bereits betont, bedarf es der Ergänzung durch ein konkretes, kontextuell zugeschnittenes Kriterium, das auch nicht in dem Lebensentwurf einer empirisch partikularen Religion liegen kann.

Wir hatten bereits gesehen, dass die blosser Beschränkung der Befähigungsgerechtigkeit auf das Hilfesystem zu kurz greift: Denn einerseits gibt es Lagen, die

¹¹ Dies sieht inzwischen auch Dabrock (2008).

¹² Dies lässt sich empirisch durch Erkenntnisse der Elitesoziologie untermauern (vgl. Hartmann 2002, 116–131). Besonders in den Spitzenpositionen der Wirtschaft in Deutschland, die von Angehörigen des Grossbürgertums dominiert wird (80% der Vorstandsvorsitzenden der hundert grössten Unternehmen stammen aus diesem Milieu, (Hartmann 2002, 118) spielen nicht die ungleiche Bildungsbeteiligung, sondern der spezifische Habitus sowie die Motivationen und Erwartungen, der Informationszugriff und natürlich das absichernde Vermögen der grossbürgerlichen Familie die zentrale Rolle. Zum entsprechenden Habitus, der durch den Mechanismus der Vertrautheit über die ähnliche soziale Herkunft zur Selbstrekrutierung der Schicht führt (Hartmann 2002, 120), gehören vier Merkmale: «Die intime Vertrautheit mit den in den Vorstandsetagen gültigen Dress- und Verhaltenscodes [die Vertrautheit mit und Akzeptanz der ungeschriebenen Regeln der Vorstandsetagen signalisiert, TM], eine breite bildungsbürgerlich ausgerichtete Allgemeinbildung, eine ausgeprägte unternehmerische Einstellung (inkl. der dafür als notwendig erachteten optimistischen Lebenseinstellung) und als wichtigstes Element persönliche Souveränität und Selbstsicherheit», die letztlich aus der Gewissheit kommt, nicht aus dem Grossbürgertum herausfallen zu können (anders als etwa Aufsteiger, Hartmann 128) und im Zweifelsfall über finanzielle Reserven der Familie zu verfügen.

nicht durch situative Hilfe zu beheben sind, andererseits zielt die Idee der Befähigungsgerechtigkeit gerade auf Verwirklichungschancen, die jedem Menschen zukommen sollten, ganz gleich, in welcher Lage er oder sie sich befindet.

In der Suche nach einem pluralitätsfähigen Kriterium der jedem zustehenden Beteiligung, Befähigung und Ermächtigung kann die Vorstellung demokratischer Beteiligung weiterhelfen. In einer hocharbeitsteiligen, modernen Demokratie, deren Bürger sich durch ihre politischen und rechtlichen Institutionen auf eine bestimmte Auffassung von Gerechtigkeit einigen müssen, sind nämlich die Beteiligungsmöglichkeiten an diesen politischen und gesellschaftlichen Deliberationsprozessen zentral für die Frage der Freiheitsausübung und Selbstbestimmung, die dem Gemeinwesen zu Grunde liegt. In einer liberalen und sozialen Demokratie scheint es aussichtsreich, Befähigung, Beteiligung und Ermächtigung mit dem Ziel bürgerlicher Verantwortlichkeit zu verknüpfen (vgl. hierzu auch Möhring-Hesse 2004, ders., Lesse- nich 2004, 46–48). Dabei geht es dann einerseits darum, die eigenen Freiheiten und Rechte als Bürger auch tatsächlich nutzen zu können, andererseits darum, den eigenen Pflichten als Bürger nachzukommen. Diese Pflichten schliessen gewiss die Mitwirkung an der ökonomischen Wohlfahrt des Gemeinwesens im globalen Zusammenhang ein, lassen sich aber auch darauf nicht beschränken. Auch geht es nicht nur um Befähigung durch Bildung und Qualifikation, sondern auch etwa um eine gewisse Unabhängigkeit von den Zwängen der Märkte, also die materielle Ermächtigung und natürlich offene Strukturen konkreter Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Meireis 2006). Freilich lässt sich dies auch nicht ohne Befähigung durch Bildung erreichen. Damit kommen wir zur Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Befähigungsgerechtigkeit.

3. Befähigungsgerechtigkeit und Bildung

Soziale und politische Teilnahme und wirtschaftliche Teilhabe erfordern Befähigungsgerechtigkeit, und diese ist durch Bildung zu erreichen: So hatten wir vorhin versucht, den gegenwärtig spürbaren breiten Konsens zu paraphrasieren. Allerdings hat sich schon jetzt gezeigt, dass Befähigungsgerechtigkeit auch Ressourcen, also Verteilungsgerechtigkeit voraussetzt und nicht gegen diese auszuspielen ist.

Doch auch die richtige Idee, mehr Befähigungsgerechtigkeit sei zumindest auch durch die Betonung der Bildung zu erreichen, bedarf bei genauer Betrachtung der Präzisierung und der Ergänzung. Zwei Anfragen gilt es zu begegnen – erstens nämlich zeigen unsere Erziehungs- und Bildungssysteme selbst Ge-

rechtigkeitslücken. Und zweitens, und darauf kann gerade die Theologie aufmerksam machen, ist ein emphatisches Konzept der Bildung gegenüber Auffassungen, die auf ein eng definiertes und herstellbares Produkt zielen, durchaus sperrig.

Die Vorstellung der Befähigungsgerechtigkeit, wie sie hier rekonstruiert wurde, geht mit dem Grundsatz einher, dass im Bildungswesen nicht nur wenige, sondern alle einen Anspruch auf eine zur Erreichung der Ziele geeignete Förderung durch angemessene Bildungsangebote haben sollten. Wie aber die aktuellen Berichte zeigen, misslingt bisher auch im Bildungswesen moderner Staaten, selbst im hochgelobten Finnland (vgl. Välijärvi 2007), schon die gleichmässige Förderung bestimmter Grundfähigkeiten, von einer gleichmässigen Förderung der unterschiedlichen Potentiale aber kann erst recht keine Rede sein. Im Gegenteil: Armut und Deprivation werden genauso vererbt wie kulturelles Kapital – man spricht dabei von primärer Bildungsungleichheit. So hat eine in England veröffentlichte Studie gezeigt, dass Kinder, die in einem Test verschiedener kognitiver Fähigkeiten im Alter von 22 Monaten Ergebnisse am unteren Ende der Vergleichsskala erzielen, aber aus wohlhabenden und gebildeten Familien stammen, diejenigen Kinder aus armen und bildungsfernen Familien, die bei dem frühen Test sehr gut abschneiden, im Alter von zehn Jahren hinsichtlich des Fähigkeitsniveaus regelmässig überholt haben (vgl. Feinstein 2003, 86). Dass es auch im deutschen Bildungswesen nicht zum besten steht, haben die Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung, aber auch der Bildungsbericht eindrücklich belegt (Bundesregierung 2005, 105): 81% der Kinder aus einer hohen sozialen Herkunftsgruppe erreichen den Hochschulzugang, aber nur 11% aus sozial niedrigen Gruppen. 60% der Eltern von im Jahre 2007 an deutschen Universitäten Studierenden hatten einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, der Anteil der Akademiker an der Bevölkerung beträgt aber nur 15% (BMBF 2008, Statistisches Bundesamt 2006). Wie auch die PISA-Studien zeigen, ist das bundesdeutsche Bildungssystem nach wie vor von einer hohen sozialen Selektivität geprägt – dass dies ähnlich auch für andere deutschsprachige Länder gilt, mindert das Problem nicht (vgl. Baumert u.a. 2001, 36.40).

Zu diesem Sachverhalt trägt bekanntlich unter anderem die frühe und meist nur schwer zu überwindende Festlegung auf einen der drei Schultypen bei, deren Wurzeln letztlich historisch sind und auf die Differenzierung von <niederm> und <höherem Schulwesen> in den dreissiger und vierziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts zurückgehen. Diese Kategorisierung fusste ihrerseits auf der – heute als irrig erwiesenen – Vorstellung feststehender, auf be-

stimmte gesellschaftliche Positionen angelegter Begabungen (vgl. Stern 2005) und dem obrigkeitlichen Interesse an einer auf Gehorsam statt auf selbständige Urteilsbildung zielenden Erziehung der breiten Massen (vgl. Drewek 1999, 189–196, Tenorth 2000, 144–156).

Dazu kommt die sogenannte sekundäre Ungleichheit, also die ungleiche Bewertung bei gleicher formaler Leistung. Die Existenz dieses Phänomens wird etwa durch eine neuere repräsentative Studie eindrucksvoll belegt: Bei gleichem Notenschnitt (2,0) betrug die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung bei Kindern aus der hohen Einkommens- und Bildungsgruppe 96,5%, aber nur 75,5% bei Kindern aus der niedrigsten Bildungs- und Einkommensgruppe, bei einem Notenschnitt von 2,5 variiert die Wahrscheinlichkeit sogar zwischen 19,5 und 70% (Schulze, Unger, Hradil 2008, 45).

Auch wenn die Bildungsbeteiligung sowohl hinsichtlich des gesellschaftlichen Aufstiegs (vgl. Hartmann 2002, Rademacker 2007) wie auch in der Armutsbekämpfung nicht alles entscheidend ist – der Markterfolg ist in Volkswirtschaften mit Privateigentum und Tauschfreiheit auch bei guter Qualifikation stets kontingent, daher spielt die Verfügbarkeit von Vermögensrücklagen und sozialen Beziehungen ebenfalls eine sehr grosse Rolle –, stellt dies für eine Gesellschaft, die dem Ziel der Gerechtigkeit verpflichtet ist, ein gravierendes Problem dar.

Die Vorstellung, gesellschaftliche Ungerechtigkeit könne ohne weiteres durch verstärkte Bildungsanstrengungen behoben werden, muss aber noch einem zweiten Einwand begegnen. Bildung, so lässt sich aus theologischer Perspektive argumentieren, geht nämlich gerade nicht in Befähigung oder Qualifizierung für ein bestimmtes Ziel auf, sondern hat einen umfassenden Charakter. Zudem sind Bildungsprozesse einer zweckrationalen Steuerung immer auch entzogen.

Der Bildungsbegriff selbst ist eine spezifisch deutschsprachige Prägung,¹³ er stammt aus theologischer Argumentation und reicht bis ins ausgehende Mittelalter Meister Eckarts zurück (vgl. Biehl 2005a, 13–57). In der auf Erziehung, Qualifikation und Persön-

¹³ Im griechisch-römischen Denken sind – neben der im Kulturbegriff bewahrten Metapher des Ackerbaus – die Bildgehalte des Herausführens aus einem Zustand in einen anderen leitend, die sich auch im europäischen Sprachraum verbreitet haben: Dieser Gehalt steckt sowohl in dem aus dem Griechischen stammenden Begriff der «Pädagogik» als auch in dem lateinischen Wort «educare», das sich in vielen europäischen Sprachen durchgesetzt hat. Er klingt auch im deutschen Wort «erziehen» noch an (vgl. zum Kulturbegriff Perpeet 2007, 1309).

lichkeitsentwicklung zielenden Bedeutung setzt er sich erst im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert in der Breite durch.¹⁴ Die Wurzeln dieses Konzepts liegen in der Metaphorik künstlerischen Formens und der durch die Erziehungsideale des Pietismus weit verbreiteten Idee göttlichen schöpferischen Gestaltens (vgl. Vierhaus 1992, 509–10).

Im Kern geht es dabei um die Vorstellung der Gott-ebenbildlichkeit und ihre Konsequenzen (vgl. Biehl 2005a, 25–42). Theologisch gesehen ist die leibsee-lische, ganzheitliche und umfassende Bildung des Menschen allererst Sache Gottes und uns in diesem Sinne nicht ohne weiteres verfügbar: «Denn du hast meine Nieren bereitet und hast mich gebildet im Mutterleibe.» (Ps 139,13) Und dies gilt natürlich auch für die Neuschöpfung in Christus, wie etwa Paulus in 2 Kor 3,18 einschärft.¹⁵ Und auch im modernen Protestantismus gilt: Gottebenbildlichkeit ist Gottes Zusage an uns, Gott traut uns Verantwortung für die Schöpfung zu, die frohe Botschaft Jesu mit ihrer Versöhnungszusage und ihrem Ruf in die Freiheit ist an alle Menschen adressiert: Daher dürfen wir darauf vertrauen, dass in jedem Menschen Potentiale liegen, die es in unserem Handeln, Leben und Lernen zu entfalten gilt. Sofern wir uns um diese Entfaltung bemühen, entsprechen wir der Zusage Gottes, wenn wir unsererseits Bildungsangebote machen und wahrnehmen.

Die Vorstellung vielfältiger und vielseitiger Gaben Gottes ist auch der sachliche Grund dafür, dass Christinnen und Christen an einem ganzheitlichen wie umfassenden Bildungsbegriff festhalten (vgl. etwa EKD 2003, 66.90). Weil Bildung nicht nur aktiven, sondern stets auch passiven Charakter hat und Bildungserfahrungen niemals aufhören, muss Bildung als biographisch unabschliessbares Geschehen und als Prozess (vgl. EKD 2003, 71–74) verstanden werden, der die Konnotation der Ganzheitlichkeit (vgl. Meireis 2007) und der Selbstbestimmung mit sich trägt (vgl. Vierhaus 1992; Grethlein 1998, 216;

¹⁴ Dabei betont etwa Wilhelm von Humboldt (1767–1835) die Freiheit des Einzelnen, der der Staat zu dienen habe: «Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern der, welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.» (Humboldt 1792, 22.28–29).

¹⁵ «Nun aber schauen wir alle mit aufgedecktem Gesicht die Herrlichkeit des Herrn wie in einem Spiegel, und wir werden verklärt in sein Bild von einer Herrlichkeit zur anderen von dem Herrn, der der Geist ist.» In diesem Sinne kann Gottfried Arnold bitten: «Ach, bild mich ganz nach Dir» (zit. bei Flitner 1957, 1279). Vgl. auch Evangelisches Gesangbuch 388, Strophe 6: «Ach wie teu'r sind wir erworben,/ nicht der Menschen Knecht zu sein!/ Drum, so wahr du bist gestorben/ musst du uns auch machen rein/ rein und frei und ganz vollkommen,/ nach dem besten Bild gebild't/ der hat Gnad um Gnad genommen,/ wer aus deiner Füll sich füllt.»

Schweitzer 2006, 61). Er umfasst Erziehung, verstanden als intentionale Einwirkung auf Unmündige, Qualifizierung im Sinne der Befähigung zu einem bestimmten i.d.R. erwerbsrelevanten Tätigkeitskomplex sowie Sozialisation, die ihrerseits intentionale und unwillkürliche Prozesse der Vergesellschaftung und Enkulturation einschliesst (vgl. Peuckert, Scherr 2003).

Obleich wir also Bildung auch als menschliches Tun verstehen dürfen, ist doch in einer zweifachen Hinsicht von Unverfügbarkeit zu reden. Jeder Mensch ist Geschöpf Gottes und damit von Gott als sein Ebenbild angesprochen – daher kommt ihm unverlierbare Würde zu, die eine Achtung erzwingt, die von seinem Bildungs- und Vermögensstand unabhängig ist: sie steht nicht zur Disposition und ist auch der sachliche Grund für die Vorstellung der Selbstbestimmung, die den Bildungsbegriff seit dem neunzehnten Jahrhundert prägt. Gleichzeitig aber geschieht jede Bildung auch unter den Bedingungen menschlicher Endlichkeit, und das heisst bei aller sinnvollen Planung: *dei providentia, hominum confusione* – durch göttliche Vorsehung bei menschlicher Verwirrung. Schon damit dürfte einleuchten, dass die Verknüpfung von Bildung mit Befähigungsgerechtigkeit höchst voraussetzungsreich ist. Schliesslich impliziert Befähigung, dass eine Person durch eine andere Instanz zu etwas Bestimmtem befähigt wird; die Massnahmen der Befähigung sind somit zweckrational, definierbar und zeitlich eingrenzbar – all dies gilt von Bildung aber gerade nicht. Insofern definiert die Befähigungsgerechtigkeit auch nur das Mindestmass der Anrechte auf Bildungsangebote.

Übrigens ist der Gedanke der Unverfügbarkeit dessen, was wir hier Bildung nennen, auch anthropologisch bewährt. Denn der normativ gewendeten Freiheit des Bildungsbegriffs entspricht die lerntheoretische Einsicht, dass Lernen nun gerade nicht in der verfügbaren Übertragung von Wissenspaketen aus einem Kopf in den anderen besteht, sondern ein konstruktiver, unvertretbar individueller Prozess des Lernenden selbst ist, der vermutlich noch vor dem ersten Atemzug beginnt (vgl. Ulich 1991, EKD 2003, 15–16). Denn auch die natürliche, genetische Ausstattung eines und einer jeden ist unhintergebar verschieden und individuell, jeder Person kommen spezifische Talente und Charismata zu; und dies gilt natürlich auch für die jeweilige Kombination psychosozialer Bedingungen. Selbst bei Menschen gleichen Geschlechts, die einer vergleichbaren sozialen Schicht angehören gibt es genügend individuelle Faktoren, unterscheiden sich die Position im Familiensystem, das Alter, die Einstellungen und die Be-

anspruchung der Eltern, die Verfügbarkeit weiterer Bezugspersonen: All das macht auch die soziale Bildungsgeschichte unvertretbar individuell. Und natürlich sind auch die Kombination der biographischen Situationen, der Umwelten, die dem Individuum begegnen oder in die es sich begibt, sowie seine Reaktion auf sie jeweils einzigartig.¹⁶

Auf Grund der hier beschriebenen unverfügbaren Anteile des Bildungsgeschehens wurde auch der Begriff der Bildungsgerechtigkeit hier weitgehend vermieden: Eine operationalisierbare Konzeption der Bildungsgerechtigkeit muss den Bildungsbegriff auf standardisierbare und objektivierbare Kompetenzen, z.B. kognitive Leistungsfähigkeit reduzieren. So verfährt etwa das Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung, in dem ‹Bildung› letztlich nur auf die durch Aufgabenlösung messbare kognitive Leistungsfähigkeit zielt, um zu erreichen, dass den kognitiv Leistungsfähigsten auch tatsächlich angemessene Angebote gemacht werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2007, 12.20.23.24–26.47 u.ö.). Dies kann freilich schon unter dem Aspekt der Zweckdienlichkeit wenig überzeugen, weil gesellschaftliche Teilhabe weit mehr impliziert als blosser kognitive Brillanz; aber natürlich bleibt es auch hinter der Vorstellung umfassender Verwirklichung menschlicher Potentiale und der Idee, dass jeder Mensch das Anrecht auf umfassende Bildungsangebote hat, weit zurück.

4. Bildungsangebote am Massstab der Befähigungsgerechtigkeit

Die Teilnahme am sozialen Leben und der politischen Gestaltung der gesellschaftlichen Regeln bedarf der Bildung. Allerdings hat sich ergeben, dass die Verbindung von Bildung und Gerechtigkeit in Befähigung, Beteiligung und Ermächtigung nicht umsonst zu haben ist. Vier Voraussetzungen müssen erfüllt sein, wenn Bildung mit Befähigungsgerechtigkeit verbunden werden soll.

(1) Erstens ist der Unverfügbarkeit und dem umfassenden Charakter von Bildungsprozessen Rechnung zu tragen. Das bedeutet, dass wir von der Unterbrei-

¹⁶ Dass der klassische Begriff der Chancengleichheit im hochindividualisierten Bildungskontext problematisch ist, versteht sich nach dem Ausgeführten von selbst – gleiche Chancen sind aufgrund der Individualitätsfaktoren eine Schimäre. Der Begriff der Chancengerechtigkeit andererseits setzt vergleichbare Ziele voraus; Chancen auf das Gleiche sind für Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Präferenzen gar nicht unbedingt nützlich. Der Begriff der Chancengerechtigkeit, der in der Regel von der Debatte über konkrete Ziele entlasten soll, ist insofern obsolet, als man dieser Debatte auch mit dem Begriff nicht ausweichen kann: Auch hier geht es darum, in Bezug auf welche vergleichbaren Güter man vergleichbare Chancen haben soll, hinsichtlich der Marktchancen entspricht die Strategie angesichts der Kontingenz der Märkte der Aufgabe jeder Vorstellung von demokratischer Teilhabe.

tung von Bildungsangeboten sprechen, statt in die übergriffige Semantik einer ‹Durchführung› oder ‹Steuerung› von Bildung zu verfallen und im Blick behalten, dass der erwähnte Massstab nur das Mindestmass der Ansprüche auf Bildungsangebote benennt. Es bedeutet selbstverständlich nicht, dass man keine Kriterien für den Erfolg oder Misserfolg von Lernprozessen benennen und verwenden dürfte, aber es sollte bildungsökonomisch-pädagogischen Omnipotenzphantasien und der gedankenlosen Abwertung von Menschen vorbeugen, die nicht einer bestimmten Bildungskonzeption entsprechen.

(2) Zweitens sollten sich die Anrechte auf Bildungsangebote am Massstab der erstrebten Befähigung, Ermächtigung und Beteiligung ausrichten. Es muss also mindestens um solche Angebote strukturierter Lernsituationen gehen, von denen mit Gründen erwartet werden kann, dass sie einer grundlegenden Befähigung der Bürgerinnen und Bürger dienen können, auf der aufbauend die Einzelnen dann weitergehend eigene Bildungsziele zu verfolgen vermögen – denn schliesslich ist der Staat kein Zweck in sich. Die Vorstellung der Grundbildung legt es daher auch nahe, diese Angebote vorrangig im Kindes- und Jugendalter anzusiedeln. Dafür spricht auch, dass sich in dieser biographischen Phase Erziehung und Bildung überschneiden, sodass hier der verpflichtende Charakter des Bildungsangebots zu rechtfertigen ist, zumal Unterforderung im Sinne fehlender Anleitung zur Ausschöpfung des je eigenen Potentials eine Form der Missachtung darstellt (vgl. hierzu auch Böttcher 2007, 43–44).

(3) Drittens ist die Verzahnung von Beteiligung, Befähigung und Ermächtigung schon im Schulzusammenhang zu bedenken. Das wiederum hat Konsequenzen.

Unterrichtlich kann es sich nicht um eine Art standardisierten ‹Input› handeln, wie er die klassischen Lehrpläne kennzeichnete, sondern bedarf einer angemessenen, auf individueller Beobachtung basierenden Binnendifferenzierung der Angebote – z.B. durch Wochenplanarbeit und Altersmischung – und der Betonung von Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung auch in der Kompetenzbewertung, etwa durch Kompetenzraster und Portfolios (vgl. etwa Müller 2006). Denn sowohl der klassische Bildungsbegriff wie der Ansatz bei den Verwirklichungschancen stimmen in der Wahrnehmung überein, dass unterschiedliche Menschen unterschiedlicher Dinge bedürfen, um vergleichbare Ziele zu erreichen.

