Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 43 (2017)

Heft: 3-4

Artikel: Veränderung des Lehrens und Lernens an der Universität : ein Erfahrungsbericht am Beispiel der Politikwissenschaft

Autor: Linder, Wolf

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-893703

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 22.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Veränderungen des Lehrens und Lernens an der Universität
Ein Erfahrungsbericht am Beispiel der Politikwissenschaft

Wolf Linder*

1. Veränderte Lernbedingungen an der Universität

Ich hatte das Privileg, 1969–72 ein politologisches Zweitstudium in Konstanz (mit dem damaligen Ruf als «Klein-Harvard am Bodensee») zu absolvieren. Keine Aufnahmeprüfung – das juristische magna-cum-laude-Lizentiat der Zürcher Uni genügte als Ausweis. Ich hatte keine Pflichtkurse zu besuchen, nur frei gewählte Seminarien. Forschendes Lernen: Das damalige Handwerk der Disziplin erwarb ich während des Schreibens der Dissertation, und in der Themenwahl war ich frei. Es gab regelmässige Lehrgespräche mit den beiden Doktorvätern in kleinstem Kreis. Usus war, dass letztere den Text der Doktorarbeit nicht zur Kenntnis nahmen, bevor er fertig und formell zur Begutachtung eingereicht war. Ob aber der Kandidat eines Doktortitels würdig war, hatte er zusätzlich in einer dreistündigen, öffentlichen Thesen-Disputation vor drei Professoren zu beweisen. Selbstverantwortung und Stressfähigkeit waren gefragt.

Vieles ist heute anders geworden. Das liegt zum wenigsten an der Verdoppelung oder gar Verdreifachung der Studierendenzahl. Massenvorlesungen mit zwei- oder dreihundert Studierenden gab es in populären Fächern schon vor 50 Jahren, und für bestimmte Seminarien waren Nachweise über vorher bestandene Prüfungen vorzuweisen. Zwei Konstanten also. Hingegen hat vor allem die Bologna-Reform das Studium stark verändert. Erfolglose Langzeitstudierende, welche sich in der Strukturlosigkeit früherer sozial- und geisteswissenschaftlicher Studiengänge nicht zurechtfanden, produziert das neue System der Bachelor- und Master-Abschlüsse nicht mehr. Studieren im Credit-System verbindet Lernschritte mit regelmässigen Rückmeldungen und schafft Erwartungssicherheit. Bei unbestreitbaren Vorteilen verleitet das Credit-System indessen, auf günstigste Art die notwendigen Punkte für den Abschluss zu sammeln. Es lässt die Neugier auf Veranstaltungen und Fragen anderer Fächer verkümmern, wenn sie nicht in der Einheitswährung der ECT bezahlt werden.

Sodann hat das System individuelle und institutionelle Gestaltungsmöglichkeiten des Studierens eingeschränkt. So fiel dem Bologna-System zum Beispiel eine Spezialität des Berner Politikstudiums zum Opfer, nämlich das ins Studium integrierte Praktikum und das Obligatorium eines Fremdsprachensemesters. Diese Verpflichtungen zur begleiteten Berufsvorbereitung und zur Begegnung mit einer anderssprachigen Kultur samt der Erfahrung, fremdes Brot zu essen, wurden von den Studierenden als echte Bereicherung empfunden. Die beiden Spezialitäten machten das Berner Lizentiat seinerzeit attraktiv. Sie liessen sich aber nicht in die vereinheitlichten Bachelor- und Master-Abschlüsse übertragen.

Von den Studierenden, die nach dem Bachelor- einen Mastertitel anstreben, wechseln dank des ECT-Systems viele die Universität. Das ist zu begrüssen. Doch die versprochene «europäische» Mobilität hat Grenzen. Ich hatte während meines Dekanats lange Nachmittage damit zu verbringen, die Anschlussfähigkeit von Abschlüssen ausländischer Universitäten zu überprüfen. Viel Formalismus und Bürokratie, aber immerhin: Die Mobilität der Studierenden hat zugenommen, und dies nicht erst auf Doktorandenstufe.