Sodann sollte auch der Unterricht in Richtung auf Schule als Lebensort transzendiert werden, weil es ja darum geht, Wissen, kognitive, soziale und emotive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen konkret und relevant zur Anwendung zu bringen – das kann

durchaus für Ganztags- und Gemeinschaftsschulen sprechen. Konkret kann es etwa bedeuten, dass im Schulkontext auch Angebote angemessener und gesunder Ernährung sowie einer entsprechenden Freizeit- und Sozialgestaltung gemacht werden, wie es nur in Ganztagschulen möglich ist. Es kann implizieren, dass eine Form sozialer Durchlässigkeit gefördert wird, die Gemeinschaftsschulen voraussetzt. Denn gerade die Elitesoziologie hat gezeigt, dass Fragen des Habitus, der sich nur im alltäglichen Miteinander ergibt, weit höhere Bedeutung für die Besetzung von Funktionspositionen zukommt als entsprechende fachliche Kompetenzen (vgl. Hartmann 2002, Rademacker 2007). Bedenkt man dazu die an der Feinstein-Studie (Feinstein 2003) ablesbare Bedeutung der Jahre zwischen 0 und 10 gerade für die Förderung kindlicher Potentiale, kann schliesslich auch die frühe Bildung in der Kindertagesstätte in neuem Licht erscheinen.¹⁷

(4) Schliesslich legen der Massstab bürgerlicher Verantwortung und die Mehrdimensionalität des Fähigkeitenkonzepts auch die regelmässige Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure und Gemeinschaften in das Bildungsgeschehen nahe, etwa im Sinne des Wohlfahrtspluralismus. Denn auch in diesem Sinne lebt der Staat von Voraussetzungen, die er nicht zu schaffen, höchstens zu fördern vermag. Denn die bürgerliche Freiheit gemeinschaftlicher religiöser oder weltanschaulicher Orientierung und zu zivilgesellschaftlicher Partizipation setzt letztlich lebendige Praxiszusammenhänge gelebter Gemeinschaften voraus. Diese Einbindung kann in unterschiedlichen Formen geschehen, es versteht sich aber von selbst, dass sie problematisch wird, wenn sie nur eingesetzt wird, um professionelle Förderung aus Kostengründen zu ersetzen (vgl. Böttcher 2007, 44–45).

Die Intuition, dass Gerechtigkeit, gesellschaftliche Teilnahme und Bildung zusammenhängen, lässt sich in protestantischer Perspektive zusammenfassend folgendermassen artikulieren: Recht und Pflicht zur sozialen und politischen Partizipation wurzeln in der jedem Menschen zuzuschreibenden geschöpflichen

¹⁷ Der benannte Massstab bedeutet aber schliesslich auch, dass diejenigen Bereiche der Elementarpädagogik, die bisher meist unter dem Aspekt der ‹Betreuung› wahrgenommen wurden, um der Förderung einer Freude an Bildung willen deutlich und intensiv als Bildungsangebote thematisiert werden, für die dann freilich auch die Bildungsfreiheit gelten sollte, die im Bereich der Schulpflicht bereits Standard ist. Gerade frühe Bildung freilich erfordert hohe Professionalität und persönliche Kontinuität, wie die Resilienzforschung zeigt (Wustmann 2007) – eine frühe Bildungspolitik nach Kassenlage und die Erhöhung der Angebote durch Verringerung der Personalschlüssel ist daher gerade dort höchst problematisch. Wichtig ist dabei der umfassende Bildungsbegriff, gegen die Vorstellung, Dreijährige müssten Mandarin lernen, polemisiert etwa auch Elisabeth Stern (vgl. Otto 2007).

und versöhnungsbasierten Würde, die gleichermaßen Zuerkennung und Auftrag Gottes ist. Ein demokratisches Gemeinwesen, das diese Würde respektiert, muss die Freiheit jeder mündigen Person zu politischer und sozialer Partizipation nicht nur respektieren, sondern ist auch wesentlich auf die Betätigung dieser Freiheit angewiesen. Daher bedarf es nicht nur der formalen Freiheit, sondern der beteiligungsoffenen Strukturen, der materiellen Ressourcen und einer grundlegenden Bildung, um der Freiheit zu politischer Betätigung substantiellen Charakter zu verleihen. Befähigungsgerechtigkeit wird also zum problematischen Konzept, wenn man sie im

Sinne der Anreizstruktur versteht oder auf das blosse Angebot zum Erwerb interner Fähigkeiten reduziert. Befähigung bedarf vielmehr stets der Ergänzung durch Beteiligung und Ermächtigung, Gerechtigkeit beschreibt dann einen Massstab angemessener Anordnung von Beteiligungsstrukturen, Verteilung von Ressourcen und Bildungschancen. Verantwortlichkeit darf dabei nicht im Sinne – stets vermeintlicher – ökonomischer Unabhängigkeit verstanden werden, sondern sie setzt das Bewusstsein für das Geflecht von Abhängigkeiten von Gott und den Menschen, in das wir alle eingebunden sind, zwingend voraus. ■

Literatur

Aktionsrat Bildung (2007), Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.), Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Jürgen Oelkers, Manfred Prenzel, Ludger Wößmann, Aktionsrat Bildung, Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007, Wiesbaden 2007.

Baumert, Jürgen, Klieme, Eckard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen, Weiß, Manfred, OECD Programme for International Student Assessment (PISA), Schülerleistungen im internationalen Vergleich, im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001.

Beckedorff, Ludolph von (1819), Beurteilung des Süvernischen Unterrichtsgesetzesentwurfs (um 1819/22), auszugsweise abgedruckt in: Berthold Michael, Heinz-Hermann Schepp, Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen, Zürich 1993, 113–123.

Biehl, Peter (2005a), Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: ders., Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2005, 9–102.

Biehl, Peter (2005b), Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik, ein Literaturbericht, in: ders., Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2005, 111–152.

BMBF (2008), 10. Studierendensurvey des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin CHECK.

Böttcher, Wolfgang (2007), Bildungsökonomie und Chancengleichheit, in: Fischer, Elsenbast 2007, 38–47.

Bollenbeck, Georg (1994), Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt am Main, Leipzig 21994.

Bundesregierung (2005), Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Reichtums- und Armutsbericht der Bundesregierung

Caritas (2006), <http://www.caritas.de/34809.html>, Zugriff v. 08.10.07.

Christlich Demokratische Union (2003), Deutschland fair ändern. Ein neuer Generationenvertrag für unser Land. Programm der CDU zur Zukunft der sozialen Sicherungssysteme. Beschluss des 17. Parteitags, Leipzig.

Couchepin, Pascal, «Dieser barocke Denkplatz ist aus meiner Sicht die beste Situation» Bundespräsident Pascal Couchepin zu fehlenden gesellschaftlichen Debatten, zur Qualität der Schulen und zur Rolle des Staates, NZZ online vom 29. 10. 2008, Zugriff vom 21. 02. 2009 (http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/dieser_barocke_denkplatz).

Dabrock, Peter (2001a), Capability-Approach und Decent Minimum. Befähigungsgerechtigkeit als Kriterium möglicher Priorisierung im Gesundheitswesen, ZEE 46/2001, 202–215.

Dabrock, Peter (2001b), Leben um jeden Preis? Zum Therapieverzicht im Alter aus ökonomischen Gründen. Verteilungsgerechtigkeit aus theologischer Sicht, dargestellt am Beispiel möglicher Rationierung aus Altersgründen, Berlin, Vortrag der Reihe Workshop Medizinethik in der Katholischen Akademie Berlin am 6. Oktober 2001.

Dabrock, Peter (2006), Inklusion und soziale Gerechtigkeit. Zur theologisch-ethischen Deutung einer luhmannschen Theoriefigur und ihrer Bedeutung für den aktuellen Gerechtigkeitsdiskurs, in: G. Thomas, A. Schüle, Luhmann und die Theologie, Darmstadt 2006, 129–145.

Dabrock, Peter (2008), Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion, in: Hans-Uwe Otto, Holger Ziegler (Hg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft, Berlin 2008, 17–53

Dahrendorf, Ralf (1965), Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.

Drewek, Peter (1999), Geschichte der Schule, in: Klaus Harney, Heinz-Hermann Krüger (Hg.), Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Opladen 21999.

- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (2003), Kirchenamt der EKD, Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 32005 (Orig. 2003).
- EKD (2006), Kirchenamt der EKD (Hg.), Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh.
- Feinstein, Leon (2003), Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort, *Economica* 70/2003, 73–97.
- Fischer Dietlind, Elsenbast, Volker (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster 2007.
- Flitner, Andreas (1957), Art. Bildung, RGG³ Bd. 1, 1277–1281.
- Forst, Rainer (1994), Kontexte der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main.
- Friedeburg, Ludwig von (1992), Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main.
- Grethlein, Christian (1998), Religionspädagogik, Berlin, New York.
- Hartmann, Michael (2002), Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- Huber, Wolfgang (2005), Vertrauen erneuern. Eine Reform um der Menschen willen, Freiburg i.Br.
- Humboldt, Wilhelm von (1792), Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (Original 1792), Stuttgart 1965.
- Kersting, Wolfgang (2000), Theorien der sozialen Gerechtigkeit, Stuttgart, Weimar .
- Meireis, Torsten (2006), Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Integration, *ZEE* 50/2006, 197–215.
- Meireis, Torsten (2007), Art. Bildung, Sozialethik Online (Netzressource, www.sozialethik-online.de suche → Meireis).
- Meireis, Torsten (2008), Tätigkeit und Erfüllung. Protestantische Ethik im Umbruch der Arbeitsgesellschaft, Tübingen.
- Möhring-Hesse, Matthias (2004), Die demokratische Ordnung der Verteilung. Eine Theorie der sozialen Gerechtigkeit, Frankfurt am Main.
- Möhring-Hesse, Matthias, Lessenich, Stephan (2004), Ein neues Leitbild für den Sozialstaat. Eine Expertise im Auftrag der Otto Brenner Stiftung und auf Initiative ihres wissenschaftlichen Gesprächskreises, Berlin, September 2004.
- Müller Andreas (2006), Das Lernen gestaltbar machen, institut beateberg, September 2006, Zugriff siehe auch <http://www.institut-beateberg.ch/publikationen-und-materialien/dossiers.html>
- Nass, Elmar (2006), Der humangerechte Sozialstaat. Ein sozialetischer Entwurf zur Symbiose aus ökonomischer Effizienz und sozialer Gerechtigkeit, Untersuchungen zur Ordnungstheorie und Ordnungspolitik 51, Tübingen.
- Nassehi, Armin (1997), Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese, in: W. Heitmeyer (Hg.), Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Bd. 2, Frankfurt am Main 1997, 113–148.
- Neher, Peter (2006), «Der Sozialstaat im Wandel – Eckpunkte für eine ethische Orientierung», Vertreterversammlung, DiCV Magdeburg, 18.03.2006, zugänglich unter <http://www.caritas.de/20408.html>, Zugriff vom 10.09.2008.
- Nussbaum, Martha Craven (1999), Gerechtigkeit oder Das gute Leben, hg. von Herlinde Pauer-Studer, Frankfurt am Main.
- Nussbaum, Martha Craven (1999a), Menschliche Fähigkeiten, weibliche Menschen, in: dies. 1999, 176–226.
- Otto, Jeannette (2007), Meines kann schon mehr! Englisch für Babys, Ökonomie für Vierjährige. Wenn Eltern dem Frühförderwahn verfallen, *Die Zeit* 37/2007 <http://www.zeit.de/2007/37/C-Fruhefuerderung> .
- Perpeet, Wilhelm, Art. Kultur, Kulturphilosophie, HWPPh Bd. 4, Basel 1971–2007, 1309–1324.
- Peuckert, Rüdiger, Scherr, Albert (2003), Art. Sozialisation, in: Bernhard Schäfers (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, Opladen 2003, 319–324.
- Picht, Georg (1964), Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg i.Br.
- Rademacker, Hermann (2007), Jugendliche am Rande – und ihre Bildungschancen, in: D. Fischer, V. Elsenbast 2007, 151–160.
- Rawls, John (1971), Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main 41988 (engl. Orig. 1971).
- Schramm, Michael (2007), Subsidiäre Befähigungsgerechtigkeit durch das «Solidarische Bürgergeld», in: Hamburgisches Weltwirtschaftsinstitut, Bedingungsloses Bürgergeld und Solidarisches Bürgergeld – mehr als sozialutopische Konzepte, Hamburg 2007, 122–149.
- Schulze Alexander, Unger Rainer, Hradil Stephan (2008), Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. herausgegeben von: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Schweitzer, Friedrich (2006), Religionspädagogik, Gütersloh 2006.
- ders. (2007), Bildung zur Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion, in: Fischer, Elsenbast 2007, 57–63.
- Schweizer Evangelischer Kirchenbund (SEK)(2004), Stellungnahme des Rates des Schweizerischen Evangelischen Kirchenbun-

des zur Vernehmlassung für einen Bildungsrahmenartikel in der Bundesverfassung vom 08.09.2004 (Zugriff vom 21.02.2009 unter http://www.kirchenbund.ch/sites/default/files/stellungnahmen/vernehmlassung_bildungsrahmenartikel_de.pdf).

Sen, Amartya (1999), Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft, Frankfurt am Main.

Stern, Elsbeth (2005), Raus aus den Schubladen, Zeit 51/2005, download am 14.10.2007.

Statistisches Bundesamt (2006), Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich CHECK.

Tenorth, Heinz-Elmar (2000), Geschichte der Erziehung, Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim, München 32000.

Ulich, Dieter (1991), Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lernkonzepte für die Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelman, Dieter Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel 1991, 57–75.

Väljärvi, Louni (2007), Chancengleichheit und Bildung in der finnischen Schule, in: D. Fischer, V. Elsenbast 2007, 103–115.

Vierhaus, Rudolf (1992), Art. Bildung, in: Geschichtliche Grundbegriffe Bd. 1, Stuttgart 1992, 508–551, hier 509–510.

Wustmann, Corina (2007), Resilienz, in: BMBF (Hg.), Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung (Bildungsforschung Bd. 16), Bonn, Berlin 2007, 119–189.

Stellenausschreibung - Poste à pourvoir



Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Swiss Federal Institute of Technology Zurich

Assistant Professor (Tenure Track) of Process Intensification

The Department of Mechanical and Process Engineering (www.mavt.ethz.ch) at ETH Zurich invites applications for the above-mentioned position. Applicants should demonstrate a strong background in engineering and natural sciences and, in particular, transport phenomena. They should have a strong motivation and undisputable commitment to undergraduate and graduate student education. The successful candidate is expected to establish an ambitious, world-class program in a research-intensive cross-disciplinary environment at the Institute of Process Engineering where state-of-the-art research in characterization, analysis, and synthesis is ongoing. Excellent research and teaching lab facilities are being established across ETH Zurich (including the initiative with IBM Zurich Research Laboratories). Furthermore, the Swiss research and industrial landscape offers extraordinary opportunities, particularly in pharma, food, biotech, and energy.

Candidates should have a PhD degree in process engineering, chemical engineering, or a related field and have an excellent international record of accomplishments. The successful candidate will be expected to teach undergraduate level courses (German or English) and graduate level courses (English).

This assistant professorship has been established to promote the careers of younger scientists. The initial appointment is for four years with the possibility of renewal for an additional two-year period and promotion to a permanent position.

Applications should include a curriculum vitae, a list of major achievements, and a list of refereed publications. The letter of application should be addressed **to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Ralph Eichler. The closing date for applications is 30 April 2013.** ETH Zurich is an equal opportunity and affirmative action employer. In order to increase the number of women in leading academic positions, we specifically encourage women to apply. ETH Zurich is further responsive to the needs of dual career couples and qualifies as a family friendly employer. Please apply online at www.facultyaffairs.ethz.ch.

Studiengebührendiskriminierung in der EU – ein Verbot und seine Folgen[◊]

Dorothea Ringe* und Katharina von Bülow**

In ständiger Rechtsprechung verbietet der Europäische Gerichtshof den Mitgliedstaaten, bei der Ausgestaltung von Studiengebühren nach Nationalität der Studierenden zu differenzieren. Diese Rechtsprechung führt zu einem Free-riding Problem in Hinsicht auf die Hochschulfinanzierung und trägt so in Europa zur Unterinvestition in Hochschulbildung bei. Der vorliegende Beitrag kommt zur Schlussfolgerung, dass differenzierende Studiengebühren entgegen der momentanen EuGH-Rechtsprechung zugelassen werden sollten. Aus rechtspolitischer Sicht hingegen wäre jedoch ein System von zwischenstaatlichen Transferzahlungen zur Kompensation der Ausbildungskosten von innerhalb Europas mobilen Studenten die vorteilhafteste Lösung. Als Beispiel für ein solches System wird die Schweiz mit ihren Besonderheiten der Ausgestaltung von Studiengebühren herangezogen.

◊ Dieser Beitrag beruht zu grossen Teilen auf Ringe (2012). Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags Mohr Siebeck. Die Thematik wird ausserdem im grösseren Zusammenhang behandelt bei Ringe (2009), besonders Teil 3 und 4.

*Saïd Business School, University of Oxford, Park End Street, Oxford OX1 1HP, England.

E-Mail: dorothea.ringe@sbs.ox.ac.uk
<http://bookshop.europa.eu/en/europe-2020-pbQG3110577/>

Dorothea Ringe, Dr. rer. pol., MSc Econ. (LSE), Programme Manager, Oxford Centre for Entrepreneurship and Innovation, Saïd Business School, University of Oxford. 1999–2004 Studium der Volkswirtschaftslehre an den Universitäten Heidelberg, London School of Economics und Humboldt Universität zu Berlin. 2002 Master of Science in Economics an der London School of Economics. 2004–2007 Promotionstudium an der Universität Hamburg als Stipendiatin des Graduiertenkolleg für Ökonomische Analyse des Rechts. Forschungsaufenthalte an der Universität St. Gallen und der University of California, Berkeley (USA). 2007–2008 Academic Visitor, Faculty of Law, University of Oxford. 2009 Promotion zum Dr. rer. pol. «Tuition fees and equal access to higher education: An analysis from a law and economics perspective».

**Universität Basel, Petersgraben 35/3, 4003 Basel.

E-Mail: k.vonbuelow@unibas.ch
www.unibas.ch

Katharina von Bülow, Dr. phil., ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin für Bibliometrie/Qualitätsmanagement im Vizerektorat Forschung der Universität Basel. 2000–2006 Studium der Fächer Latein, Geschichte und Germanistik in Heidelberg, Göttingen und Münster. Nach Forschungsaufenthalt in Oxford 2010 Promotion in Mittelalterlicher Geschichte an der Uni Münster. Daran anschliessend Referentin für Diversitätsmanagement für die Hochschulrektorenkonferenz, Deutschland.

1. Einleitung

Höhere Investitionen in die Hochschulen gehören zu den Massnahmen, die die internationale Wettbewerbsfähigkeit Europas erhalten und ausbauen könnten. Sie werden häufig als ein vorrangiges Ziel der Politik genannt, z.B. in der kürzlich von der Europäischen Kommission entwickelten neuen Wirtschaftsstrategie «Europa 2020».¹ Allerdings hinkt die Realität den politischen Lippenbekenntnissen weit hinterher und die Mittel für die Hochschulen stagnieren oder steigen nur unterproportional im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt. Die Stagnation bzw. der geringe Anstieg der Hochschulausgaben in den letzten Jahren und Jahrzehnten lässt sich politökonomisch mit vielen Faktoren erklären, z.B. mit der Altersstruktur der europäischen Gesellschaften.² Zusätzlich Einfluss nehmen die institutionellen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Entscheidungen über Hochschulinvestitionen gefällt werden. Hochschulinvestitionen zahlen sich erst langfristig aus. Politiker hingegen werden in relativ kurzen Zyklen von 4–5 Jahren zur Rechenschaft gezogen. Ein weiterer Faktor, der innerhalb Europas die Anreize für Hochschulinvestitionen senkt, ist die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes zum Verbot der Studiengebührendifferenzierung innerhalb Europas.

Das Diskriminierungsverbot in Hinsicht auf Studiengebühren scheint auf den ersten Blick eine Fortsetzung der EuGH-Rechtsprechung zu sein, die die Gleichbehandlung der EU-Bürger im EU Ausland zu sichern und Diskriminierungen nach Nationalität zu unterbinden sucht. Durch seine konsequent integrationsfreundliche Rechtsprechung hat der EuGH viel dazu beigetragen, protektionistische Bestrebungen der Nationalstaaten im Keim zu ersticken und den einheitlichen Binnenmarkt Wirklichkeit werden zu lassen. Im Zentrum dieser Rechtsprechung steht die konsequente Anwendung des Prinzips der Nichtdiskriminierung in Hinsicht auf Nationalität. Historisch erstreckte sich die Gleichbehandlung zunächst primär auf wirtschaftliche Betätigung von Staatsangehörigen eines Mitgliedstaats im EU-Ausland.³

¹ Siehe <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure%20Integrated%20Guidelines.pdf>.

² Bussemeyer (2006), Schmidt (2004), Schmidt (2002).

³ Craig/ de Búrca (2007, 746 ff).

Nach dem Inkrafttreten des Vertrages von Maastricht, der die Unionsbürgerschaft als Rechtsinstitut einführt, hat der EuGH das Nichtdiskriminierungsgebot nach Nationalität im Zusammenspiel mit der Unionsbürgerschaft in einer Reihe von sehr umstrittenen Urteilen auch auf Teile der Sozial- und Bildungspolitik angewandt. EU-Mitgliedsstaaten sind durch diese Rechtsprechung verpflichtet worden, unter bestimmten Voraussetzungen öffentliche Leistungen auch an Staatsbürger anderer EU-Mitgliedsstaaten zu vergeben.⁴ Die Rechtsprechung zur Gleichbehandlung von Studenten, die im europäischen Ausland studieren, betrifft sowohl Studiengebühren als auch Kredite und Stipendienprogramme und ist einer der Bereiche, in dem diese Tendenz mit am weitesten entwickelt ist.

Diese Rechtsprechung unterstützt die Mobilität der Studenten innerhalb Europas, ein Ziel das ebenso hoch auf der politischen Agenda steht wie die Erhöhung von Hochschulinvestitionen. Die negativen Auswirkungen auf die Anreize, in Hochschulbildung zu investieren, werden hingegen in der juristischen Literatur sowie der öffentlichen Debatte kaum wahrgenommen. Ausnahmen stellen Scholsem (1989), von Wilmowsky (1990) und van der Mei (2005) dar, die den Trade-Off zwischen einer möglichst weitgehenden Gleichbehandlung von mobilen Studenten innerhalb der EU und der Finanzierung der Hochschulbildung thematisieren. Der vorliegende Beitrag will an diese Literatur anknüpfen und die Ergebnisse der ökonomischen Literatur zum Free-riding Problem in diese Debatte integrieren.