Die Modalitäten des Doktorierens unterscheiden sich weiterhin stark von Fach zu Fach. Doch dürfte die Vermutung nicht ganz falsch sein, dass auch diese Stufe generell stärker von formalen Vorschriften bestimmt ist. Dank der SNF-Forschungsförderung haben weit mehr junge Leute die Chance zu doktorieren. Dabei kommt es aber im Normalfall zur Einbindung der Doktorierenden in die Forschungsprojekte von einzelnen Professorinnen und Professoren. Sie kann zur Abhängigkeit und Engführung des Forschungsprozesses führen. Sind sie geringer geworden als diejenigen jener selbstherrlichen Doktorväter, die einst ihre Zöglinge nach eigenem Bilde zu formen versuchten? Ich weiss es nicht. Dennoch glaube ich,

* Altenbergrain 4, 3013 Bern.

E-mail: *wolf.linder@ipw.unibe.ch*
www.wolf-linder.ch

Wolf Linder, Dr. rer. soc., war von 1987 bis zu seiner Emeritierung 2009 Professor und Direktor am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bern, zweimaliger Dekan an der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät sowie Ombudsperson der Universität 2009–2012. Studien in Zürich, Konstanz und den USA, Lehrtätigkeiten an den Universitäten Konstanz, Genf, Luzern, Bern, der ETH Zürich sowie dem IDHEAP in Lausanne, wo er seine erste Professur 1982–87 innehatte. Forschung, Publikationen und Lehre zur schweizerischen Politik sowie zu Demokratisierungsfragen in Entwicklungsländern. Expertisen für Bund, Kantone und Gemeinden, sowie nationale und internationale Entwicklungsorganisationen. Mitglied des Vorstands der SAGW, des Forschungsrats des SNF, sowie seit 2012 Mitglied des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats.

dass eigenständiges, kreatives Forschen in einer Dissertationsarbeit heute weit stärkere Querköpfigkeit voraussetzt. Und sobald beim Wunsch nach akademischer Laufbahn der Publikationsdruck einsetzt, werden jene kreativen und eigensinnigen Querköpfe noch seltener, die sich dem Mainstream reputierlicher Fragestellungen widersetzen.

2. Was ein Lehrer ist, hatte ich selbst zu lernen

Das alles sind veränderte strukturelle Bedingungen des Lernens. Wie aber wird man Lehrer an der Universität? Das pädagogische Rüstzeug junger Dozierender an den Hochschulen ist vermutlich geringer als dasjenige jeder Primarlehrerin. Theorien zu kennen hilft kaum; in Didaktikkursen lernt man immerhin, einiges davon anzuwenden. Vorbilder sind vermutlich wichtiger, aber letzten Endes ist Lehren kein Job, sondern eine Berufung, und dazu noch ein lebenslanger Lernprozess. Vermutlich war ich in meinen ersten Lehrjahren in Konstanz ein miserabler Lehrer, und ich habe erst später herausgefunden warum: Nicht unberührt vom Zeitgeist der 68er Generation hatte ich Mühe, selbst Autorität als Lehrperson zu akzeptieren. Ich gab jedem Studierenden recht und wollte nicht wahrhaben, dass ich in fachlichen Dingen über grössere Kompetenz verfügte und ein Proseminar zudem noch zu leiten hatte. Vor allem aber war ich als junger Wissenschafter davon fasziniert, dass die Dinge kompliziert sind und Differenzierungen verlangen. Dabei übersah ich, dass Lehre zwar auf dem Stand der Forschung, aber möglichst einfach sein muss. Und wirklich angekommen ist eine Einsicht oft erst dann, wenn sie Widerspruch provozierte, wenn also ein Student sich meldete: «Aufgrund der Theorie, welche sie uns gestern darlegten, müsste doch genau das Gegenteil von dem zu erwarten sein, was sie uns heute sagen». Ich machte die Erfahrung, dass nicht nur Humor und Witz, sondern auch die Provokation des Widerspruchs unerlässlich sind. Denn Lernen, so sagen uns die Psychologen, ist ein zutiefst emotionaler Prozess. Ich brauchte die späteren Lehrplätze – in den technischen Wissenschaften an der ETH, an den Verwaltungslehrgängen des IDHEAP in Lausanne und schliesslich an der Uni Bern – bis ich vor meinen eigenen Ansprüchen einigermassen bestehen konnte.