2. Das Studiengebührendiskriminierungsverbot senkt Investitionsanreize in Hochschulbildung

2.1. Entwicklung der EuGH-Rechtsprechung und Gesetzeslage

Das aktuell geltende Diskriminierungsverbot in Hinsicht auf Studiengebühren innerhalb Europas geht auf ein grundlegendes EuGH-Urteil, Gravier / Stadt Lüttich, aus dem Jahr 1985 zurück. Der EuGH hatte über die Vertragsmässigkeit einer Einschreibgebühr zu entscheiden, die in Belgien nur von Ausländern erhoben wurde. Basierend auf einer sehr weiten und umstrittenen Auslegung der damaligen Fassung des EWG-Vertrages entschied der Gerichtshof, dass eine solche Differenzierung von Studiengebühren nach Nationalität in den Anwendungsbereich des EWG-Vertrages falle und deswegen vom Diskriminierungsverbot gemäss Artikel 7 EWG erfasst sei.⁵ Die belgische Regierung verteidigte ihr Gesetz mit dem Argu-

ment, dass ausländische Studenten und ihre Eltern keine Steuern in Belgien zahlten und deswegen nicht zur Finanzierung der Hochschulausbildung beitragen. Die höhere Einschreibgebühr stelle deswegen eine Kompensation für die Kosten der Hochschulbildung dar.⁶ Diesen Gegenargumenten schenkte der EuGH in seinem Urteil jedoch keinerlei Beachtung.⁷ Im Laufe der Jahre hat der EuGH diese damals bahnbrechende Rechtsprechung weiter ausgebaut und präzisiert und nach dem Inkrafttreten des Vertrages von Maastricht im Zusammenspiel mit dem neuen Rechtsinstitut der Unionsbürgerschaft ausgeweitet. Zudem hat die Rechtsprechung die sekundäre Gesetzgebung der EU zum Aufenthaltsrecht für Studenten im EU-Ausland stark beeinflusst.

Mit dem Inkrafttreten des Vertrages von Maastricht 1993 änderten sich zwei wesentliche rechtliche Grundlagen für die hier behandelte Fragestellung. Zum einen präzisierte der europäische Gesetzgeber die Kompetenzen der EU in Hinsicht auf die Hochschulpolitik. Er führte in Artikel 149 EG⁸ eine explizite Zuständigkeit der EU im Bereich der internationalen Kooperation in der Hochschulpolitik ein, nahm aber die nationale Hochschulpolitik ausdrücklich von der EU-Kompetenz aus. Die zweite und wesentlich wichtigere Änderung war die Einführung des Rechtsinstituts der Unionsbürgerschaft in den Artikeln 17–22 EG einschliesslich eines allgemeinen Rechts auf Freizügigkeit gemäss Artikel 18 EG für alle Unionsbürger, das allerdings ausdrücklich Beschränkungen unterliegen kann.⁹

Der EuGH interpretierte in einer Reihe von umstrittenen Entscheidungen den Unionsbürgerschaftsstatus als den grundlegenden Status aller EU-Bürger, der ein allgemeines Gleichbehandlungsrecht von EU-Ausländern mit sich bringe.¹⁰ Ungleichbehandlungen sind weiterhin möglich, aber sie sind als Ausnahmen von der Regel zu sehen und müssen verhältnismässig sein. Als Konsequenz weitete der EuGH auf der Basis von jetzt Artikel 21 des Vertrages über die Arbeitsweise der Europäischen Union (VAEU) im Bereich der Studienfinanzierung den Anwendungsbereich des Vertrages auf alle Leistungen aus, die Nationalstaaten im Zusammenhang mit dem Studium erbringen. Diese Leistungen umfassen neben subventionierten Studienplätzen auch Darlehen und Stipendien, die Unterstützung bei der Bezahlung der Studiengebühren

⁶ EuGH, Rs. 293/83, Slg. 1985, 593 – Gravier, Rn. 12.

⁷ EuGH, Rs. 293/83, Slg. 1985, 593 – Gravier, Rn. 14-15.

⁸ Jetzt Artikel 165 VAEU.

⁹ Jetzt Artikel 20–25 und Artikel 21 VAEU.

¹⁰ EuGH, Rs. C-184/99, Slg. 2001, I-6193 – Grzelczyk; EuGH, Rs. C-148/02, Slg. 2003, I-11613 – Avello; EuGH, Rs. C-209/03, Slg. 2005, I-2119 – Bidar. Vgl. Wollenschlaeger 2011 zur Entwicklung der Unionsbürgerschaft als Rechtsinstitut.

⁴ Craig/ de Búrca (2007, 858 f).

⁵ EuGH, Rs. 293/83, Slg. 1985, 593 – Gravier. Artikel 7 EWG-Vertrag entspricht heute Artikel 18 VAEU.

sowie des Lebensunterhalts bieten sollen.¹¹ Gleichzeitig erlaubt er den Regierungen, die Zahlung von Studiengebühren, Darlehen und Krediten an die Integration des Empfängers in das Gastland zu knüpfen, die durch die Aufenthaltsdauer im Gastland angenähert werden kann.¹² Allerdings diskutiert der EuGH zum ersten Mal in seinem Bidar-Urteil, dass Nichtdiskriminierung bei Sozialleistungen einen Einfluss auf das allgemeine Niveau der von den Staaten bereitgestellten Leistungen haben kann. Auch wenn Artikel 21 VAEU eine Schlüsselstellung in der neueren EuGH-Rechtsprechung zur Gleichbehandlung einnimmt, wird er weiterhin nicht ausschliesslich angewandt. In einem neueren Urteil, Kommission / Republik Österreich, wurde die Frage entschieden, ob Österreich die Zulassung von ausländischen Studenten an die Bedingung knüpfen darf, dass diese in ihrem Heimatland einen Studienplatz im selben Fach nachweisen können. Hier zog der EuGH die jetzigen Artikel 165 und 166 VAEU heran, um die Anwendung des Vertrages auf den Sachverhalt zu begründen.¹³

Die Idee, dass das Ausmass der Gleichbehandlung von EU-Ausländern von der Aufenthaltsdauer abhängig gemacht werden darf, wurde später in Richtlinie 2004/38 in das europäische Sekundärrecht aufgenommen. Solange Studenten aus dem EU-Ausland weniger als 5 Jahre im Land leben, dürfen die Regierungen gemäss Artikel 24 Abs. 2 der Richtlinie 2004/38 verlangen, dass diese Studenten eine Krankenversicherung vorweisen und ihren Lebensunterhalt selber bezahlen können. Diese Ausnahme muss jedoch im Rahmen des Verhältnismässigkeitsprinzips durchgesetzt werden.

Die Rechtslage in Hinsicht auf Gleichbehandlung von mobilen Studenten innerhalb der EU ist massgeblich von der weiten Auslegung der Vorschriften über die Unionsbürgerschaft durch den EuGH geprägt worden. Diese weite Auslegung hat in der juristischen Literatur eine weitreichende dogmatische Debatte nach sich gezogen und dem EuGH viel Kritik eingehandelt.¹⁴

2.2. Das Free-riding-Problem innerhalb Europas

Die aktuelle Rechtssprechung des Europäischen Gerichtshofes schafft ein Free-riding Problem und senkt so die Anreize der Regierungen der Mitgliedstaaten, in Hochschulbildung zu investieren.

Das Free-riding-Problem entsteht durch das Zusammenwirken der Rechtsprechung mit zwei weiteren

Faktoren. Zum einen ist innerhalb der EU nach Artikel 165 VAEU die politische Kompetenz zur Finanzierung von Hochschulen dezentral auf Ebene der Nationalstaaten angesiedelt. Zum anderen sind Studenten prinzipiell mobil und reagieren auf Unterschiede im Preis-Leistungsverhältnis zwischen Hochschulen.¹⁵ Die für die Bereitstellung von Hochschulbildung verantwortlichen Regierungen können durch Free riding die Mobilität der Studenten ausnutzen, um öffentliche Mittel zu sparen. Innerhalb Europas werden Studienplätze generell stark aus öffentlichen Mitteln subventioniert. Wenn Studiengebühren erhoben werden, decken diese, mit Ausnahme von Grossbritannien, maximal ein Drittel der Kosten des Studienplatzes.¹⁶ Regierungen rechtfertigen die hohen öffentlichen Investitionen in Hochschulbildung mit hohen Externalitäten von Hochschulbildung, die über den Lauf des Lebens der Hochschulabsolventen der Gesellschaft zugutekommen.¹⁷

Die Aufnahme eines ausländischen Studenten an einer Hochschule in einem anderen EU-Mitgliedstaat verursacht demnach zunächst Kosten für den aufnehmenden Staat, selbst wenn der Student die üblichen Studiengebühren bezahlt. Der Heimatstaat des mobilen Studenten hingegen spart die Subventionen für dessen Hochschulausbildung und kommt – unter der Annahme, dass die meisten Studenten zumindest mittelfristig wieder in ihr europäisches Heimatland zurückkehren – langfristig in den Genuss der Externalitäten. Der Verlust für den aufnehmenden Staat ist allerdings schwer zu quantifizieren. Denn ein im Ausland ausgebildeter Akademiker nimmt in aller Regel in sein Heimatland (kulturelles) Wissen mit, das auch dem ausbildenden Staat zu Gute kommen kann, z.B. in Form von späterer wirtschaftlicher Zusammenarbeit. Trotzdem ist davon auszugehen, dass die Kosten der Hochschulausbildung für die Nettoimport-Länder den Nutzen überschreiten. Alle EU-Regierungen haben so einen Anreiz, ihre Investitionen in die Hochschulbildung zu senken und ihre Bürger zu motivieren, im europäischen Ausland zu studieren.

Das Ausmass der Mobilität der Studenten bestimmt das Ausmass des Free-riding-Problems. Im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Studenten in Europa ist die Mobilität immer noch relativ gering. Im Durch-

¹¹ EuGH, Rs. C-209/03, Slg. 2005, I-2119 – Bidar, Rn. 43.

¹² EuGH, Rs. C-209/03, Slg. 2005, I-2119 – Bidar.

¹³ EuGH, Rs. C-147/03, Slg. 2005, I-5969 – Kommission/Österreich, Rn. 31-35.

¹⁴ Besonders prägnant Hailbronner (2004).

¹⁵ Siehe OECD (2010, Tabelle C.2.1) zur Studentenmobilität innerhalb der OECD.

¹⁶ Im EU19 Durchschnitt werden 79,4% der Hochschulausgaben aus öffentlichen Mitteln finanziert. Die grosse Ausnahme im europäischen Vergleich stellt Grossbritannien dar, wo der Anteil der öffentlichen Ausgaben zwischen dem Jahr 2000 und 2007 von 67,7% auf 35,8% zurückgegangen ist. OECD (2010, Tabelle B.3.2.b).

¹⁷ Zu den Externalitäten der Hochschulbildung siehe McMahon (2004).

schnitt liegt sie bei 5,9%.¹⁸ Dies hält das Free-riding-Problem in Grenzen. Die Mobilität von Studenten innerhalb Europas hat jedoch parallel zum wirtschaftlichen und politischen Zusammenwachsen Europas über die letzten Jahrzehnte stark zugenommen. Die praktischen und rechtlichen Hindernisse für ein Studium im europäischen Ausland sind durch den Bologna-Prozess erheblich verringert worden, und so wurde diese Entwicklung weiter verstärkt. Da Mobilität als explizites Ziel des Bologna-Prozesses politisch eine hohe Priorität besitzt, ist davon auszugehen, dass weitere Anreize gesetzt werden, um die studentische Mobilität zu verstärken. Als Fortsetzung dieser Entwicklung ist innerhalb der nächsten Jahre ein weiterer Anstieg der Studentemobilität zu erwarten. Die folgende Tabelle fasst die Netto-Studentenströme innerhalb Europas zusammen:

Tabelle 1. Studentemobilität zwischen den EU19-Mitgliedsstaaten

	Differenz zwischen immigrierenden und emigrierenden Studenten	Netto-Import/Netto-Export von Studenten
Grossbritannien	84'504	Import
Österreich	22'833	Import
Belgien	18'568	Import
Niederlande	14'502	Import
Tschechische Republik	11'813	Import
Dänemark	2'717	Import
Polen	-30'926	Export
Griechenland	-26'544	Export
Slowakei	-22'327	Export
Italien	-21'276	Export
Irland	-13'338	Export
Portugal	-9'414	Export
Frankreich	-7'248	Export
Luxemburg	-6'283	Export
Deutschland	-6'040	Export
Spanien	-5'381	Export
Finnland	-4'250	Export
Ungarn	-1'490	Export
Schweden	-429	Export

Zum Vergleich: Studentemobilität zwischen der Schweiz und den EU19-Mitgliedsstaaten

Schweiz	18'962	Import
---------	--------	--------

Quelle: Eigene Berechnung basierend auf OECD (2010, Tabelle C 2.7). Mobile Studenten werden anhand ihrer Nationalität gezählt.¹⁹

¹⁸ OECD (2010 Tabelle C 2.1).

¹⁹ Gerade in den letzten Jahren wurde grosser Aufwand betrieben, um die Datengrundlage zur studentischen Mobilität zu verbessern. Trotzdem sind die Datensätze von erheblichen Mängeln gekennzeichnet. Da die Daten in den unterschiedlichen Ländern nicht kongruent erhoben werden, ergeben sich in den Zahlen Ungereimtheiten, die nicht aufgelöst werden können. Die Zahlen können daher nur als Tendenz gewertet werden. Siehe: Teichler, Ferenzc, Wächter (2012, 7).

Des Weiteren hängt das Ausmass des Free-riding-Problems von der Wahrscheinlichkeit ab, mit der die mobilen Studenten nach Abschluss des Studiums in ihre Heimatländer zurückkehren. Auch wenn es schwierig ist, diesen Wert empirisch zu untermauern, wird hier die Annahme getroffen, dass die Rückkehrwahrscheinlichkeit höher als 70% ist. Einige der wenigen Studien zu dieser Frage aus kurzfristiger Perspektive (Jahr/Schomburg/Teichler, 2002) kommt zu dem Ergebnis, dass 47% der Studenten, die im europäischen Ausland studiert haben, direkt in ihr Heimatland zurückkehren, 12% in ein drittes Land umziehen und 41% zumindest für einige Jahre im Gastland bleiben, um dort zu arbeiten. Als weiterer Anhaltspunkt für die langfristige Rückkehrwahrscheinlichkeit können statistische Erhebungen herangezogen werden über die Wahrscheinlichkeit, mit der EU-Bürger im Allgemeinen langfristig im EU-Ausland leben. Diese liegt immer noch unter 5%.²⁰ Es ist anzunehmen, dass die Wahrscheinlichkeit für hochqualifizierte Hochschulabsolventen, langfristig in ihr Heimatland zurückzukehren, etwas niedriger ist. Allerdings ist immer noch davon auszugehen, dass der bei weitem grösste Teil der Hochschulabsolventen mittelfristig in sein Heimatland zurückkehrt.²¹

Ausserdem sind die Studentenströme zwischen den EU-Mitgliedsstaaten sehr unausgewogen. Im Jahr 2006 fanden sich fast zwei Drittel aller ausländischen Studenten in der EU in nur drei Ländern: UK, Deutschland und Frankreich.²² Eine deutlich höhere Mobilität ist ausserdem zwischen Nachbarländern mit identischen Sprachen wie Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Frankreich und Belgien zu beobachten.²³ Kleinere Länder wie Österreich und Belgien klagen über die hohe Nachfrage nach ihren Studienplätzen aus den grossen Nachbarländern Deutschland und Frankreich und sehen sich durch die EuGH-Rechtsprechung in ihrer nationalen Autonomie in Hinsicht auf die Ausgestaltung ihrer Hochschulsysteme eingeschränkt.

2.3. Das Free-riding-Problem in der ökonomischen Literatur

Das Free-riding Problem wird in der ökonomischen Literatur aus der Perspektive des Fiskalföderalismus sowie mit Hilfe von spieltheoretischen Modellen analysiert. Im Wesentlichen werden drei Lösungsalternativen vorgeschlagen: (1) Zentralisierung der hochschulpolitischen Kompetenzen, (2) ein System von zwischenstaatlichen Transferzahlungen und (3)

²⁰ Vasileva (2009, Tabelle 1).

²¹ Siehe auch Mechtenberg/Strausz (2008, 123 ff).

²² Siehe Teichler, Ferenzc, Wächter (2012, 4).

²³ OECD (2010 Tabelle C 2.7).

Studiengebührendiskriminierung nach Wohnort vor Beginn des Studiums.

Fiskalföderalismus beschäftigt sich mit der Zuteilung von Entscheidungskompetenzen über die Bereitstellung von öffentlichen Gütern oder Leistungen innerhalb einer föderalen Struktur.²⁴ Der traditionelle Fiskalföderalismus postuliert, dass die Kompetenz zur Bereitstellung eines öffentlichen Gutes oder einer öffentlichen Leistung auf der untersten Ebene in einer föderalen Struktur angesiedelt werden sollte, deren Bürger die Konsequenzen der Ausübung der Entscheidungsrechte zu tragen haben.²⁵ Innerhalb des aktuellen institutionellen Rahmens in Europa verursachen mobile Studenten grenzüberschreitende Externalitäten der Hochschulfinanzierung. Autoren, die aus der Perspektive des Fiskalföderalismus argumentieren, schlagen deswegen Zentralisierung der Hochschulfinanzierung auf europäischer Ebene als Lösung des Free-riding-Problems vor.²⁶

Die spieltheoretischen Modelle des Free-riding Problems leiten formal her, dass die aktuelle institutionelle Struktur der Hochschulfinanzierung zu suboptimalen Investitionen in Hochschulbildung führt. Auch in diesen Modellen ist Zentralisierung in der Regel die optimale Lösung.²⁷ Zweitbeste Lösungen für das Problem sind die Einführung eines Transferzahlungsmechanismus²⁸ oder Studiengebührendifferenzierung nach langfristigem Wohnort der Studenten. Ein Transferzahlungsmechanismus müsste sicherstellen, dass der Heimatstaat eines mobilen Studenten den Gaststaat für die vollen Kosten des Hochschulstudiums entschädigt. Ein solches System existiert in der Schweiz, die in den letzten Jahren die öffentlichen Investitionen in die Hochschulbildung sehr stark erhöht hat.²⁹ Die dritte mögliche Lösung des Problems wäre die Einführung von differenzierenden Studiengebühren nach Wohnort vor Beginn des Hochschulstudiums oder der Nationalität, die diesen Wohnort annähern soll. Gérard (2007) und Schwager (2007) leiten beide dieses Ergebnis formal her.

²⁴ Siehe Blankart (2008, Kapitel 26) zur Theorie des Fiskalföderalismus.

²⁵ Cooter (2000, 107).

²⁶ Scholsem (1989) wendet die Theorie des Fiskalföderalismus auf das Problem der Finanzierung der grenzüberschreitenden Studentemobilität an. Siehe auch O'Leary (1996), van der Mei (2005), Stettes (2007) kommt zu einem ähnlichen Schluss in Hinsicht auf das Problem auf deutscher Ebene.

²⁷ Kemnitz (2005), Büttner/Schwager (2006), Schwager (2007), Mechtenberg/Strausz (2008).

²⁸ Berthold, Gabriel and Ziegele (2007). Formale Herleitung als second-best Lösung siehe Gérard (2007).

²⁹ Interkantonale Universitätsvereinbarung vom 20. Februar 1997.

Schwager argumentiert: «Es sind nicht die dezentralen Entscheidungen über Hochschulfinanzierung per se, die zu einem ineffizienten Ergebnis führen, sondern die ineffizienten Ergebnisse entstehen, wenn die dezentralen Regierungen keine adäquaten Instrumente in der Hand haben, um die Ineffizienzen zu beheben.»³⁰ Die Ursache des Problems scheint in der Gestaltung des Verfassungsrahmens zu liegen. Dies wird bestätigt durch die Tatsachen, dass eine Veränderung der Annahmen zur Nutzenfunktion der Regierungen die Herleitung der negativen Anreizwirkungen der aktuellen institutionellen Struktur der Hochschulfinanzierung nicht beeinflusst.³¹

2.4. Das Free-riding-Problem aus institutionenökonomischer Perspektive

In der bestehenden Literatur zum Free-riding Problem wird der verfassungs- und europarechtliche Rahmen der Hochschulfinanzierung und sein Einfluss auf die Realisierungswahrscheinlichkeit der Lösungen oft nur am Rande erwähnt. Daher sollen zum einen mögliche Lösungen für das Free-riding Problem aus institutionenökonomischer Perspektive mit Schwerpunkt auf die Verfassungsgestaltung hergeleitet werden. Zum anderen soll die Lösung mit den höchsten Realisierungschancen bestimmt werden, indem die Akteure kategorisiert werden, die der Umsetzung zustimmen müssten.

2.4.1. Definition der politischen Entscheidungsrechte zerstört institutionelle Kongruenz

Aus institutionenökonomischer Perspektive lassen sich Verfassungen als Institutionen interpretieren, die politische Entscheidungsrechte innerhalb einer Föderation definieren und gleichzeitig die zeitliche, räumliche und inhaltliche Begrenzung dieser Entscheidungsrechte festlegen.³² Im Gegensatz zu wirtschaftlichen Entscheidungsrechten können politische Entscheidungsrechte in Demokratien nur für einen bestimmten Zeitraum ausgeübt werden und müssen in Wahlen (neu) erworben werden. Aus dieser Sicht wird der Wettbewerb in einer Demokratie zwischen Parteien oder Politikern um ein politisches Amt als Wettbewerb um das Erhalten eines politischen Entscheidungsrechtes interpretiert. Ein politisches Entscheidungsrecht kann nur für eine gewisse Zeit innerhalb der Beschränkungen der Verfassung ausgeübt werden. Die zeitlichen Beschränkungen werden durch den Wahlzyklus auferlegt, die

³⁰ Schwager (2007, 4).

³¹ Büttner/Schwager (2006), Schwager (2007) und Mechtenberg/Strausz (2008) nehmen wohlfahrtsmaximierende Regierungen an, wohingegen Kemnitz (2005) von einer ausbeutenden Regierung ausgeht. Unter beiden Annahmen lassen sich die negativen Auswirkungen des Free riding auf die Hochschulinvestitionen zeigen.