Lehrende haben nie ausgelernt. Das gilt nicht nur fachlich und für die Aufgabe, die relevanten Entwicklungen der Forschung in die eigene Lehre zu integrieren. Als eine grosse Herausforderung etwa empfand ich die Veränderungen des Lehrens durch die Informatik. Technisch angeleitet haben mich immer die Hilfsassistenten; im digitalen Zeitalter und seiner rasch aufeinanderfolgenden Innovationen aufgewachsen, wussten die Jüngsten am besten Bescheid. Informatik und Internet haben nicht nur die Forschung, sondern auch die Lehre revolutioniert, mit vielen positiven Effekten für die Studierenden. Zu denken gab mir aber eine wichtige und unerwünschte Folge, die ich in meiner Grundvorlesung «Demokratietheorie» besonders spürte. Ich hatte diese stets als Lektürekurs mit Originaltexten von Aristoteles bis Fritz Scharpf konzipiert. Ich weigerte mich während Jahren, diese Vorlesung dem modischen Power-Point-Unterricht anzupassen und die Foliensätze ins Netz zu stellen. Meine Begründung: Der Witz dieser Veranstaltung seien nicht memorierte Stichworte, sondern selbständiges Lesen und die Auseinandersetzung mit grundlegenden Texten des Fachs, um das sozialwissenschaftliche Denken zu lernen. Aber irgendwann kapitulierte ich vor der Forderung der Studierenden. Ohne die vorausgehende Abgabe der Folien, so sagten sie, seien die Texte nicht verständlich. Nur: Die Chance, dass die Texte sorgfältig und gründlich gelesen und auf ihre Kernaussagen abgeklopft wurden, dürfte sich damit wohl nicht vergrössert haben. Wie aber sollen angehende Sozialwissenschafterinnen und Sozialwissenschafter denken lernen, wenn nicht über das Lesen wissenschaftlicher Literatur, also über die eigenständige Erarbeitung der Textstruktur, dem Verstehen theoretischer Zusammenhänge, der Logik und Kohärenz der Argumente, und der kritischen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen?

3. Engagement und Distanzierung

Was können junge Erwachsene von der Wissenschaft lernen? Wer an der Universität lehrt, hat sich mit dieser Frage ernsthaft auseinanderzusetzen. Die Politikwissenschaft überprüft heute Hypothesen empirisch-analytisch auf ähnliche Art wie die Naturwissenschaften. Sie entdeckt Regelmässigkeiten durch systematischen Vergleich und gibt sich damit den Anschein grösserer Objektivität, gar Wertfreiheit. Freilich durchschauen intelligente Studierende rasch, was reflektierte Forscher über sich selbst wissen: Wissenschaft, so sehr sie sich als unabhängigen Prozess des Findens vorläufiger Wahrheit und systematischen Zweifelns sieht, ist immer auch wertgebunden und beeinflusst von den herrschenden Vorstellungen von Ort und Zeit. Wer in den 1970er Jahren Sozialwissenschaften studierte, konnte dieses Spannungsfeld etwa am überaus lehrreichen «Positivismusstreit», einer Auseinandersetzung zwischen den Anhängern des kritischen Rationalismus (Karl Popper und Hans Albert) und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Jürgen Habermas und Theodor Adorno), vertiefen. Diese Auseinandersetzung war deshalb so instruktiv, weil sie methodisch- erkenntnistheoretische mit gesellschaftlich-weltanschaulichen Fragen verband. Für erkenntnistheoretische Grundlagen sind sozialwissenschaftliche Curricula mittlerweile zwar nicht taub geworden. Für eine ernsthafte Auseinan-

dersetzung mit deren Fragen aber fehlen vielenorts Sinn und Zeit. Ein weiteres kommt hinzu. Den Preis ihrer erfreulichen Professionalisierung bezahlt die Politikwissenschaft ähnlich wie die Volkswirtschaftslehre damit, dass ihre Fragestellungen weniger von den Fragen der realen Politik bestimmt sind als von Rätseln, die sich die Peers der Sozialwissenschaften selbst stellen. Nun kommen aber Studierende mit dem legitimen Anspruch an die Universität, etwas zu lernen, was sie in ihrem künftigen Beruf brauchen können, und dabei auch zu erfahren, was die Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis in der Praxis sind. Das sind verwirrende Spannungsfelder für Studierende: Wie weit kann Wissenschaft als objektive Erkenntnis gelten, und wo beginnt ihre Wert- und Interessengebundenheit? Wie kann und soll das, was als Theorie gelernt wird, in der Praxis des künftigen Berufs verwendet werden? Und wie soll man umgehen mit Wahrheiten, die empirisch fundiert, aber trotzdem höchst vorläufig und aus spezifischer Perspektive gewonnen sind?

Wo solche Fragen auftauchten, habe ich mich gelegentlich auf ein Buch des Soziologen Norbert Elias gestützt, der die gute Verbindung von «Engagement und Distanzierung» als wichtigen Schlüssel für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess betrachtete.[1] Elias erläutert dies an der Erzählung von Edgar Allan Poe, dem «Sturz in den Mahlstrom»: Ein Fischer und sein älterer Bruder geraten im Sturm in einen tödlichen Strudel. Gelähmt vor Furcht hält sich der Ältere im Boot fest, während der Jüngere beginnt, neugierig um sich zu schauen. Er beobachtet im Chaos des Strudels, dass lange, grosse Trümmer des Boots schneller in den Abgrund gerissen werden als kurze und kleine. Während der Ältere in Furcht erstarrt bleibt, begreift der Jüngere die Bedeutung der Beobachtung – eine Regelmässigkeit nämlich – für seine Situation: Er klammert sich an ein Fass und springt über Bord. Der Ältere versinkt mit dem Boot in der Mitte des Mahlstroms, während der Jüngere weiter oben bleibt und sich retten kann, nachdem sich der Strudel etwas beruhigt hat.

In ähnlicher, wenn auch weit weniger dramatischer Situation befinden sich Studierende, die an die Universität kommen. Als junge Erwachsene bringen sie ein Engagement mit, sei es für einen Beruf, sei es dafür, die Welt zu verändern, oder sie sind fasziniert von den ungelösten Fragen und Rätseln einer bestimmten Forschung. Nun besteht aber Wissenschaft gerade darin, aus solchen subjektiven Motivationen zu objektivierenden Erkenntnissen zu gelangen. Das bedeutet Distanzierung. So wie der Ruderer in der Lage sein muss, kontra-intuitiv mit dem Rudern aufzuhören, zu beobachten und nachher von Bord zu springen, muss der Studierende lernen, dass der Beruf, den er sich vorgestellt hat, ein ganz anderer ist, oder dass Weltveränderung an ganz anderen Orten und anders stattfindet als vermutet.

In meinem engeren Publikum von angehenden Politologinnen und Politologen waren einige solcher Botschaften leicht, andere eher schwierig zu vermitteln: Dass der Preis des Föderalismus und lokaler Autonomie eben auch hinzunehmende Ungleichheit bedeutet, oder dass Demokratie nicht überall in der Welt à priori gut ist, leuchtete ein. Die Botschaft Max Webers[2] jedoch, wonach Gesinnungsethik, die unmittelbare Übereinstimmung des Politikers mit Normen des «Guten», im kollektiven Handeln oft ein schlechter Ratgeber ist, weil in der Politik vielmehr die Folgen des Handelns zu verantworten sind, war eine echte Enttäuschung für viele.

Lernen an der Universität bedeutet also Abschied nehmen von subjektiven, vorwissenschaftlich überkommenen Vorstellungen und Gewissheiten. Es bedeutet auch Abschied nehmen von den Selbstverständlichkeiten der eigenen Herkunft mit den darin wurzelnden Projektionen auf die Welt und wie die Welt sein sollte. Umgekehrt bedeutet es das Hinnehmen von beobachteten, als intersubjektiv diskutierbaren Strukturen und Regelmässigkeiten. Letztere lehren, uns in einer unübersichtlichen, gar chaotischen Welt zurecht zu finden, uns darin besser zu behaupten und Ziele eher zu erreichen, die wir uns vorgenommen haben. Aber wir sind nicht einfach Holzstücke im Strudel. Engagement bleibt weiterhin die Lebensquelle unseres Denkens und Handelns. Von Elias ist zu lernen, dass distanzierendes Abschiednehmen Engagement nicht ausschliesst, im Gegenteil. Engagement bedarf aber der Bereitschaft, sich eigener moralischer Massstäbe bewusst zu werden, sie im Rahmen «normativer» Sensibilität zu objektivieren und im Geist der Toleranz zu diskutieren.

Das Konzept von *Engagement und Distanzierung* sollte eigentlich beitragen, aus jungen Menschen «Kinder des Lichts» zu machen, aber nicht für das biblische Jenseits, sondern für diese Welt. Wie weit ich selbst diesem Anspruch gerecht werden konnte, mögen andere beurteilen.