³² Moe (1990, 227) und Richter/Furubotn (2003, 521).

räumlichen durch die geographische Abgrenzung von Zuständigkeiten. Die inhaltlichen Beschränkungen entspringen dem verfassungsrechtlichen Schutz von Grundrechten, die politischem Handeln Grenzen setzen. Unter der Annahme, dass Politiker ihre Zeit an der Macht maximieren wollen, kann die Anzahl der Stimmen in einer Wahl als Ertrag eines politischen Entscheidungsrechtes interpretiert werden.

Verfassungen erfüllen so wichtige Funktionen: Durch die zeitliche Beschränkung eines Wahlzyklus verteilen sie politische Macht im Wettbewerb um Wählerstimmen und bringen damit die Interessen der Bürger mit denen der Politiker in Einklang. Durch die geographische Abgrenzung von Kompetenzen ermöglichen sie ausserdem Kooperation zwischen politischen Entscheidungsträgern. Kooperation stellt eine Vorbedingung für die Realisierung von Erträgen aus kollektivem Handeln dar. Die inhaltliche Beschränkung der politischen Entscheidungsrechte durch den Schutz von individuellen Rechtspositionen durch das Rechtsinstitut der Grundrechte/Menschenrechte verhindert ausserdem, dass in der Demokratie Mehrheiten ihre demokratisch legitim erworbene Macht dazu ausnutzen, Umverteilung auf Kosten von Minderheiten durchzusetzen.³³

Aus dieser Perspektive betrachtet wird das Free-riding Problem zwischen den EU-Mitgliedsstaaten durch eine fehlerhafte Ausgestaltung der politischen Entscheidungsrechte innerhalb der Europäischen Union verursacht. Die politischen Entscheidungsrechte über die Ausgestaltung der Hochschulfinanzierung liegen innerhalb Europas bei den Nationalstaaten oder wie z.B. innerhalb Deutschlands und Grossbritanniens bei untergeordneten Einheiten einer Föderation. Das Nichtdiskriminierungsprinzip, das die Nationalstaaten nach EuGH-Rechtsprechung daran hindert bei Studiengebühren zu differenzieren, stellt eine Beschränkung dieses Entscheidungsrechtes dar. In der Kombination führen diese beiden Parameter des rechtlichen Rahmens, der das politische Entscheidungsrecht definiert, zum beschriebenen Free-riding Problem. Die Lösung des Problems liegt demnach in der Änderung einer der beiden Eigenschaften des rechtlichen Rahmens.

Zur Identifizierung der Lösungen des Problems wird im Folgenden das von Blankart entwickelte normative Konzept der institutionellen Kongruenz herangezogen.³⁴ Dieses Konzept wurde entwickelt, um die optimale Aufteilung von Kompetenzen in Hinsicht

auf die Bereitstellung von öffentlichen Gütern innerhalb einer Föderation zu bestimmen. Institutionelle Kongruenz liegt vor, wenn der Kreis der Nutzniesser eines öffentlichen Gutes übereinstimmt mit dem der Steuerzahler, die es finanzieren, und der Wähler, die die Entscheidungsträger über das öffentliche Gut auswählen. Bei Vorliegen von institutioneller Kongruenz fallen Nutzen, Kosten und Entscheidungsbefugnis über ein öffentliches Gut in dieselbe Gruppe. So haben Politiker einen Anreiz, weder zu viel noch zu wenig eines öffentlichen Gutes bereitzustellen.³⁵ Im Fall der Hochschulfinanzierung in Europa besteht momentan keine institutionelle Kongruenz, da Nutzen und Kosten der Hochschulbildung im Fall von mobilen Studenten auseinanderfallen.

2.4.2. Lösungen zur Wiederherstellung der institutionellen Kongruenz

Institutionelle Kongruenz in Hinsicht auf die Hochschulfinanzierung könnte in Europa auf verschiedenen Wegen wiederhergestellt werden. Die unterschiedlichen Optionen umfassen zunächst die bereits erwähnten Lösungen für das Free-riding-Problem, die in der ökonomischen Literatur identifiziert wurden: 1) Zentralisierung der Kompetenzen, 2) zwischenstaatliche Transferzahlungen und 3) Studiengebührendifferenzierung nach langfristigem Wohnsitz der Studenten. Die Zentralisierung der Entscheidungskompetenzen über Studiengebühren auf EU-Ebene würde das Problem lösen, da so Studentenmobilität zwischen EU-Mitgliedsländern nicht zu Externalitäten der Hochschulfinanzierung führen würde. Zwischenstaatliche Transferzahlungen und differenzierende Studiengebühren würden die institutionelle Kongruenz wiederherstellen, da in beiden Fällen die Gaststaaten für die Kosten der Ausbildung von Studenten aus anderen EU-Mitgliedsstaaten entschädigt werden würden. Dabei werden die Kosten im Falle von zwischenstaatlichen Transferzahlungen von den Steuerzahlern des Heimatlandes getragen und im Falle von höheren Studiengebühren von den mobilen Studenten selbst. Die Einführung von differenzierenden Studiengebühren würde zu einer niedrigeren Mobilität der Studenten führen. Weiterhin könnte man die Zahl der ausländischen Studenten, die zum Studium zugelassen werden, direkt beschränken. Diese Lösung wurde in der Literatur bis jetzt wenig diskutiert, vermutlich da sie rechtlich noch problematischer als differenzierende Studiengebühren wäre.³⁶

³³ Cooter (2000, 359 f).

³⁴ Blankart (2008, Kapitel 26). Kritisch zum Konzept der institutionellen Kongruenz Borck (2003).

³⁵ Blankart (2008, Kapitel 26).

³⁶ van der Mei (2005) ist die Ausnahme. Sie schlägt ein Quotensystem für mobile Studenten innerhalb der EU vor.

In der Terminologie der politischen Entscheidungsrechte kann institutionelle Kongruenz auf zwei Wegen wiederhergestellt werden: entweder durch eine Änderung der geographischen Ausdehnung des politischen Entscheidungsrechtes - hier eine Verlagerung der Hochschulfinanzierungskompetenz auf die europäische Ebene – oder durch eine Veränderung der individuellen Begrenzung des politischen Entscheidungsrechtes – hier eine Einschränkung des Rechts der Studenten auf Nichtdiskriminierung entweder durch Einführung von differenzierenden Studiengebühren oder durch die Einführung von Quoten bei der Zulassung von Studenten aus anderen EU-Mitgliedsländern. Ein System von Transferzahlungen hingegen fällt in keine dieser beiden Kategorien, da es eingeführt werden könnte, ohne die geographischen oder individuellen Begrenzungen des politischen Entscheidungsrechtes in Hinsicht auf die Hochschulbildung zu verändern. Stattdessen hängt sein Gelingen von der Kooperationsbereitschaft der Regierungen der Nationalstaaten ab.

Diese Beobachtung führt zu einer Kategorisierung der Lösungsoptionen für das Free-riding Problem nach dem politischen Prozess ihrer Umsetzung. Der entscheidende Faktor bei der politischen Umsetzung ist, ob eine Regierung die Lösung alleine oder nur in Kooperation mit anderen Regierungen implementieren könnte.

Tabelle 2. Lösungen des Free-riding-Problems

Politisches Entscheidungsrecht/ Politischer Prozess	Veränderung der geographischen Begrenzung des politischen Entscheidungsrechtes	Veränderung der individualrechtlichen Begrenzung des politischen Entscheidungsrechtes	Keine Veränderung des politischen Entscheidungsrechtes
Kooperation	Zentralisierung		System von Transferzahlungen
Keine Kooperation		a) Differenzierende Studiengebühren b) Zulassungsbeschränkungen für Studenten aus EU-Mitgliedstaaten	

2.4.3. Diskussion der verschiedenen Lösungen

Wenn man von der EuGH-Rechtsprechung absieht, die die Einführung von differenzierenden Studiengebühren oder Zulassungsbeschränkungen als Lösungen für das Free-riding-Problem momentan verhindert, wären diese politisch wesentlich einfacher durchzusetzen als diejenigen Lösungsansätze, die Kooperation zwischen politischen Entscheidungsträgern voraussetzen. Die Zentralisierung der Hochschulfinanzierung auf europäischer Ebene und

die Errichtung eines Systems von Transferzahlungen würden einen Konsens zwischen allen EU-Mitgliedstaaten voraussetzen. Ein derartiger Konsens scheint für eine generelle Zentralisierung der Hochschulfinanzierung unmöglich zu erreichen und wird für ein System von Transferzahlungen durch die EuGH-Rechtsprechung zusätzlich erschwert. Dies ist besonders schwerwiegend, da die Einführung eines Systems von zwischenstaatlichen Transferzahlungen nach Vorbild der Schweiz das Free-riding Problem lösen und gleichzeitig die Studentenmobilität unbeschränkt lassen würde.

Die Einführung von Transferzahlungen setzt einen Konsens in zwischenstaatlichen Verhandlungen voraus, dessen Findung durch die EuGH-Rechtsprechung jedoch erschwert wird. Im Falle von Verhandlungen über die Einführung von Transferzahlungen zur Finanzierung grenzüberschreitender Studentenmobilität wäre ein möglicher Konsens von einer Reihe von Bedingungen abhängig. Damit alle Regierungen einen Anreiz hätten, einem solchen Vertrag zuzustimmen, müsste zum einen ein Kooperationsgewinn existieren, so dass alle beteiligten Parteien etwas zu gewinnen hätten. Zum zweiten müssten sich die Regierungen glaubhaft an einen solchen Vertrag binden können. Wie bei Verhandlungen auf dem Markt beeinflusst auch in der politischen Sphäre die Ausgestaltung der politischen Entscheidungsrechte den Erfolg von Verhandlungen dadurch, dass sie die Transaktionskosten der Verhandlung beeinflussen.³⁷ Nur wenn die Transaktionskosten niedrig genug sind, kann es zu einer Einigung kommen. Wie die Bedingungen dieser Einigung aussehen, wie also der Kooperationsgewinn verteilt wird, hängt von der relativen Verhandlungsmacht der Parteien ab.³⁸

In Hinsicht auf die Hochschulfinanzierung in der aktuellen Ausgestaltung ist schon die erste Bedingung nicht erfüllt. Es existiert kein Kooperationsgewinn. Die EuGH-Rechtsprechung macht so die Einführung von Transferzahlungen nach Schweizer Vorbild sehr unwahrscheinlich, da sie die EU-Mitgliedstaaten in finanzielle Gewinner und Verlierer aufteilt.³⁹ Da die Studentenströme zwischen den EU-Mitgliedstaaten extrem unausgewogen sind, gibt es eine Reihe von Staaten, die als Nettoexporteure von Studenten bei der Einführung von Transferzahlungen zu Nettozahlern innerhalb eines solchen Systems

³⁷ Moe (1990, 219 ff) und Cooter (2000, 108 ff).

³⁸ Cooter (2000, 111).

³⁹ Die einzige Möglichkeit unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen eine Verhandlungslösung herbeizuführen wäre die Frage der Finanzierung von grenzüberschreitender Studentenmobilität in einen größeren politischen Verhandlungsprozess einzubeziehen.

werden würden.⁴⁰ Diese Staaten hätten keinen Anreiz, einem System von Transferzahlungen zuzustimmen, durch das ihre Kosten steigen würden. Diese Staaten sind neben den Studenten die grössten Profiteure der EuGH-Rechtsprechung zur Studiengebührendifferenzierung.

Eine Änderung dieser EuGH-Rechtsprechung würde demnach zur Folge haben, dass die Anreize zur Einführung eines Transferzahlungssystems deutlich steigen würden. Wenn differenzierende Studiengebühren erlaubt wären, würden die Kosten der Nettoexporteure von Studenten deutlich steigen, da sie für die Mehrheit der sonst emigrierenden Studenten selbst Studienplätze bereitstellen müssten.

Unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen müssen Staaten, die die Qualität ihrer Hochschulbildung verbessern wollen, Sorge haben, dass dies zu verstärktem Free-riding ihrer Nachbarn führen würde. Sie haben keine Möglichkeit, dieses Free-riding effektiv zu verhindern. Das Erheben von kostendeckenden Studiengebühren von EU-Ausländern wäre ein Weg, den sie auch unilateral beschreiten könnten. Ein solches Gesetz würde jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder vor den EuGH gebracht werden, da es im Widerspruch zu Nichtdiskriminierung und dem Recht auf Freizügigkeit innerhalb der Union steht.

2.5. Exkurs zu zwischenstaatlichen Transferzahlungen am Beispiel der Schweiz

Auch in der Schweiz bewegt sich die Debatte um die Finanzierung von mobilen Studenten im Spannungsfeld von gleichen Hochschulzugangsmöglichkeiten und angemessener Verteilung der Finanzierungslasten. Innerhalb der Schweiz ist das Problem, das durch die dezentrale Hochschulfinanzierung durch die Kantone und die innerstaatliche Mobilität von Studenten entsteht, durch die Interkantonale Universitätsvereinbarung (IUV) gelöst. Studenten zahlen moderate Semestergebühren, die je nach Hochschule leicht variieren. Sie sind jedoch unabhängig vom Studienfach. Zusätzlich findet ein finanzieller Ausgleich zwischen den Kantonen statt. Ausschlaggebend ist dabei der Wohnort des Studenten zum Moment des Erwerbs seiner Hochschulzugangsberechtigung. Der Kanton dieses Wohnortes zahlt gemäss der IUV – unabhängig davon ob er selbst Trägerkanton einer Hochschule ist oder nicht – an den Trägerkanton der Hochschule des Studenten pro Semester einen Betrag, der nach Fächergruppen variiert und über die Jahre auch immer wieder angepasst wurde. Ziel dieser Vereinbarung ist

es, «den Angehörigen aller Kantone den gleichberechtigten Zugang zu den Universitäten zu sichern sowie die Kosten der universitären Ausbildung angemessen unter den Kantonen zu verteilen.»⁴¹ Als dritte Finanzierungskomponente werden gemäss Universitätsförderungsgesetz (UFG) Bundesmittel an die Hochschulen vergeben, deren Höhe ebenfalls zum Teil an die Anzahl der Studenten gekoppelt ist, und zwar sowohl für Schweizer als auch für ausländische Studenten.⁴² Damit stehen die Universitäten den Bundesmitteln gegenüber im Wettbewerb um eine möglichst grosse Anzahl von Studenten.

Kontrovers ist hingegen in der Schweiz die Frage, wie das Studium von ausländischen Studenten an Schweizer Hochschulen finanziert werden soll. Die nationale Debatte über Studiengebühren für Ausländer ist gerade in letzter Zeit erneut aufgeflammt. Der CVP Nationalrat Gerhard Pfister hat im September 2011 im Nationalrat den Antrag gestellt, eine ähnliche Vereinbarung wie die IUV mit dem Ausland, vor allem Deutschland auszuhandeln. Grund dafür sind die zahlreichen deutschen Studenten, die an Schweizer Hochschulen studieren. Gerade in den letzten Jahren hat sich ihre Zahl durch doppelte Abiturientenjahrgänge in einzelnen Bundesländern auf Grund der Einführung des achtjährigen Gymnasiums und dem Wegfall der Wehrpflicht in Deutschland stark erhöht. Insgesamt ist die Schweiz grundsätzlich ein Nettoimporteur von EU Studenten. Im Jahr 2008 hat sie bspw. 27'595 Studenten aufgenommen, während 8'633 Schweizer Studenten im EU Ausland ihre akademische Ausbildung erhielten.⁴³

Dabei kennt die Schweiz rechtlich kein Studiengebührendiskriminierungsverbot für Ausländer, die Frage der Ausgestaltung der Studiengebühren obliegt stattdessen den einzelnen Universitäten, bzw. deren Trägern. Die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) hat dies zuletzt im September 2012 in 8 Thesen zur Frage von Studiengebühren deutlich gemacht.⁴⁴ Die Studiengebühren für Ausländer unterscheiden sich demnach auch von Universität zu Universität, wobei sie in aller Regel nur gering von denen für Schweizer Studenten differieren.⁴⁵ Die Schweiz hätte also im Gegensatz zu anderen EU Staaten die Möglichkeit, die Studiengebühren für Ausländer auf ein kostendeckendes Niveau heaufzusetzen.

⁴¹ Interkantonale Universitätsvereinbarung-Erläuterungen, 1, http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/ikuv_eri_d.pdf.

⁴² Bundesgesetz vom 8. Oktober 1999 über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich.

⁴³ Quelle: Eigene Berechnung basierend auf OECD (2010, Tabelle C 2.7).

⁴⁴ CRUS Newsletter NR 28/ Oktober 2012.

⁴⁵ Siehe <http://www.crus.ch/information-programme/studieren-in-der-schweiz.html>.

⁴⁰ Siehe Tabelle 1.

Der Schweizer Nationalrat hat das Ansinnen Gerhard Pfisters abgelehnt vor allem mit dem Hinweis darauf, dass die IUV «nicht primär geschlossen wurde, um den Standortkantonen der Hochschulen eine angemessene Abgeltung für das Studium von ausserkantonalen Studierenden zu verschaffen. Sie dient vielmehr dem Zweck, talentierten jungen Menschen aus allen Kantonen einen offenen und gleichberechtigten Zugang zu den Hochschulen zu garantieren.»⁴⁶ Trotzdem so der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit in den Vordergrund gerückt wurde, hat die CRUS noch im letzten Jahr darauf hingewiesen: «Durch das Fehlen von Beiträgen der Interkantonalen Universitätsvereinbarungen für ausländische Studierende entsteht eine Einnahmedifferenz und verursacht demzufolge Restkosten bei den Universitäten.»⁴⁷ Das Ansinnen, die IUV auf das Ausland zu übertragen, wurde ausserdem immer wieder von verschiedenen hochschulpolitisch Verantwortlichen in die Öffentlichkeit getragen.⁴⁸ Die aus der Perspektive der Schweizer Hochschulen verständliche Idee scheint jedoch aus mehreren Gründen politisch schwer durchzusetzen. Unter den hier diskutierten ökonomischen Gesichtspunkten verfügt die Schweiz auch nur über schwache Argumente. Schliesslich verzeichnet die Schweiz jährlich eine beachtliche Zuwanderung von Arbeitskräften mit Hochschulabschluss aufgrund der Nachfrage ihrer Unternehmen nach solchen Arbeitskräften. Da diese in aller Regel im Ausland qualifiziert wurden, kommt sie somit in den Nutzen der von anderen Staaten bezahlten (Hochschul)-Ausbildung.

Das Beispiel der Schweiz zeigt, dass ein System von Transferzahlungen nach Fächergruppen differenziert, in der Praxis funktionieren kann, und kann somit als Vorbild für eine mögliche Lösung in der EU betrachtet werden. Die Probleme, die durch die hohe Mobilität der Studenten und Arbeitskräfte zwischen der Schweiz und der EU entstehen, sind ähnlich gelagert wie innerhalb der EU. Eine generelle EU-weite Regelung von Transferzahlungen, der die Schweiz beitreten könnte, wäre auch für die Schweiz in dieser Hinsicht ein Zugewinn.

2.6. Vereinbarkeit von differenzierenden Studiengebühren mit EU-Recht

Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, diese Frage im Detail zu diskutieren. Allerdings kann darauf hingewiesen werden, dass eine solche Prüfung der Vereinbarkeit einer Ungleichbehandlung

von EU-Ausländern mit dem EU-Recht an anderer Stelle bereits ausführlich erfolgt ist.⁴⁹ Deshalb wird sich hier darauf beschränkt, die von Ringe (2012) erbrachten Ergebnisse dieser Prüfung zu präsentieren. Differenzierte Studiengebühren für EU Ausländer fallen unter der weiten Auslegung von Artikel 21 VAEU in den Anwendungsbereich des EU-Rechtes, da sie die Entscheidung von EU-Bürgern beeinflussen könnten, ihren Wohnort in einen bestimmten EU-Mitgliedsstaat zu verlagern, um dort ein Studium aufzunehmen. Sie würden eine indirekte Diskriminierung nach Nationalität bedeuten und damit potentiell den Vertrag von Maastricht verletzen. Insofern lassen sie sich nur rechtfertigen, wenn sie dem öffentlichen Interesse im Allgemeinen dienen,⁵⁰ auf objektiven Erwägungen unabhängig von der Nationalität der betroffenen Personen beruhen und verhältnismässig in Hinsicht auf ihre legitimen Ziele sind.⁵¹ Alle diese Fragen lassen sich positiv beantworten, so dass davon auszugehen ist, dass vor allem unter Einbezug der oben angeführten ökonomischen Argumente die Einführung von differenzierenden Studiengebühren nach langfristigem Wohnsitz mit den EU-Verträgen vereinbar wäre.

3. Schlussfolgerungen

Mit seinem Verbot, nach Nationalität differenzierende Studiengebühren zu erheben, hat der EuGH ein Free-riding Problem in Hinsicht auf die Hochschulinvestitionen geschaffen und damit ungewollt das Problem der niedrigen Hochschulinvestitionen innerhalb Europas verschärft. Die Einbeziehung ökonomischer Argumente in die Diskussion der Vereinbarkeit von differenzierenden Studiengebühren mit dem EU-Recht stellt die EuGH-Rechtsprechung stark in Frage. Wenn man die Anreizeffekte in die Argumentation mit einbezieht, sprechen gute Argumente dafür, differenzierende Studiengebühren mit den EU-Verträgen für vereinbar zu halten. Wenn ein Gesetz zur Einführung von nach langfristigem Wohnsitz differenzierenden Studiengebühren wieder vor den EuGH gebracht werden sollte, dann sollte dieser seine Rechtsprechung ändern.

Allerdings haben differenzierende Studiengebühren den gravierenden Nachteil, dass sie die Mobilität der Studenten stark einschränken würden, während es ein explizites Ziel des Bologna-Prozesses ist, die Studentenmobilität zu erhöhen. Um dieses Ziel zu erreichen und gleichzeitig die Investitionsanreize unverzerrt zu lassen, böte sich die Einführung eines

⁴⁶ Siehe <http://www.parlament.ch/d/suche/Seiten/allgemein.aspx> Suche → Gerhard Pfister.

⁴⁷ CRUS Newsletter NR 28/ Oktober 2012.

⁴⁸ Siehe z.B. HIS Hochschulnachricht (2012), Bracher (2012) oder Chudozilov (2012).

⁴⁹ Siehe Ringe (2012).

⁵⁰ Banard (2007, 491 ff) und Chalmers u.a. (2006, 830 ff).

⁵¹ Vgl. auch EuGH, Rs. C-209/03, Slg. 2005, I-2119 – Bidar, Rn. 54; EuGH, Rs. C-274/96, Slg. 1998, I-7637 – Bickel und Franz, Rn. 27; EuGH, Rs. C-148/02, Slg. 2003, I-11613 – Avello, Rn. 31.

Transferzahlungssystem an, wie es in der Schweiz existiert. Ein solches System setzt jedoch voraus, dass die teilnehmenden Staaten einen Konsens über seine Ausgestaltung finden können. Die geltende EuGH-Rechtsprechung macht einen solchen Konsens sehr unwahrscheinlich, da die EU-Mitgliedsstaaten, die netto Studenten exportieren, sich gegenüber dem Status quo finanziell deutlich schlechter stellen würden. Eine Änderung der EuGH-Rechtsprechung zu differenzierenden Studiengebühren würde dieses Hindernis zur Einführung von Transferzahlungen beseitigen und könnte demnach einen ersten Schritt in diese Richtung darstellen.

Realistisch betrachtet ist eine Änderung des Status quo und eine Behebung des Free-riding Problems in naher Zukunft nicht zu erwarten. Der EuGH wird sehr wahrscheinlich seine Rechtsprechung beibehalten, und keine der Lösungen wird in die Tat umgesetzt werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass grosse Teile der Studentenschaft die aktuelle Situation, die ihnen grosse Wahlfreiheit aber zum Teil schlechte Studienbedingungen bietet, einer Situation mit besserer Qualität, aber geringen Wahlmöglichkeiten vorziehen. Die langfristigen gesellschaftlichen Kosten der Unterinvestition in Hochschulbildung werden jedoch von allen Bürgern getragen werden müssen. ■

Literatur

- Banard, C., *The Substantive Law of the EU*, 2007.
- Berthold, C./Gabriel, G./Ziegele, F., *Aktivierende Hochschul-Finanzierung (AktiHF) – Ein Konzept zur Beseitigung der Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen*, Arbeitspapier des Centrum für Hochschulentwicklung, 2007 (erhältlich unter www.che.de).
- Blankart, C. B., *Öffentliche Finanzen in der Demokratie*, 2008.
- Borck, R., *Führt fiskalische Äquivalenz zu einer effizienten Allokation? Die Rolle von Mehrheitsabstimmungen*, Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 72 (2003) 444 ff.
- Bracher, K., *Deutschland soll zahlen*, NZZ 21.10.2012.
- Busemeyer, M., *Der Kampf um knappe Mittel: Die Bestimmungsfaktoren der öffentlichen, privaten und sektoralen Bildungsaufgaben im OECD-Länder-Vergleich*, Politische Vierteljahresschrift 47 (2006) 393 ff.
- Büttner, T./Schwager, R., *Regionale Verteilungseffekte der Hochschulfinanzierung und ihre Konsequenzen*, in: Franz/Ramser (Hrsg.), *Bildung – 33. Wissenschaftliches Seminar Ottobeuren*, 2006.
- Chalmers, D., u.a., *European Union Law*, 2006.
- Chudozilov, A., *Bitte keine Deutschen mehr*, NZZ Campus 3.1.2012.
- Cooter, R., *The Strategic Constitution*, 2000.
- Craig, P./ de Búrca, G., *EU Law: Text, Cases and Materials*, 4. Aufl. 2007.
- CRUS Newsletter Nr. 28/ Oktober 2012 <http://www.crus.ch/index.php?id=3178>.
- Gérard, M., *Financing Bologna: Which country will pay for foreign students?*, *Education Economics* 15 (2007) 441 ff.
- Hailbronner, K., *Die Unionsbürgerschaft und das Ende rationaler Jurisprudenz durch den EuGH?*, *NJW* 2004, 2185 ff.
- HIS Hochschulnachricht, 31.10.2012 «Schweiz: Deutschland soll für seine Studierenden zahlen» http://www.his.de/presse/his_news/ganze_pm?pm_nr=1135.
- Jahr, J./Schomburg, H./Teichler, U., *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen – Werkstattbericht 61 des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel*, 2002.
- Kemnitz, A., *Educational Federalism and the Quality Effects of Tuition Fees*, Working Paper, 2005 (www.vwl.uni-mannheim.de).
- Kommission Hochschulvereinbarung, *Interkantonale Universitätsvereinbarung, Erläuterungen* http://edudoc.ch/record/103548/files/hsk_broschure_d.pdf.
- McMahon, W., *The social and external benefits of education*, in: Johnes/Johnes (Hrsg.), *International handbook on the economics of education*, 2004.
- Mechtenberg, L./Strausz, R., *The Bologna Process: how student mobility affects multi-cultural skills and educational quality*, *International Tax and Public Finance* 15 (2008), 109 ff.
- Moe, T., *Political Institutions: The Neglected Side of the Story*, *Journal of Law, Economics and Organization* 6 (1990), 213 ff.
- O'Leary, S., *The Evolving Concept of Community Citizenship – From the Free Movement of Persons to Union Citizenship*, 1996.
- OECD, *Education at a glance 2010*, 2010.
- Richter, R./Furubotn, E., *Neue Institutionenökonomik*, 3. Aufl. 2003.
- Ringe, D., *Tuition fees and equal access to higher education in Germany and the EU: An analysis from a law and economics perspective*, <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2009/4266/>, 2009.
- Ringe, D., *Das Studiengebührendiskriminierungsverbot innerhalb der EU – analysiert aus rechtsökonomischer Perspektive*, in: *Beiträge zum XII. Travemünder Symposium zur ökonomischen Analyse des Rechts* (24.-26. März 2010) Hrsg. v. Peter Behrens, Thomas Eger u. Hans-Bernd Schäfer, 2012.

- Schmidt, M., Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich, *Politische Vierteljahresschrift* 43 (2002), 3 ff.
- Schmidt, M., Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben Deutschlands im internationalen Vergleich, *Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften* 2 (2004), 7 ff.
- Scholsem, J.C., A propos de la circulation des étudiants: vers un fédéralisme financier européen?, *Cahiers de droit européen* 1989, 306 ff.
- Schwager, R., Public Universities, Tibout and Competition – A Tibout Model, ZEW Discussion paper No. 07-056, 2007, erhältlich unter <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp07056.pdf>.
- Stettes, O., Die föderale Ordnung im Bildungswesen – Eine Analyse aus bildungsökonomischer Perspektive, in: IW Köln (Hrsg.), *Föderalismus in Deutschland – Ökonomische Analyse und Reformbedarf*, 2007.
- Teichler, U., Ferencz, I., Wächter, B. (Hrsg.), *Mapping Mobility in European higher education, Volume I: Overview and trends*, (DAAD-Publikation), 2012.
- Van der Mei, A.P., EU law and Education: Promotion of Student Mobility versus Protection of Education Systems, in: Dougan/Spaventa (Hrsg.), *Social Welfare and EU Law*, 2005.
- Vasileva, K., Population and social conditions, Eurostat Statistics in focus 94/2009.
- von Wilmsowsky, P., Zugang zu den öffentlichen Leistungen anderer Mitgliedsstaaten, *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht* 50 (1990), 231ff.
- Wollenschlaeger, F., A New Fundamental Freedom beyond Market Integration: Union Citizenship and its Dynamics for Shifting the Economic Paradigm of European Integration, in *European Law Journal*, 17 (1), 2011, 1ff.

Migranten als Begabungsreserven Ein etwas anderer Blick auf die Zuwanderungsdebatte[◊]

Margrit Stamm*

Der drohende Fachkräftemangel ist allgegenwärtig. Wie soll diese Problematik gelöst werden? Als Königsweg wird meist die Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte aus dem Ausland genannt, die Entwicklung attraktiverer Arbeitsbedingungen für Frauen und neuerdings die Schaffung von Anreizstrukturen, damit die Menschen bis 65 Jahre oder länger arbeiten.

In unserem Land gibt es jedoch auch bedeutsame Potenziale, die bisher kaum genutzt worden sind, in erster Linie diejenigen von Migranten. Sie bilden die Bevölkerungsgruppe mit den wohl am häufigsten unentdeckten Begabungsreserven. Weshalb? Erstens, weil in der Schweiz der Blick auf Migranten ein fast durchgängig negativer ist. Sie und ihre Familien werden in der Öffentlichkeit vor allem als Träger von Defiziten stigmatisiert. Kriminalität, Fundamentalismus, Zwangsehen, Sprachprobleme oder mangelnde schulische Unterstützung sind nur ein paar Stichworte einer langen Liste ihres Ungenügens, die unser Bild des kostenverursachenden Ausländers nähren und zur Kritik an der gescheiterten Integration und zur Forderung nach einer Beschränkung der Zuwanderung beitragen.

Zweitens, weil wir seit der PISA-Studie auch empirisch fundiert wissen, dass in der Schweiz der Bildungserfolg ausgesprochen stark vom Herkunftsmilieu abhängt. So ist der Bezug zwischen der sozialen Herkunft und den Schulleistungen enger als zwischen ihr und der Intelligenz. Dies zeigt sich etwa darin, dass Kinder mit Migrationshintergrund und aus benachteiligten Sozialschichten bei gleichen Schulleistungen eine zwei- bis dreimal geringere Chance haben, eine anspruchsvolle Lehrstelle zu bekommen oder den Sprung ins Gymnasium zu schaffen als Kinder aus privilegierten Sozialschichten. Die weit verbreitete Annahme ist falsch, Schüler mit Migrationshintergrund seien allgemein weniger intelligent als Kinder aus gut situierten Familien.

Zwar könnte man auf den ersten Blick meinen, dass sich die Schweiz dank dem gegenwärtigen Zustrom an die Gymnasien auf solche Herausforderungen einstellt und mehr Chancengleichheit schaffen will. Dies ist jedoch kaum der Fall. Denn während fast 100 Prozent der Mittel- und Oberschichtkinder ins Gymnasium gehen, hat sich die Quote derjenigen mit Migrations- respektive bescheidenem Familienhintergrund nur marginal erhöht. Infolgedessen sind unentdeckte Begabungsreserven vor allem in den anforderungsniedrigen Schulniveaus, d.h. in Real- und Sekundarschulen, anzutreffen. Man könnte dem natürlich entgegenhalten, dass das Niveau gar keine so grosse Rolle spielt, weil solche Kinder auch in Begabtenförderprogrammen unterstützt werden könnten. Das grosse Problem besteht jedoch darin, dass Begabtenförderung gerade in anspruchsniedrigeren Schulniveaus kaum existiert, weil Potenziale dort gar nicht vermutet werden. Zudem erreichen die Angebote in der Regel vor allem Schüler, die ihre Begabungen bereits unter Beweis gestellt haben und darüber hinaus aus Familien stammen, deren Eltern einen hohen beruflichen Status und/oder einen Schweizer Pass haben. Es stellt sich somit die Frage, wo denn die Hürden sind.

Meist wird argumentiert, dass in sozial benachteiligten Familien selten Begabungen vorhanden und sie sowieso «bildungsfern» seien. Dies ist falsch, zumindest sehr verkürzt, dargestellt. Richtig ist, dass Kinder aus solchen Familien viel schlechtere Chancen haben, ihre Begabungen zu entfalten. Ihre Eltern haben

* Swiss Institute for Educational Issues, Neuengasse 8, 3011 Bern.

E-Mail: margrit.stamm@unifr.ch

www.margritstamm.ch

<https://twitter.com/MargritStamm>

Margrit Stamm war bis September 2012 Ordentliche Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg (CH). Seit Oktober 2012 Leiterin von SWISSEducation (Institut für Bildungsfragen Schweiz) mit Sitz in Bern; Tätigkeit in der internationalen Bildungsforschung in verschiedenen Ländern. Gastprofessorin an verschiedenen Universitäten im In- und Ausland.

Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Frühkindliche Bildungsforschung; Talententwicklung und Bildungslaufbahnen vom Vorschulalter bis zum späten Erwachsenenalter; abweichendes Verhalten im Jugendalter (Schulabsentismus und Schulabbruch); Berufsbildungsforschung und Migration.

[◊] Eine gekürzte Fassung dieses Beitrages erschien in der Neuen Zürcher Zeitung Nr. 7 v. 10.01.2013, S. 19. Eine ausführliche Darstellung der entsprechenden Forschungen findet man in: Margrit Stamm, Migranten mit Potenzial. Begabungsreserven in der Berufsbildung ausschöpfen (Dossier Berufsbildung 12/4), Fribourg 2012, im Internet: http://margritstamm.ch/component/docman/cat_view/4-dossiers.html?Itemid=06.03.2013

häufig hohe Erwartungen an ihre Schulabschlüsse, aber sie kennen unser Bildungssystem zu wenig und können ihre Kinder nicht ausreichend unterstützen und sich in der Schule für sie einsetzen. Einer der Haupthindernisse liegt im «Nadelöhr» der Schule. Oft lassen die Lehrkräfte nur soziale angepasste und leistungsstarke Schüler zu Förderprogrammen zu, so dass diejenigen durch die Maschen fallen, die aus Familien stammen, in denen die notwendigen Kompetenzen nicht gefördert werden.

Vor dem Hintergrund solch ernüchternder Erkenntnisse stellt sich wahrscheinlich etwas Überraschung ob der Tatsache ein, dass es Jugendliche aus bildungsfernen Migrantenfamilien gibt, welche in der beruflichen Grundbildung die besten Lehrabschlüsse des gesamten Jahrgangs erzielen und sich somit locker mit den besten Schweizern messen können. Wer sind diese Migranten und wie ist ihnen dieser Erfolg gelungen? Unsere MIRAGE-Studie («Migranten als gesellschaftliche Aufsteiger»), die von der Berufsbildungsforschung des Bundesamtes für Berufsbildung (BBT) gefördert und soeben abgeschlossen worden ist, beleuchtet die Hintergründe und räumt gleichzeitig mit vielen gängigen Vorurteilen auf: dass «die» Migranten beispielsweise faul, wenig motiviert und leistungsschwach seien.

Man staunt nicht schlecht, wenn man vernimmt, dass die leistungsbesten Migranten, die ihre Lehre mit den Bestnoten zwischen 5.2 und 5.7 abgeschlossen hatten, zu zwei Dritteln ehemalige Realschüler sind. Jeder fünfte von ihnen hat im Verlaufe der Schulzeit eine Klasse wiederholt und mehr als 30 Prozent stammen aus Familien, in denen der Vater keinen Schulabschluss hat. Im Vergleich zu den besten Schweizer Lehrabgängern können sie sich besser organisieren, sind selbstbewusster und durchsetzungsfähiger und sprechen auch mehr Sprachen. Mehr als die Hälfte bezeichnet zudem ihre Lehrmeister als Vorbilder oder als Mentoren, welche sie ganz besonders unterstützt und ihnen das Tor zu einer erfolgreichen Zukunft geöffnet hätten.

Auch vom Pauschalurteil, wonach Migrantenfamilien ihre Kinder nicht unterstützen, keine Interessen an der Schule hätten und unserem Bildungssystem kritisch gegenüber stehen würden, müssen wir uns distanzieren. Erfolgreiche Migranten stammen mehrheitlich aus Familien, die besonders hohe Erwartungen in ihren Nachwuchs setzen, Vieles für ihn tun und deshalb als Gegenleistung auch Dankbarkeit verlangen. Wenn der eigene Aufstieg nicht gelungen ist, so werden die Erwartungen, erfolgreich sein zu müssen, häufig auf die Kinder übertragen.

Was können wir aus solchen Erkenntnissen lernen, zumal sie unseren traditionellen Vorstellungen, was eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ausmacht, widersprechen? Zunächst einmal, dass erfolgreiche junge Migrantinnen und Migranten oft weder gradlinige Ausbildungswege hinter sich haben noch über gute Schulabschlüsse verfügen. Somit sind weder Klassenwiederholungen noch Realschullaufbahnen per se Risikomarker für schlechte Berufslaufbahnen. Vielmehr scheint es die berufliche Grundbildung zu sein, welche zur Talentschmiede für diese Migranten geworden ist, deren bisherige Laufbahnen eher durch Schulversagen gekennzeichnet waren.

Wenn somit in jedem Schülerjahrgang ein grosses Potenzial von jungen Menschen verloren geht, die einen Teil unserer späteren Fachkräfte bilden könnten, dann stellt sich die Frage, wie solche Begabungsreserven nutzbar gemacht werden können. Zunächst einmal, indem man solchen Kindern und Jugendlichen hilft, die ihnen in den Weg gestellten Hürden zu überwinden. Dazu gehören in erster Linie Selektionshürden von der Primarschule in die Oberstufe sowie falsche Lehrereinschätzungen oder mangelnde Unterstützung durch die Schule. Notwendig ist deshalb eine systematische Frühförderung für benachteiligte Kinder ab dem Kindergarten. Dies insbesondere deshalb, weil sich die Frühförderung bisher ausschliesslich auf «bedürftige» respektive «beschädigte» Migrantenkinder konzentriert und damit zur Verfestigung des einseitig defizitären Blicks beigetragen hat.

Möglichkeiten pädagogischen Handelns liegen auch bei den Primarschulen: So sollten sie sich verstärkt Wissen aneignen, wie man Begabungsreserven von benachteiligten Migrantenkindern entdecken und deren Entfaltung fördern kann. Ferner wäre eine Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien aufzubauen, welche ihnen aufzeigt, wie sie zu Hause die schulische Förderung ihres Kindes unterstützen können und weshalb ihr Beitrag so wichtig ist. Ein solcher Fokus ist ebenso wichtig wie die Förderung selbst.

Des Weiteren braucht es Anstrengungen auf der Oberstufe, insbesondere in anforderungsniedrigen Ausbildungsniveaus, also in Real- und Werkschulen (Niveaus C und D, welche auf die Suche nach potenziell begabten Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind). Dazu kommen Mentorenprogramme sowie das in den Kantonen bereits etablierte Case Management, das bisher ausschliesslich für leistungsschwache Jugendliche und solche mit Verhaltensschwierigkeiten eingesetzt worden ist. Darüber hinaus wären auch Stipendien- oder

Förderprogramme von Förderstiftungen zur individuellen Förderung begabter, aber benachteiligter Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund erwünscht.

Schliesslich braucht es neue Rollenmodelle. Als solche dienen beruflich erfolgreiche Migranten, die als Best-Practice-Beispiele eine Vorbildfunktion übernehmen können. Notwendig ist deshalb auch eine gezielte Rekrutierung von mehrsprachigem Lehr- und Ausbildungspersonal mit entsprechendem Migrationshintergrund, die als Coaches eine wichtige Funktion übernehmen und auch für den Arbeitsmarkt nutzbar gemacht werden können.

Das wichtigste, was die Diskussion um Fachkräftemangel und Zuwanderung bedarf, ist die Entwicklung eines positiven Blicks auf benachteiligte Migrantinnen und Migranten, der auch auf die unentdeck-

ten Begabungsreserven gerichtet ist. Dieser Anspruch ist allerdings schwierig einzulösen. Denn bisher wird vor allem die Zuwanderungselite positiv dargestellt, während «normale» und «sozial benachteiligte» Migranten die Hauptdarsteller sind, wenn es um schulische Problemdiskussionen geht. Über ihre Defizite und Mängel zu sprechen ist einfacher als über ihre Potenziale. Medien spielen deshalb eine entscheidende Rolle. Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Integrationsfunktion prägen sie unser migrationspolitisches Klima entscheidend mit. Wenn Medien somit ihren Blick verstärkt auf das lenken, was Migranten könn(t)en, leisten und für unsere Gesellschaft tun und darüber hinaus viel häufiger mit ihnen statt über sie sprechen würden, könnten sie zur Entwicklung eines solchen positiven Blicks einen wichtigen Beitrag leisten. So würde der Weg frei für die Förderung unerwarteter Bildungsaufsteiger, die wir so dringend brauchen. ■

Jahresberichte der Hochschulen / Rapports annuels des Hautes Ecoles

Ein einmal pro Jahr erscheinender Überblick über einige wichtige Punkte aus dem Leben aller schweizerischen universitären Hochschulen wird von der Mehrzahl der Hochschulleitungen unterstützt. Die Berichte werden freiwillig abgegeben.

Für das Jahr 2012 liegen auf den folgenden Seiten Berichte der unten genannten neun Hochschulen vor. Wir danken den Verfassern für die gute Zusammenarbeit.

Universität Basel

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

Universität Bern

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

ETH Zürich

Dr. Christoph Niedermann, Stab Rektor, christoph.niedermann@sl.ethz.ch

Université de Fribourg

Daniel Schönmann, Generalsekretär, daniel.schoenmann@unifr.ch

Université de Genève

Dr. Stéphane Berthet, Secrétaire général, stephane.berthet@unige.ch

Universität Luzern

Martina Pletscher, Öffentlichkeitsarbeit, martina.pletscher@unilu.ch

Universität St.Gallen HSG

Marius Hasenböhler, Leiter Kommunikation, marius.hasenboehler@unisg.ch

Università della Svizzera italiana

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

Universität Zürich UZH

Dr. Kurt Reimann, Generalsekretär, kurt.reimann@gs.uzh.ch

Die Redaktion freut sich über Leserkommentare.

Universität Basel

Hans Amstutz

Strategie 2014

In gesamtuniversitärer Perspektive stand das Jahr 2012 an der Universität Basel im Zeichen der Entwicklung der Strategie für die nächsten beiden Leistungsperioden (2014–17 und 2018–21). Im Frühjahrsemester 2012 wurde der aus drei Teilberichten von drei Arbeitsgruppen zu den Themenschwerpunkten Forschung, Lehre/Weiterbildung und Organisation zusammengestellte Strategieentwurf in die fakultäre Vernehmlassung gegeben. Die Strategieentwicklung endete im Oktober 2012 mit der Verabschiedung der Strategie 2014 durch den Universitätsrat, verbunden mit dem Bericht und Antrag der Universität an die Trägerkantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft zur Festlegung der Universitätsfinanzierung in der Leistungsperiode 2014–17. Inhaltlich knüpft die Strategie 2014 an die aktuelle Strategie der Universität an, die im Hinblick auf die gemeinsame Trägerschaft Basel-Stadt und Basel-Landschaft im Jahr 2007 erarbeitet worden war und der Universität Basel für die Leistungsperioden 2007–09 und 2010–13 die Entwicklungsperspektiven vorgab. Mit der neuen Strategie wird die bisher etwas dichotomische Ausrichtung auf die beiden Profilierungsbereiche «Life Sciences» und «Kultur» aufgebrochen, indem neue inhaltliche Schwerpunkte die bisherigen Profilierungsbereiche ergänzen resp. ausdifferenzieren. Vorrangig bleibt für die Universität Basel der Schwerpunkt «Life Sciences», neu werden als strategische Schwerpunkte «Bildwissenschaften», «Narrativität» und «Nanowissenschaften» definiert sowie als interfakultär angelegte Schwerpunkte «European and Global Studies» sowie «Nachhaltigkeits- und Energieforschung». Ferner nimmt die Strategie 2014 den Aufbau der Thematik «Architektur» an der Universität Basel in Aussicht, allerdings ohne dafür bereits ab 2014 eine Zusatzfinanzierung zu beantragen.