Es gibt Professoren, die sich nicht um Anfängervorlesungen reissen, weil sie aufwendig sind und fachlich

1 Norbert Elias, Engagement und Distanzierung, Frankfurt, Suhrkamp, 1983.

2 Max Weber, Politik als Beruf, z.B. in: ders., Schriften zur Sozialgeschichte und Politik, Reclam, Stuttgart, 1997, 271ff.

kein besonderes Niveau voraussetzen. Ich halte das für falsch. Einführungsveranstaltungen gehören zu den wichtigsten; sie hinterlassen oft, wie erste Spuren im Neuschnee, die tiefsten Eindrücke. Wir haben deshalb an unserem Institut keine Mühe gescheut, gute Einführungsveranstaltungen samt Gruppenbegleitung zu bieten. Allerdings: Jedes Jahr, bei Beginn der Einführungsvorlesung vor ein paar hundert Studienanfängern, war ich etwas verunsichert, auch nervös: Kann ich die neuen Studierenden noch packen, Ihnen mit meiner Lehre etwas von dem beibringen, was mir wichtig war? Wenn ich dann nach den ersten Stunden in die Gesichter sah, merkte ich erleichtert, dass meine Aufregung überflüssig war. Dennoch sagte ich mir: Wenn du kein Lampenfieber mehr hast, solltest du abtreten. Dazu ist es nicht gekommen; ich behielt Freude am Lehren bis ins letzte Semester. Das lag daran, dass ich nach wie vor an meinen Studierenden nicht nur ein unvermindertes Fachinteresse, sondern auch ein waches Interesse an den Fragen realer Politik wahrnehmen durfte. Ich hatte allerdings den Eindruck, dass Leistungsunterschiede der Studierenden in jüngerer Zeit grösser wurden: Ich empfand, dass die wirklich besten Studierenden von heute besser, unbefangener und kreativer waren als diejenigen meiner eigenen Generation. Bei schwachen Studierenden glaubte ich umgekehrt, ein grösseres Missverhältnis zwischen Ansprüchen und Leistungsbereitschaft zu sehen. Für mich selbst gebe ich ungern zu: Die letzten Lehrjahre gehörten nicht zu den leichtesten. Der Abstand zu der Generation der Zwanzigjährigen wird grösser. Was Humor und witzige Pointen sind, ist nicht nur kultur- sondern zum Teil auch altersspezifisch. Die Versuchung wächst, sich gegenüber jugendlichen Untugenden unwirsch zu verhalten. Gegen diese Versuchung habe ich mich bemüht, den Respekt gegenüber den für mich immer jünger werdenden Menschen unverändert zu behalten. Die Studierenden haben es mir durch ihren Respekt gedankt.

4. Lehrevaluation

Ich hatte als junger Dozent einen intelligenten Fragebogen für die Lehrevaluation in die Hand bekommen, diesen selbst angewandt, seit meinen ersten Berner Jahren weiter entwickeln und für alle Veranstaltungen des Instituts verwenden lassen. Ich habe die Rückmeldungen zur Lehre stets geschätzt, aber auch die Grenzen des Verfahrens vor Augen gehabt: Wird die Evaluation am Ende der Vorlesung durchgeführt, sind nur noch jene Studierenden dabei, die durchgehalten haben, und man bekommt daher zu positive Rückmeldungen. *Tit for tat:* Strengere Lehrer bekommen schlechtere «Noten». Gute Lehrer können schlechte Forscher sein – und umgekehrt. Die Liste der Bedenken liesse sich verlängern. Trotzdem hat sich Lehrevaluation an vielen Universitäten als verbindliche, zentral definierte Aufgabe flächendeckend für alle Veranstaltungen durchgesetzt. Von einer vergleichenden Bewertung und dem öffentlichen Ranking ganzer Fakultäten oder gar der Sanktionierung einzelner Lehrender aufgrund von Evaluationsergebnissen sind wir aber glücklicherweise verschont geblieben. Trotzdem kommt es auch zu schlechten Folgen einer ursprünglich guten Idee. Zwischen gut und weniger gut Bewerteten kann es zu Missgunst kommen. Oder der Sinn von Lehrevaluation ist gründlich missverstanden, wenn Lehrende ihr Evaluations-Ranking als Qualifikationsbeweis für eine neue Stelle im Bewerbungsschreiben anführen. Nach meiner Erfahrung sollten statistische Evaluationsdaten, angesichts des persönlichen Charakters jeder Lehre, im interpersonellen Vergleich nur sehr zurückhaltend verwendet werden. Sinnvoll sind sie vor allem für die einzelne Lehrperson, als Hinweis über eigene Stärken und Schwächen und im Zeitvergleich. Das hinderte uns im politologischen Lehrkörper nicht, die Evaluationen ausführlich und gemeinsam zu besprechen. Aufschlussreicher als die *scores* in den Bewertungsfragen waren oft Kommentare der Studierenden zu offenen Fragen. Wir haben daraus viel gelernt, nicht zuletzt für die Abstimmung von Seminarien und Vorlesungen oder für die Verbesserung von Struktur und Aufbau des gemeinsamen Lehrprogramms.