Die Umsetzung der Strategie ist abhängig von der Universitätsfinanzierung durch die Trägerkantone. Diesen liegt seit Oktober 2012 der Bericht und Antrag der Universität vor. Im Verlauf des Jahres 2013 werden die Regierungen und die Parlamente diese Unterlagen beraten und dazu ihre Beschlüsse fassen.

Entwicklungs- und Strukturpläne

Im Zusammenhang mit der Ausarbeitung der Strategie 2014 wurde auch die Entwicklungsplanung der Fakultäten neu gestaltet. Alle sieben Fakultäten der Universität Basel haben bis zum Ende des Frühjahrssemesters 2012 eine auf sechs Jahre ausgelegte Entwicklungs- und Strukturplanung ausgearbeitet; darin enthalten ist eine mit der Universitätsstrategie abge-

stimmte Professurenplanung. Nach Genehmigung dieser Entwicklungs- und Strukturpläne durch den Universitätsrat werden die Freigaben und der Zeitpunkt der Ausschreibung von vakant werdenden Professuren zwischen Fakultät und Rektorat akkordiert, ohne dass dafür zusätzliche Strukturpläne erarbeitet werden müssen. Die Universität erhofft sich von dieser Massnahme einerseits eine verstärkt auf die Gesamtstrategie bezogene Entwicklung der Fakultäten und andererseits eine administrative Entlastung durch den Wegfall der Strukturpläne.

Neues Professurenmodell

Nach einer mehrjährigen Testphase in den Departementen Biozentrum und Biomedizin hat die Universität Basel im vergangenen Jahr mit gesamtuniversitärer Verbindlichkeit ein neues drei-gliedriges Professurenmodell eingeführt. Ordinariate und Extraordinariate werden abgeschafft, Professorinnen und Professoren, die vor dem HS 2012 an die Universität Basel berufen wurden, können sich allerdings weiterhin so bezeichnen. Nach dem neuen Modell werden strukturelle Professuren situativ auf der Ebene Tenure-Track-Assistenzprofessor/in, Associate Professor/in oder Professor/in besetzt, und zwar in der Regel nach «open-rank»-Ausschreibungen. Beförderungen zur nächsten Stufe bedingen jeweils ein Evaluationsverfahren. Die Karriere von Inhaber/innen einer strukturellen Professur wird somit auf individueller Leistung und nicht auf vorgegebenen Strukturen basiert. Für jede Professuren-Kategorie gelten einheitliche Berufungs-, Wahl- bzw. Ernennungsprozesse und Evaluationsregeln. Befristete Professor/innen erhalten dieselben akademischen Rechte und Pflichten wie die unbefristeten. Die Pensionierung bei strukturellen und nichtstrukturellen Professuren erfolgt zudem einheitlich im Alter von 65 Jahren, in Ausnahmefällen mit der Möglichkeit einer zweijährigen Verlängerung.

Wahlen ins Rektorat

Im Dezember 2012 haben die Regenz und der Universitätsrat Prof. Dr. Maarten Hoenen zum Vize-Rektor für Lehre & Entwicklung an der Universität Basel gewählt. Prof. Hoenen ist seit 2004 Professor für Philosophie an der Universität Freiburg i.Br. und ersetzt im Rektorat ab Herbstsemester 2013 Prof. Dr. Alex N. Eberle, der zu diesem Zeitpunkt in den Ruhestand treten wird. Schon zuvor haben die Regenz und der Universitätsrat die Rektoratsbereiche neu geregelt und die bisher auf zwei 50%-Vizerektorate verteilten Zuständigkeiten für Lehre (Lehrentwicklung/akadem. Fortbildung) und Entwicklung

(Qualitätsmanagement/Akkreditierung/Evaluation) in ein 100%-Vizektorat Lehre & Entwicklung zusammengefasst. Gleichzeitig wurde Prof. Dr. Hedwig J. Kaiser für eine weitere Amtsperiode als Vizerektorin bestätigt; sie ist ab HS 2013 zuständig für den neu eingerichteten Rektorsbereich Bildung (Student Services, Weiterbildung, bildungspolitische Projekte). Insgesamt wird damit das Rektorat um eine halbe Stelle erweitert; es setzt sich ab HS 2013 zusammen

aus dem Rektor, drei Vizerektoren/innen (mit insg. 250 Stellen-%) und dem Verwaltungsdirektor. In Vorbereitung ist die Wiederwahl von Rektor Antonio Loprieno: Die Regenz hat ihn im Dezember 2012 mit grossem Mehr aufgefordert, sich für eine dritte Amtsperiode (ab HS 2014) zur Verfügung zu stellen. Die Wahl ist für die erste Sitzung der Regenz im FS 2013 vorgesehen. ■

Universität Bern

Christoph Pappa

Die neue Universitätsleitung, bestehend aus dem Rektor, einer Vizerektorin, drei Vizerektoren und dem Verwaltungsdirektor, hat im August 2011 ihre Arbeit aufgenommen. Neben der Umsetzung des letzten Teils des Universitätsgesetzes vom Februar 2011 gehören die Überarbeitung der gesamtuniversitären Strategie sowie die Fortschreibung der Mehrjahresplanung für die Jahre 2013–2016 zu den wichtigen Aktivitäten, die sie ausgelöst hat. Bisherige Eckpfeiler sollen beibehalten werden, so das Bekenntnis zur Volluniversität, die Förderung international sichtbarer Forschungsschwerpunkte, die hohe Qualität der Studiengänge, die Nachwuchsförderung und die Verankerung in der Hauptstadtregion mit ihren politischen, kulturellen und ökonomischen Institutionen. Die neue Strategie soll im Laufe des Jahres in Kraft gesetzt werden.

Wie bereits in den letzten Jahren sind die Studierendenzahlen erneut gestiegen. An der Universität sind beinahe 16'000 Studierende immatrikuliert. Etwa zwei Drittel der Masterstudierenden besitzen einen Bachelorabschluss der Universität Bern.

Im vergangenen Jahr standen einer weiterhin positiven Entwicklung in Lehre und Forschung erneut Sporbemühungen der Universität gegenüber. Da die Finanzierung durch den Kanton nicht Schritt gehalten hat mit dem starken Anstieg der Studierendenzahlen – die Universität Bern erhält den tiefsten Kantonsbeitrag pro Studierenden verglichen mit anderen Schweizer Universitäten mit einer Medizinischen Fakultät –, war es vor allem dank den eingeworbenen Drittmitteln möglich, die gesetzten strategischen Ziele konsequent zu verfolgen. Mit Hilfe dieser Drittmittel gelang es ihr trotz steigendem finanziellem Druck, sich klar zu profilieren und dank Schwerpunktsetzungen einerseits eine sichtbare Positionierung im internationalen Umfeld zu erreichen und andererseits weitere Fachbereiche durch den Aufbau neuer Forschungszentren zu stärken.

Im Hinblick auf die Einführung des neuen Beitragsystems, wonach die Universität vom Kanton einen Beitrag erhalten wird, der an einen Leistungsauftrag gekoppelt ist, wurden zahlreiche Vorbereitungsarbeiten unternommen. So konnten Universitätsleitung und der Senat ein neues Reglement über die Finanzen und die Anstellung von Professuren, welche nun ganz in der Hand der Universität liegt, verabschieden.

Ein wichtiger Punkt war die Umsetzung des Konzepts zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

(QSE) in den Fakultäten. Es geht namentlich um Themen wie der Analyse der Absolventinnen und Absolventen bezüglich des Studiums, dem Erarbeiten von Kennzahlen zu Lehre und Forschung oder der Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungsevaluation.

Mit Blick auf die Qualität der Grundausbildung und die weitere Entwicklung einer hochstehenden Lehre ist eine Arbeitsgruppe gebildet worden. Sie evaluiert gegenwärtig neue Lehrmethoden und den Einsatz neuer Medien. Davon erhofft sich die Universitätsleitung flexiblere Studien und sinnvollere Prüfungsmodalitäten. Parallel zu den Reflexionen dieser Arbeitsgruppe überprüfen die Fakultäten ihrerseits das Studienangebot und entwickeln dieses durch inhaltliche und strukturelle Anpassungen und Verbesserungen.

Die Konferenz der gesamtuniversitären Einheiten wird aufgehoben. In diesem Rahmen wird auch die Interfakultäre Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ) umstrukturiert und neu ins Centre for Development and Environment (CDE) integriert werden. Zwei neu geschaffene Professuren – eine im Departement Sozialwissenschaften der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät und eine im Departement Biologie der Philosophisch-naturwissenschaftlichen Fakultät – sollen den Schwerpunkt Nachhaltigkeit weiter stärken.

Interfakultär entstand das Kompetenznetzwerk Digitale Information mit der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Dazu wurden drei neue Assistenzprofessuren eingerichtet (Digital Humanities, Informationsmanagement, Informationswissenschaften). Kooperationen bestehen zudem zwischen der Geschichte und der Klimaforschung, der Sozialanthropologie und dem Center for Development and Environment CDE, dem Berner Mittelalterzentrum, dem Interfakultären Zentrum für Geschlechterforschung IZFG und dem Collegium Generale.

An der Schnittstelle von Lehre und Forschung sind die Graduate Schools angesiedelt, die der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses dienen. Alle bereits etablierten Graduate Schools bieten eine breit gefächerte und international kompetitive Ausbildung in Methoden, Theorie und Grundlagenforschung oder angewandter Forschung an. Sie fördern die eigenständige und unabhängige Forschungsarbeit von Doktorandinnen und Doktoranden. ■

ETH Zürich

Christoph Niedermann

Konstant hohe Zahl Neueintritte

Die ETH Zürich verzeichnete im Jahr 2012 wiederum eine hohe Zahl an neuen Studierenden. 2700 junge Leute haben im Herbst in einem der 23 Bachelor-Studiengänge ihr Studium aufgenommen; das sind etwa gleich viele wie im Vorjahr. Am beliebtesten bei den Neueintretenden sind nach wie vor die beiden langjährigen Spitzenreiter Maschineningenieurwissenschaften und Architektur. Auf eine sehr gute Resonanz stiess der im Vorjahr neu eingeführte Studiengang Gesundheitswissenschaften und Technologie, für den sich über 230 Personen entschieden haben. Der Studiengang startete 2011 bereits sehr erfolgreich mit 152 Neueintritten und konnte in diesem Jahr nun mit einer Zunahme von 52% den grössten Zuwachs verzeichnen. Inzwischen ist er bereits auf Rang 3 der beliebtesten Studienrichtungen vorgeückt. Bemerkenswert ist insbesondere, dass sich bei diesem Studiengang fast zwei Drittel Frauen eingeschrieben haben. Erfreulich entwickelt sich auch der Studiengang Agrarwissenschaft, der im neuen Departement Umweltsystemwissenschaften angeboten wird. In den letzten beiden Jahren konnte bei den Neueintritten eine Verdoppelung verzeichnet werden.

Auf der Masterstufe bewegen sich die Studierendenzahlen weiterhin auf einem hohen Niveau. Rund 95% der Bachelorabsolventinnen und -absolventen treten in ein Masterstudium an der ETH Zürich über. Dies ist die höchste Übertrittsquote einer Schweizer Universität. Rund 2'200 Personen mit externer Bachelorbildung haben sich um eine Zulassung zum Masterstudium an der ETH Zürich beworben, 85% davon stammen aus dem Ausland. Knapp 1'000 von ihnen sind nach Prüfung der Dossiers zum Studium zugelassen worden, rund 600 der Zugelassenen haben das Masterstudium an der ETH Zürich effektiv angetreten.

Die Gesamtzahl der Studierenden und Doktorierenden ist im Herbstsemester 2012 auf gegen 18'000 angestiegen. Dies entspricht einem Zuwachs von rund 800 Studierenden gegenüber dem Vorjahr. In den letzten zehn Jahren hat sich die Zahl der Studierenden der ETH Zürich um 45% erhöht. Wesentlich zum Gesamttotal der Studierenden tragen die Doktorierenden bei. Auch ihre Zahl hat wiederum zugenommen und betrug zum Beginn des Herbstsemesters 2012 3'900.

Trotz dieses Wachstums will die Hochschule ihren Studierenden weiterhin eine angemessene Infrastruktur und ein gutes Betreuungsverhältnis ermöglichen.

Neuer Rektor und Prorektor

Am 1. August trat Prof. Dr. Lino Guzzella, Professor für Thermotronik, sein Amt als Rektor an. Als seine Hauptaufgabe sieht er – tout court – die Verbesserung der Lehre. So will er beispielsweise sich für die Verbesserung des Prüfungswesens einsetzen, denn das korrekte Verfassen und Benoten von Prüfungen ist nicht nur eine didaktische Herausforderung, sondern zugleich auch ein Gradmesser guter Lehre. Ein deutliches Zeichen setzte er durch die Schaffung des neuen Prorektorats für Curriculumsentwicklung. Damit soll die Entwicklung von Studiengängen und die Lehrinnovation verstärkt werden. Konkret unterstützt der neue Prorektor Departemente, die einen Studiengang überarbeiten oder völlig neu entwickeln wollen. Anstoss dazu können aus der Lehrevaluation kommen, aus wissenschaftlichen Veränderungen oder aus Rückmeldungen aus dem Arbeitsmarkt. Auf Antrag des Rektors wählte die Schulleitung Prof. Dr. Andreas Vaterlaus, Professor für Physik und Ausbildung, zum Prorektor für Curriculumsentwicklung. Er ist seit dem 1. Oktober im Amt. ■

Université de Fribourg – Universität Freiburg

Daniel Schönmann

Die zweisprachige Universität Freiburg ist ein einzigartiger Treffpunkt der Kulturen mit einer ganz besonderen, menschlichen Atmosphäre. Rund 10'000 Studierende und über 230 Professorinnen und Professoren aus 100 Ländern lernen, lehren und forschen an den fünf Fakultäten. Die Universität Freiburg ist in Forschung und Lehre höchster Qualität verpflichtet, echte Interdisziplinarität ist ihre Stärke und ihr Anspruch ist international. Vor allem aber stellt sie den Menschen in den Mittelpunkt all ihrer Tätigkeiten.

L'Université de Fribourg, mélange unique de cultures différentes dans une atmosphère conviviale, accueille quelque 10'000 étudiant-e-s et plus de 230 professeur-e-s venu-e-s de près de 100 pays qui étudient, enseignent et font de la recherche dans ses cinq facultés. L'Université de Fribourg vise la plus haute qualité dans sa recherche et son enseignement; sa véritable interdisciplinarité est un point fort et sa perspective est internationale. Avant tout, elle met l'être humain au centre de toutes ses activités.

Parmi les développements réjouissants à l'Université de Fribourg en 2012 figurent plusieurs distinctions octroyées à ses chercheurs. Un nombre de professeurs ont reçu des prix et distinctions pour leurs travaux. Le Professeur Philippe Cudré-Madroux qui, au cours de cette année et avec son groupe, a été honoré pour ses travaux en informatique non pas par un, mais par deux différents prix de recherche: le «Verisign Internet Infrastructure Award» et le «MICS Award». Egalement en informatique, le Professeur et doyen Rolf Ingold a reçu le «James A. Lindner Prize» et, en biologie, la Professeure Claire Jacob a été honorée pour des recherches par le «Prix Marie Heim-Voegtlin» du Fonds National. Les Professeurs Mariano Delgado, histoire de l'église, et Volker Reinhardt, histoire moderne, ont été nommés membres de l'Académie européenne des sciences et arts (Innsbruck). Mais ce ne sont pas seulement des professeurs qui ont été récompensés, le Conseil d'Etat a décerné le Prix sportif 2012 du Canton de Fribourg à Denis Golliard, notamment pour sa contribution essentielle à la réalisation des nouvelles filières en sport et motricité à l'Université de Fribourg.

Egalement dans la compétition pour les fonds de recherche sur le plan européen, l'année 2012 a apporté quelques succès. Le «European Research Council» a accordé au Prof. Christoph Weder, de l'Institut Adolphe Merkle un «ERC Advanced Grant» d'environ 2 millions d'euros et le Prof. Simon Sprecher, du Département de biologie a obtenu un «ERC Starting Grant» d'environ 1,5 millions d'euros.

L'Université de Fribourg a fait preuve, à nouveau en 2012, de son attractivité en tant que destination pour les professeurs boursiers: Quatre chercheuses et chercheurs de relèveau avancé-e-s ont postulé avec succès auprès du Fonds National Suisse pour un poste de professeur boursier d'une durée de 5 ans, un en chimie, un en biologie et deux en philosophie.

Sur le plan des infrastructures, la mise en service de l'extension MIS10 du Campus Miséricorde est à soulever. Ce bâtiment, construit en 2005 originalement pour la Fondation CIUS, a été acheté par le Canton de Fribourg en faveur de l'Université. Depuis le semestre d'automne 2012, ses salles à équipement de pointe accueillent des séminaires et cours, pendant que les services pour étudiants y ont été concentrés au rez-de-chaussée. En saisissant cette opportunité, le manque chronique de salles de séminaire a pu être pallié et un centre de prestations pour étudiants (Uni-Info, Admission et Inscription) a pu être établi à un endroit central directement à côté de l'arrêt de bus «Université». Début 2013, le Centre de langues de l'Université de Fribourg sera également installé dans ce bâtiment, ce qui permettra d'abandonner des locaux loués en ville.

L'agrandissement du complexe de Miséricorde arrive à point: au semestre d'automne 2012, l'Université enregistre plus de 2'000 nouveaux étudiants, ce qui représente une augmentation des nouvelles inscriptions de plus de 12% par rapport à l'année précédente. Ce chiffre comprend également les étudiants qui viennent à Fribourg afin d'y effectuer un master; ces inscriptions ont augmenté de presque un quart (24.5%) par rapport à l'an dernier. Les inscriptions de Fribourgeois ont à nouveau augmenté, mais l'accroissement le plus significatif est à relever au niveau des inscriptions de ressortissants d'autres cantons. Il est particulièrement réjouissant que cette augmentation des nouvelles inscriptions intervienne dans toutes les Facultés. Comme le nombre des groupes de recherche et des projets de recherche financés par fonds tiers a également augmenté, le développement des infrastructures reste un défi majeur. La construction de l'aile des laboratoires pour le futur siège de l'Institut Adolphe Merkle à Pérolles est bien avancée en 2012. Par contre, le concours d'architecture pour la grande extension de Miséricorde près de la Tour Henri n'a pas encore pu être lancé, et c'est une priorité de l'Université pour 2013 de pouvoir faire avancer ce projet majeur dont a besoin surtout la Faculté de droit. ■

Université de Genève

Stéphane Berthet

A la rentrée académique 2012, l'Université de Genève (UNIGE) a enregistré 15'422 étudiant-e-s (sans instituts), ce qui représente une hausse d'environ 1% par rapport à la rentrée précédente.

Les efforts de la communauté universitaire pour l'enseignement et la recherche ont continué de porter leurs fruits puisque l'UNIGE est passée du 73e rang au 69e rang dans le classement international de Shanghai. Quel que soit le classement international, l'UNIGE est bien ancrée dans le 1% des meilleures universités du monde, là où se joue la mobilité des «cerveaux».

Au cours de l'année 2012, l'UNIGE a également poursuivi l'évaluation systématique de ses programmes de formation en vue de valoriser leurs atouts et d'affirmer leur place dans le paysage académique national et international. La Conférence universitaire suisse (CUS) a, de son côté, accredité les filières d'études en médecine humaine, en médecine dentaire et en sciences pharmaceutiques pour une durée de sept ans.

Le rectorat a, par ailleurs, mis sur pied une politique des langues destinée à favoriser le plurilinguisme chez ses étudiant-e-s. Trois principes généraux guident cette politique: la maîtrise par les étudiants du français est nécessaire pour suivre les enseignements donnés; cette maîtrise est également exigée des enseignants engagés; l'institution encourage l'acquisition et l'utilisation d'autres langues. Dans ce contexte, l'UNIGE offre des formations bilingues (anglais/français) et en anglais toujours plus étendues.

L'UNIGE a, en outre, consolidé ses partenariats et ses liens privilégiés avec les organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales genevoises, encourageant et facilitant ainsi l'accès à son expertise scientifique pour la Genève internationale. Typiquement l'UNIGE et la Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement (CNU-

CED) ont créé le Sustainability Research Centre. L'UNIGE a également inauguré, en novembre, une chaire UNESCO en droit international des biens culturels. Enfin, au mois de mai, l'ancienne présidente de la Confédération Micheline Calmy-Rey a rejoint le corps professoral de l'UNIGE en apportant sa connaissance des nombreux acteurs des relations internationales.

A relever également que, fin août 2012, la convention d'objectifs 2012–2015 a été approuvée par le Conseil d'Etat. Autre événement marquant de l'année : la création, à la fin septembre, du «Global Studies Institute» (GSI). Cette nouvelle entité réunit en son sein le Bachelor en relations internationales (1200 étudiants) et les activités d'enseignement (Master) et de recherche de l'Institut européen. Elle permettra d'articuler la globalisation avec les domaines du savoir dans lesquels l'UNIGE excelle, à l'image de la santé, du commerce, de l'environnement ou de l'éthique. Le GSI participe au renforcement des liens de l'UNIGE avec la Genève internationale.

Au niveau des infrastructures, l'UNIGE a lancé en 2012 le projet de nouveau bâtiment «Uni-Vogt», qui offrira un espace pour mieux articuler les connaissances et les savoir-faire des sciences naturelles et celles des sciences humaines et sociales dans le domaine de l'environnement, notamment quand elles traitent de gouvernance, de décision et de territoires, dans un objectif commun de maîtrise accrue des menaces environnementales.

Tout au long de l'année, l'UNIGE a également poursuivi avec succès son ouverture vers la Cité avec son programme de grandes conférences, le Dies Academicus, la célébration des cent ans de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), les manifestations liées au tricentenaire de la naissance de Rousseau pour ne citer que ces quelques exemples. ■

Universität Luzern

Martina Pletscher

Erstes Jahr im neuen Gebäude

Nach dem Umzug im Herbst 2011 war 2012 das erste volle Betriebsjahr im neuen Unigebäude. Das Gebäude hat sich in dieser Zeit bestens bewährt. Das grosszügige Raumangebot und die Infrastruktur auf neuestem Stand werden gerne und intensiv genutzt. So fanden in den letzten Monaten in den Seminarräumen und Hörsälen zusätzlich zu den Lehrveranstaltungen schon zahlreiche Vorträge, Tagungen und Kongresse statt, darunter beispielsweise der Deutsche Rechtshistorikertag.

Neue Studiengänge

Die Kultur- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Uni Luzern zeichnet sich durch ein innovatives und attraktives Studienangebot aus. Dazu gehören insbesondere integrierte Studiengänge wie Kulturwissenschaften und fächerverbindende Studiengänge wie Politische Ökonomie. Dieser Studiengang verbindet das Fach Ökonomie mit anderen Disziplinen, so mit der Politikwissenschaft, der Ethnologie, der Soziologie und der Rechtswissenschaft und kann seit Herbstsemester 2012 auch auf Masterstufe studiert werden.

Gleichzeitig startete auch der neu eingerichtete Masterstudiengang Public Opinion and Survey Methodology des Soziologischen Seminars. Der interdisziplinäre Studiengang ist schweizweit einmalig. Er vermittelt die wissenschaftliche Kompetenz, Bevölkerungsumfragen zu konzipieren, auszuwerten und zu präsentieren. Der Studiengang wird als Joint Degree Master zusammen mit den Universitäten Lausanne und Neuchâtel angeboten, unterstützt wird er unter anderem vom Bundesamt für Statistik, der Konjunkturforschungsstelle der ETH Zürich, dem Verband Schweizer Markt- und Sozialforschung und Statistik Luzern.

Innovativ und zeitgemäss sind auch die Lehrformen an den drei Luzerner Fakultäten. So fördert die Rechtswissenschaftliche Fakultät die Teilnahme ihrer Studierenden an Moot Courts. Regelmässig qualifizieren sich Luzerner Teams für Finalrunden. Im Jahr 2012 nahmen unsere Studierenden erfolgreich teil am Moot Court René Cassin für Menschenrechte, am European Law Moot Court, am Inter-American Human Rights Moot Court, am Pretoria World Human Rights Moot Court und am Willem C. Vis Moot Court. Im März fand zudem eine Vorrunde dieses Wettbewerbs in Luzern statt. Das neue Unigebäude bietet auch dafür beste Bedingungen: Ein als Gerichtssaal ausgestatteter Raum steht als realistischer Rahmen für die Verhandlungen zur Verfügung.

Weiterbildung

Zum bereits etablierten MAS Philosophie + Management kam in der Weiterbildung der CAS Philosophie + Medizin hinzu. Der Kurs richtet sich an Spezialärzte und Allgemeinpraktiker, an Spitalkader sowie im Gesundheitswesen tätige Fachleute und vermittelt philosophische Konzepte und Methoden, um aktuelle Grenzfragen und Konfliktfelder der Medizin zu reflektieren. Die Absolventinnen und Absolventen der ersten Kurse konnten 2012 ihre Zertifikate entgegennehmen.

Ausgebaut wurde auch die Weiterbildung für Juristinnen und Juristen. Die neuen «Brown-Bag-Lunches» ergänzen die bereits etablierten «Express-Fortbildungen» mit Veranstaltungen über Mittag, die in konzentrierter Form über Neuerungen im Rechtsbereich informieren. Auf grosses Interesse bei Juristen, Behördenvertretern und Immobilienfachleuten stiess auch eine Tagung zur Zweitwohnungsinitiative.

Qualitätsmanagement

Im Juli 2012 wurde die neu geschaffene Stelle im Qualitätsmanagement besetzt. Als Ergebnis einer ersten Umfrage unter den Studierenden und Mitarbeitenden der Universität zur Zufriedenheit mit der Zentral- und Hochschulbibliothek wurden Verbesserungsmassnahmen konzipiert und umgesetzt. Die Ergebnisse einer weiteren Befragung zur Zufriedenheit mit dem Studium bei den Absolventinnen und Absolventen dienen als Grundlage für fundierte Verbesserungen der Studiengänge und Dienstleistungen der Universität.

Chancengleichheit für Frauen und Männer

Die Universität Luzern beteiligt sich seit dem Jahr 2000 an den Bundesprogrammen «Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Universitäten», die unter anderem eine Erhöhung des durchschnittlichen Frauenanteils bei ordentlichen Professuren auf mindestens 25% vorsehen. Die Universität Luzern verzeichnete hier 2012 mit 22,9% den höchsten Frauenanteil aller Schweizer Universitäten. Im Mittelpunkt der Arbeiten an der Fachstelle für Chancengleichheit stand 2012 der «Aktions- und Mehrjahresplan zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern an der Universität Luzern». Der Plan wurde im Dezember 2012 von der SUK angenommen, seine Massnahmen umfassen die stärkere Einbindung der Chancengleichheit in das Universitätsrecht und in die akademische Qualitätssicherung, das Angebot von Beratungen, Schulungen und

Coachings im Bereich einer geschlechtergerechten Nachwuchsförderung sowie zur Vereinbarkeit von Studium, wissenschaftlicher Karriere und Familie, die Leitung des Kooperationsprogramms «Mentoring Deutschschweiz», den Ausbau der Kinderbetreuungsangebote und Massnahmen zur Sensibilisierung für die Genderthematik.

Die Entwicklung und Umsetzung der Massnahmen zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern sowie die Verwaltung der Bundesprogramm-Gelder liegt seit 2000 an der Universität Luzern im Aufgabenbereich der Fachstelle für Chancengleichheit von Frau und Mann. ■

Universität St.Gallen (HSG)

Marius Hasenböhler

Qualität auch im Wachstum

Um den wachsenden Anforderungen in einer Wissensgesellschaft zu genügen, müssen Universitäten die Qualität ihrer Ausbildung fortwährend verbessern. Die HSG gilt als Universität, die ein grosses Gewicht auf die Qualität der Lehre legt. Damit dies auch in Zukunft so bleibt, fokussierte das Rektorat und der Universitätsrat im vergangenen Jahr auf die Qualität der Lehre, die trotz des starken Anstiegs der Studierendenzahlen in den vergangenen Jahren (7'325 Studierende im Herbstsemester 2012) und Sparpaketen im Kanton St.Gallen erhalten und gestärkt werden soll. So wurden zwei neue Master-Programme bewilligt und eines gestartet, neue Ordinarien und Dozenturen besetzt sowie die Internationalisierung mit einem neuen Typ von Gastprofessuren und mit 50-Prozent-Professuren gestärkt. Des Weiteren wurde das grösste Reformprojekt seit zehn Jahren initiiert: Ab Herbst 2013 wird das Assessment-Jahr neu in drei Gruppen gegliedert: zwei in deutscher und eine in englischer Sprache. Mit dem englischsprachigen Angebot wird die HSG der erhöhten Sprachfähigkeit der Maturanden (zweisprachige Matura) gerecht und bietet eine optimale Anschlussfähigkeit für eine Karriere in Wissenschaft und Praxis in einem internationalen Umfeld.

Kunstsammlung erweitert

Im vergangenen Jahr konnte die bekannte Kunstsammlung der HSG um einige Werke erweitert werden. Im Eingangsbereich der Sporthalle hängt nun ein 3,5 x 3,5 Meter grosses Selbstbildnis des chinesischen Künstlers Yan Pei-Ming. Im Hauptgebäude hielten mit Roman Signer und Alejandro Diaz Video- und Neonkunst Einzug in die Sammlung und die Seitenwände des Hans Ulrich-Saals im Weiterbildungszentrum Holzweid zieren Félix de la Conchas zehn Meter langes Panorama-Ölbild («Through the Looking-Glass») und Elisabeth Nembrinis grosse Tier-Projektionen («Milky Way»).

Präsenz in Social Media und Web

Seit Januar 2012 ist die Universität St.Gallen offiziell in den sozialen Netzwerken aktiv. Die HSG ist damit zum ersten Mal umfassend auf Facebook, Twitter und YouTube präsent und trägt mit den neuen Kanälen einem veränderten Mediennutzungsverhalten Rechnung. Das soziale Netzwerk Facebook hatte Ende 2012 über eine Milliarde Mitglieder. YouTube

ist nach Google faktisch die zweitgrösste Suchmaschine der Welt. Für die Universität St.Gallen sind die Social-Media-Kanäle wichtige Kommunikationskanäle, um verschiedene Zielgruppen ihren Ansprüchen und Interessen gemäss anzusprechen und zu informieren. Zudem erhielt der Kernauftritt der HSG-Webseite Mitte November ein neues Design. Es wird neuen Kommunikationskanälen wie Video und Social Media sowie dem veränderten Nutzerverhalten gerecht und ist Mobile- und Tablet-kompatibel, was neue Nutzerkreise für das Angebot von www.unisg.ch erschliesst.

CEMS Annual Events zu Gast

Vom 26. November bis 2. Dezember 2012 stand die HSG im Zeichen der CEMS Annual Events. Das Netzwerk mit 28 führenden Business Schools von vier Kontinenten, über 70 transnational tätigen Unternehmen und Nichtregierungsorganisationen gastierte zuletzt 1995 in der Ostschweiz. 2000 Gäste darunter Studierende, Dozierende und Wirtschaftsvertreter beschäftigten sich während dieser Tage mit dem Thema «Responsible Leadership». Höhepunkt der Veranstaltung war die Diplomierung von knapp 800 Absolventinnen und Absolventen. CEMS wurde 1988 gegründet und bietet mit dem «Master in International Management» (CEMS MIM) einen international renommierten Studiengang an, der Theorie, Praxis und interkulturelle Kompetenz vermittelt. Aktueller CEMS-Vorsitzender ist der HSG-Rektor Prof. Dr. Thomas Bieger.

FT-Ranking: HSG erstmals in den Top Ten

Die «Financial Times» hat die HSG in ihrem «European Business Schools»-Ranking 2012 als Nummer 7 eingestuft. Innert nur drei Jahren hat die Universität St.Gallen den Sprung von Platz 30 unter die besten zehn geschafft. Auf Rang 7 liegt die HSG gemeinsam mit der IMD Business School in Lausanne. Die ersten drei Plätze belegen die IE Business School in Madrid, gefolgt von der London Business School sowie der HEC Paris. In den Einzelrankings liegt die HSG auf folgenden Plätzen: Im Master-in-Management-Ranking mit dem Programm «Strategy and International Management» (SIM-HSG) auf Platz 1, auf Platz 17 im Ranking der offenen und firmenspezifischen Weiterbildungs-Programme, auf Platz 23 im Ranking der Vollzeit-MBA-Programme und auf Rang 26 im Ranking der Executive-MBA-Programme. ■

Università della Svizzera italiana

Albino Zraggen

L'avvio, nel semestre autunnale 2012, del **Bachelor in Lingua, letteratura e civiltà italiana** che si caratterizza per l'introduzione di un approccio che affianca allo studio della lingua e della letteratura italiana quello della sua civiltà, dunque della sua arte e della sua storia. Il Bachelor si aggiunge al Master e al dottorato già attivi, andando a completare l'offerta formativa dell'USI nel campo delle humanities e rafforzando ulteriormente «l'impegno dell'università nella promozione dell'italiano in Svizzera, non solo in quanto lingua nazionale, ma soprattutto in quanto simbolo di quel dialogo armonico nella pluralità che costituisce l'identità stessa della Confederazione elvetica».

La struttura del programma prevede un tronco comune comprendente:

- 90 ECTS di insegnamenti di lingua italiana e letteratura italiana
- 30 ECTS di insegnamenti di storia e di storia dell'arte
- 30 ECTS di insegnamenti di scienze della comunicazione (i più pertinenti al programma di Lingua e letteratura tra quelli offerti nel Bachelor di scienze della comunicazione)

Mentre nel III anno lo studente completerà il secondo ambito di studio con 30 ECTS in una delle 3 aree:

- Storia (in questo caso frequenterà un semestre in un'altra Università);
- Storia dell'arte (nel programma Bachelor dell'Accademia di Architettura);
- Scienze della comunicazione (nel programma Bachelor in Scienze della comunicazione).

Nell'ambito del Bachelor è stato avviato anche un ciclo di *Lecturae Dantis*, lezioni accademiche offerte alla cittadinanza da docenti dell'Istituto di studi italiani e professori invitati rinnoveranno la tradizione secolare (da Boccaccio a Benigni) della lettura pubblica con commento della Divina Commedia e segnatamente dell'*Inferno*. Le conferenze tenute tutti i mercoledì del semestre autunnale dal 19 settembre al 22 dicembre hanno riscontrato ampio successo di pubblico.

Inoltre nel corso dell'anno L'Istituto di studi italiani ha riproposto due cicli di eventi, promossi e organizzati in collaborazione con il Dicastero Giovani della Città di Lugano: LUMI. Per voce sola, monologhi e interpretazioni di singoli artisti con seminari in università e al teatro Foce, in collaborazione con Milano, Palazzo del Ghiacci; Qui e ora, conferenze che riuniscono studenti e giovani collaboratori e stagisti del Dicastero stesso.

La presentazione al Consiglio di Stato del **secondo rapporto «Scenari per una strutturazione della formazione clinica in medicina in Ticino»;**

L'idea di istituire un Master in medicina presso l'USI nasce dalla volontà dell'Università di dare un tangibile contributo a un acuto problema di livello nazionale, quello della penuria di medici e in particolare di medici formati in Svizzera. Su un primo mandato del Consiglio di Stato ticinese, è stato eseguito uno studio di fattibilità dal quale risulta che una formazione medica a livello clinico nella Svizzera italiana è possibile a due condizioni: con la collaborazione di altre università svizzere e con il sostegno delle strutture cliniche pubbliche e private del Cantone e dei medici operanti sul territorio. Mentre la collaborazione delle istituzioni cliniche locali è da tempo acquisito, sul fronte della collaborazione accademica, dopo l'apertura manifestata sin dai primi contatti, l'Università di Zurigo (UZH) ha confermato ufficialmente il suo interesse per l'iniziativa ticinese e la sua disponibilità a collaborare con l'USI aprendo una fase di studio congiunta. Essa dovrà definire forme più precise di un progetto che, in sostanza, ha come obiettivo di aumentare in modo significativo il numero di studenti annualmente ammessi agli studi di medicina, immatricolandoli all'USI e istituendo un corso di studi articolato in un Bachelor (triennio propedeutico) all'Università di Zurigo e in un Master (triennio di formazione clinica) nella Svizzera italiana, in stretta collaborazione tra l'USI, gli ospedali dell'Ente ospedaliero cantonale (EOC), alcune cliniche private e gli studi medici.

La definizione di un **nuovo contratto di prestazione tra il Cantone e l'USI** le cui modalità di calcolo del contributo del Cantone sono sostanzialmente diverse rispetto ai precedenti; al montante così calcolato è stato poi applicata una riduzione dell'1,84% ambito delle misure di risparmio per il contenimento del preventivo del cantone;

Segnaliamo inoltre due interessanti novità per i futuri studenti universitari, non solo dell'USI:

L'8 e il 9 febbraio il Campus di Lugano ha ospitato **OrientATI**, il salone di orientamento agli studi universitari del Canton Ticino organizzata dall'Ufficio cantonale dell'orientamento scolastico e professionale (UOSP), dall'Ufficio dell'insegnamento medio superiore (UIMS) e dal Servizio orientamento USI. Vi hanno preso parte circa 1200 liceali ticinesi che hanno potuto incontrare l'offerta formativa di quasi tutte le università svizzere.

Tra il 9 e il 27 luglio 30 ragazzi tra i 16 e i 20 anni provenienti da Berna, Friburgo, Ginevra, Giura, Grigioni, Soletta, Vallese, Vaud e Zurigo hanno preso parte alla prima edizione dei «**Soggiorni linguistici all'USI**» un programma di corsi di lingua e civiltà italiana destinato ai liceali d'oltralpe.

I soggiorni linguistici hanno quale «ricetta» la lingua italiana «come incontro, accoglienza e momento di unione tra le differenze». Gli «ingredienti» sono lezioni di lingua e civiltà italiana la mattina al Campus di Lugano, atelier di architettura e tecnologie della comunicazione, escursioni e attività ricreative il pomeriggio, organizzate con l'aiuto del Servizio sport USI-SUPSI e del Dicastero giovani ed eventi di Lugano.

L'iniziativa è nata dall'ormai consolidata collaborazione tra l'USI e l'Associazione svizzera dei professori d'italiano (ASPI) e più precisamente dall'entusiasmo di oltre 50 professori di italiano e attivi in licei romandi e svizzero-tedeschi, nonché delle famiglie ticinesi (trovate con l'aiuto dei licei luganesi) che ospitano alcuni dei ragazzi.

I soggiorni linguistici sono un nuovo capitolo dell'impegno dell'USI nella tutela del pluralismo culturale nazionale attraverso la promozione dell'italiano in Svizzera, un impegno che il presidente dell'USI Piero Martinoli ha definito «un obbligo morale per tenere viva quella voglia di stare insieme nella diversità che è l'identità stessa della nostra Confederazione». ■

Universität Zürich (UZH)

Kurt Reimann

Rektor Andreas Fischer, der seit Mitte 2008 im Amt ist, wird Mitte 2014 zurücktreten. Gemäss zürcherischer Tradition wird die Wahl der Nachfolge so terminiert, dass eine Einarbeitungszeit von etwa einem Jahr als Designata oder Designatus möglich ist. Der Universitätsrat setzte im August 2012 eine zehnköpfige Findungskommission ein, der auch sieben Professorinnen und Professoren, je eine/r aus jeder Fakultät, angehören. Aufgrund der Arbeit dieser Kommission hat der Universitätsrat dem Senat im März 2013 eine Nominationsliste vorgelegt. Die beiden Kandidierenden, Prof. Andrea Schenker-Wicki und Prof. Michael Hengartner, werden sich im Verlaufe des Frühjahrssemesters in den Versammlungen der Fakultäten und der Stände vorstellen und befragen lassen. Der Senat wird Ende Mai 2013 die Nominationswahl zuhanden des Universitätsrats vornehmen, welcher abschliessend entscheidet.

Personalgeschäfte gibt es natürlich nicht nur, wie das erwähnte, am Haupt der Universität, sondern auch an sämtlichen Gliedern. Bei rund 8'000 Beschäftigten, wovon viele auf befristeten Qualifikationsstellen, herrscht naturgemäss ein ständiges Kommen und Gehen. Die stete personelle Erneuerung gehört nachgerade zu den Stärken einer Universität, trägt sie doch nicht unwesentlich zur wissenschaftlichen Produktivität bei. Dass bei der genannten Zahl von Beschäftigten nicht jede Trennung in Minne verläuft, vermag nicht zu erstaunen. Konfliktbehaftete Trennungen sind in jedem Fall für alle Beteiligten belastend. Wenn aber ein einzelner Fall aufgrund besonderer Umstände ausserordentliche Aufmerksamkeit von Medien und Politik erregt (und auch entsprechende Management- und Stabskapazitäten absorbiert) so darf dies nicht zum – da und dort vor-schnell gezogenen – Fehlschluss führen, die Universität Zürich habe den Umgang mit ihrem Personal nicht im Griff.

Es gibt grundlegendere Probleme, die in der Tat schwierig in den Griff zu kriegen sind. Erwähnt seien an dieser Stelle deren zwei. Das erste betrifft die Räume. Die UZH ist nach wie vor am Wachsen. Der Treiber sind heute nicht mehr die Studierendenzahlen. Deren Zunahme hat sich abgeflacht, einerseits aus demografischen Gründen, andererseits, weil neben den Universitäten auch andere Bildungseinrichtungen auf der Tertiärstufe attraktiver geworden sind. Treiber ist vielmehr die erfreuliche Zunahme der Drittmittel, vornehmlich vom SNF, aber auch anderen von der öffentlichen Hand getragenen Einrichtungen wie ERC oder NIH. Dazu kommen Zuwendungen von Privatunternehmungen, Einzelpersonen oder Stiftungen. So hat etwa im vergangenen

Jahr das Zuwendungsversprechen der UBS für die Schaffung von Volkswirtschaftsprofessuren grosse Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die auf diese Weise neu geschaffenen Professuren, Assistenz- oder Postdocstellen benötigen Büro- und oft auch Laborfläche.

Eigentlich bräuchte die UZH einen «Befreiungsschlag» wie in den Siebzigerjahren mit der Schaffung des Standorts Irchel. Nach wie vor gilt die Flächenentwicklungsstrategie der zwei Standorte, Zentrum und Irchel. Ein erster Ausbausritt am Standort Irchel wurde kürzlich vom kantonalen Parlament genehmigt. Das neue Gebäude wird jedoch zunächst einmal als Ausweiche dienen müssen, damit die bestehenden, in die Jahre gekommenen Bauten erneuert werden können. Am Standort Zentrum muss erst die Gesamtarealplanung unter Einbezug des Universitätsspitals und der ETH bereinigt werden, bevor einzelne Bauten in Angriff genommen werden können. Daher wird die UZH noch viele Jahre auf ihre Nebenstandorte angewiesen sein, den einen in Oerlikon – wo seit über 10 Jahren vornehmlich die Sozialwissenschaften untergebracht sind – den anderen, noch in Entwicklung begriffenen in Schlieren, wo vor allem Labor- und Tierhaltungsflächen geschaffen werden. Um die Abläufe rund um das Bauwesen der Universität zu verschlanken, läuft zurzeit ein von der Kantonsregierung auf der Basis von parlamentarischen Postulaten getragenes Projekt, der Universität mehr Autonomie zu verschaffen. Im Fokus steht eine Delegation, wie sie sich bei der ETH und bei manchen ausländischen Universitäten bewährt hat.

Ein weiterer Problembereich betrifft die Steuerung der universitären Medizin. In zwei Teilbereichen, der Zahn- und der Veterinärmedizin, betreibt die Universität seit jeher eigene klinische Betriebe. Diese sind insofern unproblematisch, als sie relativ klein sind und weniger von der nationalen Gesundheitspolitik und vom Versicherungswesen beeinflusst werden. Anders ist dies in der Humanmedizin, wo die UZH mit fünf autonomen oder teilautonomen universitären Spitälern zusammenarbeitet, nämlich dem Universitätsspital, dem Kinderspital, der Psychiatrischen Universitätsklinik, der Uniklinik Balgrist sowie dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst. Im Zusammenhang mit der Schaffung des universitären Herzzentrums Zürich, an dem auch das Stadtspital Triemli beteiligt ist, dürfte – wie zwischen Kanton und Stadt vereinbart – in absehbarer Zeit auch ein universitärer klinischer Betrieb am Triemli hinzukommen. Eine von den zuständigen kantonalen Behörden, den Spitälern und der Universität gemeinsam anzugehende Herausforderung der nächsten

Jahre wird es sein, angesichts der zunehmenden Komplexität ein optimales Modell zu finden, um die Interessen der beteiligten Institutionen unter einen Hut zu bringen. Auch hierfür gibt es ausländische Vorbilder, wobei das österreichische, nämlich die Abspaltung der medizinischen Fakultäten zu eigenen

medizinischen Universitäten, kaum die Wunschlösung für Zürich sein dürfte. Hingegen ist durchaus möglich, dass sich der – wohlbegründete – «Sonderfall Medizin» in Zukunft auch in speziellen Führungsstrukturen widerspiegeln könnte. ■

Stellenausschreibung - Poste à pourvoir



**Universität
Zürich** UZH

Rechtswissenschaftliche Fakultät

An der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich wurde anfangs 2013 ein universitärer Forschungsschwerpunkt «Finanzmarktregulierung» eingerichtet, der eng mit der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät vernetzt ist. Sein Ziel ist die Untersuchung der Frage, ob die derzeitige Regelung der Finanzmärkte zur Verhütung weiterer Krisen und im Hinblick auf einen angemessenen Anlegerschutz ausreichend ist. Er enthält drei Teilprojekte, nämlich Investmentbanking und Asset Management, Systemstabilität, Einbindung des Finanzmarkts Schweiz in das internationale regulatorische Umfeld. Zudem dient er der Nachwuchsförderung. Nachdem der Forschungsschwerpunkt per 1.2.2013 mit einer Assistenzprofessur ausgestattet werden konnte, ist per 1.2.2014 eine zweite

Assistenzprofessur für Finanzmarktrecht (100%)

zu besetzen.

Bewerbungsvoraussetzungen sind eine sehr gute Promotion und ein überzeugendes Habilitationsprojekt. Entweder die Promotion oder das Habilitationsprojekt muss aus dem Bereich Finanzmarktrecht stammen. Die Berufungskommission legt besonderen Wert auf Originalität des wissenschaftlichen Werkes und auf die didaktische Befähigung. Im Rahmen des Bewerbungsverfahrens wird ein Fachreferat zu einem selbst gewählten Thema aus dem Bereich der genannten drei Teilprojekte verlangt, das auch in didaktischer Hinsicht zu überzeugen hat. Anschliessend findet ein wissenschaftliches Fachgespräch mit der Berufungskommission über dieses Thema statt.

Von der/dem Stelleninhaber/in wird die Fähigkeit zur Vertretung ihrer/seiner Fächer in Forschung und Lehre erwartet. Das genaue Stellenprofil wird in Ansehung der Bewerberlage und des Ausbildungsstandes der/des berufenen Forscherin oder Forschers festgelegt. Es ist gewährleistet, dass dem/der Stelleninhaber/in neben den Aufgaben in Lehre und akademischer Selbstverwaltung genügend Zeit für die Arbeit an der Habilitationsschrift verbleibt.

Die Stelle ist per 1. Februar 2014 oder später zu besetzen. Sie ist auf drei Jahre befristet. Es besteht die Möglichkeit zur Verlängerung um weitere drei Jahre. Es sind ausdrücklich auch Bewerbungen von Personen willkommen, die aus anderen Rechtsordnungen stammen und/oder deren Muttersprache nicht Deutsch ist. In diesem Fall wird zwingend die Bereitschaft zur Einarbeitung in das schweizerische Recht und/oder die Bereitschaft zum Erwerb sehr guter Deutschkenntnisse innerhalb von zwei Jahren erwartet.

Bitte senden Sie Ihre Bewerbung mit Lebenslauf, Publikationsliste, Evaluationen Ihrer Lehrveranstaltungen und einer ausführlichen Beschreibung des begonnenen oder geplanten Habilitationsprojekts (Anlass, Ziel und Aufbau der Untersuchung sowie ggf. bereits erreichter Stand der Arbeit) per Post (nicht elektronisch) **bis zum 25. April 2013 an: Universität Zürich, Dekanat der Rechtswissenschaftlichen Fakultät, Rämistrasse 74/2, CH-8001 Zürich**. Die Einreichung von Schriften in Druckform wird gegebenenfalls gesondert erbeten. Für Fragen steht Ihnen Prof. Dr. Christine Kaufmann (christine.kaufmann@rwi.uzh.ch; Tel. +41 44 634 48 61) zur Verfügung.

Nachrichten

Wissenschaftsverbände offen gegenüber « Tenure Track »

Aus einer Medienmitteilung der deutschsprachigen Hochschuldozierendenverbände:

Für den Erhalt und die Verbesserung der Qualifikation von zukünftigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern haben sich die Wissenschaftsverbände Deutschlands, Österreichs und der Schweiz [Deutscher Hochschulverband (DHV), Verband der Professoren und Professorinnen der österreichischen Universitäten (UPV) und Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden (VSH)] auf gemeinsame Grundpositionen verständigt. Für Europa und die durch einen engen, gemeinsamen Berufsraum gekennzeichneten Länder Deutschland, Österreich und Schweiz sei es existentiell, in einem globalisierten Wettbewerb auch zukünftig die besten Köpfe für die Universität zu gewinnen. Dies setze unabdingbar voraus, für die besten Nachwuchswissenschaftler attraktive und perspektivisch verlässliche Karrierewege zu schaffen.

Die Einführung von Tenure-Track-Modellen mit gezielter Förderung der akademischen Selbständigkeit für besonders hoffnungsvolle und leistungsfähige Nachwuchswissenschaftler wird ein zukünftiger Weg sein, akademische Eliten frühzeitig an die Universität zu binden und ihre Abwanderung in ausseruniversitäre Bereiche oder an ausländische Hochschulen mit ausgeprägter Tenure-Track-Kultur zu verhindern», heisst es in einer gemeinsamen Erklärung der drei Verbände. Das auf der Tagung im Detail vorgestellte Tenure-Track-Modell der TU München wurde grundsätzlich als richtiger Vorstoss bewertet, neue Qualifikationswege zu eröffnen. Die Verbände

unterstützen jedoch auch den Ausbau anderer geeigneter Qualifikations- und Berufswege von Wissenschaftlern, die sich auch zukünftig fächerspezifisch unterschiedlich entwickeln sollten.

Neben der Forschungsqualifikation müsse insbesondere der Lehrqualifikation zukünftig grössere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Verbände riefen ihre professoralen Mitglieder auf, im Rahmen ihrer Mentorentätigkeit der Lehrqualifikation von Nachwuchswissenschaftlern über die gesamte Qualifikationszeit, vor allem aber in Berufungsverfahren, grösseres Gewicht beizumessen. Die Einheit von Forschung und Lehre müsse in der Person des einzelnen Hochschullehrers verkörpert werden. Dazu gehöre dann aber auch der Nachweis, auf hohem Niveau wissenschaftlich lehren und die in der Forschung gewonnenen Ergebnisse Studierenden angemessen und anschaulich vermitteln zu können.

Mit Sorge äusserten sich DHV, UPV und VSH zur überbordenden Evaluation von Nachwuchswissenschaftlern auf dem Weg zur Professur. Insbesondere sehen die Verbände heteronom gesetzte Leistungsnachweise als kritisch an. Plädiert wurde für wenige, aussagekräftige Leistungsnachweise, die die Fakultäten festlegen, sowie für ein grösseres Vertrauen in Peer-Review-Verfahren, die der Scheingenaugigkeit von quantitativen, indikatorgesteuerten Parametern überlegen seien. ■

Startschuss für das TANDEM-Stipendienprogramm

Presseinformation des Deutschen Hochschulverbandes (DHV)

Hochschullehrer übernehmen akademische Patenschaft von Studierenden aus Nichtakademikerfamilien

Die Deutsche Universitätsstiftung (DUS) und der Generali Zukunftsfonds haben am 18. und 19. März im Rahmen des 63. DHV-Tags in Leipzig das neue Stipendienprogramm TANDEM der Öffentlichkeit vorgestellt. Dem Programm gehören Stipendiaten ausschliesslich aus Nichtakademikerfamilien und

oftmals mit Migrationshintergrund an. Im Rahmen des Programms erhalten sie vom ersten Studientag an bis zum Examen einen Coach in Person eines fach- und studienortnahen Hochschullehrers, der durch die DUS vermittelt wurde und sich ehrenamtlich als Mentor zur Verfügung stellt.

«Aus vielen Studien ist bekannt, dass es hierzulande Bildungsaufsteiger trotz aller Durchlässigkeit des

Bildungssystems besonders schwer haben», erklärte Professor Dr. Bernhard Kempen, Präsident des Deutschen Hochschulverbandes und Mitglied des Präsidiums der DUS. «Ihnen fehlt häufig Hilfe und Unterstützung – insbesondere aus dem familiären Umfeld –, um sich in einer für sie fremden akademischen Welt zurechtzufinden. An diesem Punkt setzt das Mentorenprogramm an.»

Einunddreissig Hochschullehrer übernehmen 31 Stipendiaten als akademische Patenkinder. Die Mentoren sind für die Stipendiaten während ihrer Studienzeit Ansprechpartner für den universitären Alltag und in fachlichen Fragen. Sie fördern die akademische Weite und den Bildungshorizont der Stipendiaten – fachlich und ausserhalb der Universität. In

Workshops, die die DUS für die Stipendiaten durchführt, werden Themen des wissenschaftlichen Arbeitens oder aus dem Bereich der Soft Skills vermittelt.

Sechzehn der 31 Tandem-Stipendiaten waren Stipendiaten des Förderprogramms STUDIENKOMPASS der Accenture-Stiftung, der Deutsche Bank Stiftung und der Stiftung der Deutschen Wirtschaft. Weitere fünfzehn sind als Schüler bereits von der Roland Berger Stiftung gefördert worden. Die Stiftungen haben die Schüler ausgewählt und durch ihre Schulzeit erfolgreich zum Abitur begleitet. «Mit Studienbeginn wird nunmehr das Stipendienprogramm TANDEM übernehmen und die so genannten «First Generation Students» durch einen Hochschullehrer als Mentor während ihres Studiums begleiten», so Kempen. ■

Lebhafte Debatte über eine alte Sprache^o

von Adrian Ritter*

Was bringt ein Latein-Obligatorium? Für welche Studienfächer soll es in Zukunft noch gelten?

Die Frage weckt Emotionen – wie ein Podiumsgespräch an der Universität Bern zeigte, an dem auch Vertreter der UZH teilnahmen.

Medienberichte über Latein sind eine Seltenheit. Meist wird die ehemalige europäische «Lingua franca» in der Öffentlichkeit nur dann zum Thema, wenn ihr Stellenwert an Schulen und Universitäten revidiert wird. So etwa im vergangenen Sommer, als die Philosophische Fakultät der Universität Basel beschloss, von Studierenden der Geschichte in Zukunft auch auf Masterstufe keine Lateinkenntnisse mehr zu verlangen. Kurz darauf folgte die Philosophische Fakultät der Universität Zürich mit dem gegenteiligen Entscheid: Für Studierende der Philosophie, Anglistik und Kunstgeschichte gilt weiterhin das Latein-Obligatorium.

Entsprechend vielfältig präsentiert sich heute das gesamtschweizerische Bild der verlangten Lateinkenntnisse an den Universitäten: Die UZH kennt bei rund 30 Studienrichtungen ein Latein-Obligatorium. Die Universität Luzern hingegen verlangt für keines ihrer Fächer Lateinkenntnisse – bei allerdings deutlich kleinerem Fächerangebot. Die Tendenz jedoch ist überall dieselbe: Latein verliert in der Wissenschaftswelt an Bedeutung. Auch Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entscheiden sich immer seltener für Latein als Unterrichtsfach.



Für jedes Fach einzeln entscheiden, ob ein Latein-Obligatorium nötig ist: Philosoph Hans-Johann Glock (links) und Ägyptologe Antonio Loprieno. (Bild: Adrian Ritter)

Ein Podiumsgespräch der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) an der Universität Bern bot am Dienstag Gelegenheit, die Ursachen und Folgen dieser Entwicklung zu diskutieren.

Auf Fachebene entscheiden

Hans-Johann Glock, Professor für Philosophie an der UZH, stellte auf dem Podium fest: «In der Lehre und Forschung der meisten geisteswissenschaftlichen Fächer spielt Latein heute keine Rolle mehr.» Es sei ein

^o Wir danken der Universität Zürich für die Genehmigung zum Druck dieses Berichts. © Universität Zürich | 15.02.2013 | Artikel 6980 |

* Adrian Ritter ist Redaktor von UZH News.



«Wer Latein lernt, setzt sich mit einer fremdartigen Kultur und Denkweise auseinander», sagte Anglistin Virginia Richter.

(Bild: Adrian Ritter)

Mythos, dass Latein eine besonders logische Struktur aufweise und daher die allgemeine Denkfähigkeit fördere. Das Argument, der Lateinunterricht vermittele über die Sprache hinaus Wissen zur europäischen Kultur und Geschichte, liess Glock nicht gelten. Entsprechende Kenntnisse seien zwar unabdingbar für ein geisteswissenschaftliches Studium. Sie liessen sich aber in den entsprechenden Fächern selber besser vermitteln. Ein Latein-Obligatorium widerspreche zudem den Erkenntnissen der Lern- und Motivationspsychologie: «Man lernt nur effizient und nachhaltig, was einen interessiert und was man auch wirklich brauchen und anwenden kann.»

Glock wollte seine Ausführungen nur als Plädoyer gegen ein *allgemeines* Latein-Obligatorium in den Geisteswissenschaften verstanden haben. In einzelnen Fächern wie etwa mittelalterlicher Geschichte oder Französisch mache die Latein-Pflicht durchaus Sinn. Es sollte daher Sache jedes einzelnen Faches sein, darüber zu entscheiden, ob es Lateinkenntnisse voraussetzen wolle. Dazu müsse aber zunächst der Beweis erbracht werden, dass Lateinkenntnisse für das jeweilige Fach unabdingbar seien. Was das Studi-



«Latein trägt dazu bei, dass junge Menschen zu kulturell erwachseneren Persönlichkeiten werden», argumentierte Philologe Christoph Riedweg.

(Bild: Adrian Ritter)

um der Philosophie anbelange, so sei Latein keineswegs eine notwendige Voraussetzung. Können Tiere denken? Gibt es einen freien Willen? Zur Erörterung solcher Fragen sei Latein weniger wichtig als etwa naturwissenschaftliche Vorkenntnisse. In Fächern ohne Obligatorium sollten motivierte Studierende aber freiwillige Latein-Kurse besuchen können, so Glock.

Interesse für die Antike wecken

Dass Latein-Kenntnisse etwa für die Anglistik sehr wichtig sind, betonte Virginia Richter, Professorin für Moderne Englische Literatur an der Universität Bern: «Wer Anglistik studiert und kein Latein beherrscht, schränkt seinen wissenschaftlichen Zugang zum Fach auf das 19. bis 21. Jahrhundert ein.»

Wer Latein lerne, so Richter, erwerbe nicht nur Sprachkompetenz, sondern darüber hinaus auch ein bildungsbürgerliches Wissensrepertoire. Auch wenn Latein heute als «sperrige Tradition» gelte, könne die Sprache doch das vernetzte Denken fördern. Wer sich mit Latein befasse, setze sich mit einer fremdartigen Kultur und Denkweise auseinander. Lateinkenntnisse sollten allerdings nicht für alle Philologie-Studierenden zwingend sein, so Richter. Eine Bachelorstudentin, die ihre Schlussarbeit über postkoloniale Romane schreiben und nach dem Studium in einem Reisebüro arbeiten wolle, könne dies auch ohne Latein erreichen. «Statt den Erwerb von Lateinkenntnissen verpflichtend zu machen, sollten die Universitäten darüber nachdenken, wie sie den Studierenden Latein und das Wissen über die Antike anderweitig schmackhaft machen können.»

Die Welt erschliessen

«Latein trägt dazu bei, dass junge Menschen zu kulturell erwachseneren Persönlichkeiten werden», argumentierte Christoph Riedweg, Professor für Klassische Philologie an der UZH. Latein – sofern gut unterrichtet – trage dazu bei, den Menschen als kulturell verfasstes Wesen zu verstehen. Das Erlernen der Sprache bringe einen breiten Wissenszuwachs mit sich – von der Mythologie bis zur politischen Philosophie. Und mit Blick auf Begriffe wie Kapitol, Senat, Gladiatoren oder Dur und Moll: Latein leiste einen wesentlichen Beitrag zur «Welterschliessung». Eine solche breite Bildungsleistung könne aber kaum in einem Latein-Schnellkurs an den Universitäten geleistet werden. Die Diskussion müsse deshalb auch den Stellenwert des Lateins an den Gymnasien einbeziehen.

Keine Frage des Wettbewerbs

Dass die einzelnen Fächer an den Universitäten über ein jeweiliges Latein-Obligatorium entscheiden sollen, für diese Lösung plädierte auch Antonio

Loprieno, Professor für Ägyptologie und Präsident der Rektorenkonferenz CRUS. Es bestünden keine Richtlinien zum Latein-Obligatorium auf der Ebene der Universitäten. Entsprechend drehe sich die Diskussion auch nicht um die Befürchtung, wegen eines Latein-Obligatoriums Studierende an andere Universitäten zu verlieren: «Der Wettbewerb zwischen den Universitäten hat zwar zugenommen, ist aber bei dieser Frage nicht entscheidend.» Eher werde die Chancengleichheit im Sinne eines möglichst offenen Zugangs zum Studium als Argument vorgebracht.

Kulturelle Diversität erhalten

Auch das Publikum im Saal beteiligte sich an der engagiert, phasenweise sogar emotional geführten Debatte. Einige Stimmen verliehen der Sorge um das humanistische Bildungsverständnis Ausdruck: Der lebendige Bezug zur europäischen Vergangenheit könne verloren gehen, wenn immer weniger Menschen Latein lernten. Eine Sekundarlehrerein plädierte dafür, sich nicht nur auf Übersetzungen zu verlassen, sondern den Zugang zu den Quellen zu sichern. «Auch wenn es eine Minderheit ist, wir brauchen Menschen mit Lateinkenntnissen – im Sinne der kulturellen Diversität».

Dass zumindest den interessierten Studierenden keine Steine in den Weg gelegt werden, forderte ein Hochschuldozent im Publikum: Es sei es absurd, wenn es bisweilen an den Universitäten nicht mög-

lich sei, sich Latein als Wahlfach mit ECTS-Punkten anrechnen zu lassen.

Seitens der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) stellte Organisator Beat Immenhauser zusammenfassend fest, dass es an den Schweizer Universitäten an allgemein verbindlichen Vorstellungen mangelt: Welche Kompetenzen sollen mit dem Lateinunterricht zu welchem Zweck vermittelt werden. Die Fachgesellschaften der SAGW seien nun aufgerufen, diese Fragen zu erörtern und entsprechende Empfehlungen zu formulieren.

Für eine Erneuerung der Geisteswissenschaften

Die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) sieht ihren Fachbereich im Gegenwind. Nutzen und Sinn geisteswissenschaftlicher Fächer würden immer wieder angezweifelt: Die Zeit sei deshalb reif für eine ebenso kritische wie selbstbewusste Diskussion darüber, wie die Geisteswissenschaften auf die veränderte Lage reagieren sollen. Wie können sie sich neu positionieren? Welche Reformen sind nötig? Wo braucht es zusätzliche finanzielle Mittel? Im Positionspapier «Für eine Erneuerung der Geisteswissenschaften» nimmt die Akademie zu diesen Fragen Stellung. Das Papier soll am 24. Mai 2013 an der Jahresversammlung der SAGW an einer öffentlichen Podiumsveranstaltung diskutiert werden. ■

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, CH-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

Nachdruck mit Quellenangabe gestattet

Redaktion/Rédaction: Prof. Dr. Wolfgang Lienemann, Manuelstrasse 116, 3006 Bern
 E-Mail: wolfgang.lienemann@theol.unibe.ch

Layout: Grafikbüro ETH, Rämistrasse 101, HG E 39, 8092 Zürich, E-Mail: grafik@ethz.ch

Druck/Imprimerie: Druckzentrum 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 apparait 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 2013

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. iur. Robert Danon, Centre de droit public, Quartier UNIL-Dorigny,
 Bâtiment Internef, 1015 Lausanne, E-Mail: robert.danon@unil.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. ès Sc. Robert Gurny, Université de Genève, Pharmacie galénique,
 Quai Ernest-Ansermet 30, 1211 Genève 4, Tél.: 022 379 61 46, E-Mail: robert.gurny@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. iur. utr. Brigitte Tag, Universität Zürich, Rechtswissenschaftliches Institut,
 Freiestrasse 15, 8032 Zürich, Tel.: 044 634 39 39, E-Mail: Lst.tag@rwi.uzh.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)*





Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Swiss Federal Institute of Technology Zurich

Assistant Professor (Tenure Track) of Environmental Microbiology

The Department of Environmental Systems Science (www.usys.ethz.ch) at ETH Zurich invites applications for an Assistant Professorship (Tenure Track) in Environmental Microbiology.

Candidates with outstanding scientific track records in any related field will be considered, but preference is given to applicants working on microbial processes in environmental systems. The new Professor should establish a world-class research group and integrate into research activities in related fields at ETH Zurich. In addition, he or she should contribute to the teaching of undergraduate level courses (German or English) and graduate level courses (English) for students of Environmental Science and Biology. The Professorship will be equipped with a generous personnel and operational budget, but it will be expected to attract further funds for research through competitive grants.

The appointment is expected to be made at the Assistant Professor level. Assistant Professorships have been established to promote the careers of younger scientists. The initial appointment is for four years with the possibility of renewal for an additional two-year period and promotion to a permanent position.

Your application should include your curriculum vitae, a list of refereed publications as well as a statement of your research and teaching interests. The letter of application should be addressed **to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Ralph Eichler. The closing date for applications is 30 April 2013.** ETH Zurich is an equal opportunity and affirmative action employer. In order to increase the number of women in leading academic positions, we specifically encourage women to apply. ETH Zurich is further responsive to the needs of dual career couples and qualifies as a family friendly employer. **Please apply online at www.facultyaffairs.ethz.ch.**



Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Swiss Federal Institute of Technology Zurich

Professor / Assistant Professor (Tenure Track) Networked Systems

The Department of Information Technology and Electrical Engineering (www.ee.ethz.ch) at ETH Zurich invites applications for a tenured professorship or tenure-track assistant professorship in Networked Systems.

The successful candidate is expected to develop a strong and visible research program in the area of Networked Systems. We are looking for applicants with a strong background in one of the areas of networked systems, for instance computer networks, wireless systems, parallel and distributed systems as well as corresponding theoretical concepts.

Candidates should have a PhD degree and an excellent record of accomplishments in Information and Communication Technology. In addition, commitment to teaching undergraduate level courses (German or English) and graduate level courses (English) as well as the ability to lead a research group are expected. The level of the position will depend on the candidate's qualification.

Applications should include a curriculum vitae, a list of publications and statements of future research and teaching activities. The letter of application should be addressed **to the President of ETH Zurich, Prof. Dr. Ralph Eichler. The closing date for applications is 31 July 2013.** ETH Zurich is an equal opportunity and affirmative action employer. In order to increase the number of women in leading academic positions, we specifically encourage women to apply. ETH Zurich is further responsive to the needs of dual career couples and qualifies as a family friendly employer. **Please apply online at www.facultyaffairs.ethz.ch.**

***Die Stimme
der Hochschuldozierenden***



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