5. Forschendes Lernen

Nachwuchsförderung steht im Pflichtenheft jeder Professur. Die Auswahlprozesse und die Hinführung zum Doktorat wie zu weiterführenden Qualifikationen bleiben bis heute sehr unterschiedlich. Sie haben sich aber auch in den Sozialwissenschaften langsam, aber stetig verändert. Zu nennen sind Doktorandenprogramme samt *summer schools* sowie die generell höhere Mobilität der Nachwuchstalente. Junge sind heute weniger abhängig von einer einzelnen Lehrperson, weil sie mehr Möglichkeiten zur Profilierung in interuniversitären Arbeitsgruppen haben und dort von der Erfahrung und vom Wissen verschiedenster Spezialisten ihrer Disziplin profitieren können.

Eines freilich bleibt konstant: Es ist das Hierarchiegefälle, das sich an geringerer Erfahrung und engerem Wissen, an geringerer Mobilisierbarkeit von Ressourcen sowie am geringeren sozialen Status des akademischen Nachwuchses zeigt. Hinzu kommt als wichtigstes die *Gatekeeper*-Funktion der wissenschaftlich Etablierten: Letztere entscheiden, wer weiterkommt und wer nicht.

An den Strukturen der Nachwuchsförderung ist vieles verbessert worden. Dazu gehört die Einrichtung von Assistenzprofessuren, welche jungen Talenten nicht erst mit 35 oder 40 die Chance eröffnet, sich als Hochschulforscher und -lehrer zu entfalten. Diese Einrichtung revitalisiert erstarrte Fakultäten, und sie

hat das steile Hierarchiegefälle der alten Ordinarienuniversität reduziert. Allerdings: Ohne Hierarchie findet kein vernünftiger Ausbildungs- und Selektionsprozess statt. Die Frage ist nur: Sollte es, auf der persönlichen Ebene, als Verhältnis zwischen Meister und Geselle oder als Verhältnis von Herr und Knecht gestaltet werden? Die Antwort ist klar. In meiner Zeit als Ombudsperson der Universität musste ich allerdings feststellen, dass Herr-und-Knecht-Verhältnisse noch nicht ganz ausgestorben waren. Jene Betroffenen, die sich gegen solche Überreste aus dem vorletzten Jahrhundert wehrten, hatten dabei nicht immer gute Chancen. Das eigentliche Problem aber sind jene Betroffenen, die sich nicht wehren: Einmal der Knechtschaft entronnen und aufgestiegen, werden sie selbst zu Herren.

Auch zwischen Meisterin und Gesellin habe ich sehr unterschiedliche Verhältnisse angetroffen. Sie hängen von der Persönlichkeit beider Teile ab, sind am produktivsten, wenn die persönliche Chemie stimmt und wenn gemeinsame Aufgaben partnerschaftlich erfüllt werden. Dissertationen dauern Jahre, bis sie stehen. Sie sind aber auch die einzigartige Möglichkeit, eine Forschungsfrage selbständig so zu vertiefen, wie sie das spätere akademische Leben kaum mehr bietet. Was ich von einem Kollegen, der in den USA lehrte, übernommen hatte, war die Einrichtung eines *Proposals*: Doktorandin oder Doktorand präsentierten nach dem ersten Jahr ein *Paper*, enthaltend eine präzise Formulierung ihrer Fragestellung samt Hypothesenerläuterung und methodischer Anlage. Grünes Licht, manchmal auch mit Bedingungen, gaben die beiden Lehrpersonen nach erfolgreicher Disputation. Das *Proposal* schuf Erwartungssicherheit für die Doktorierenden, auch wenn die inhaltlichen Ergebnisse der Forschung noch völlig offen waren. Für die Freiheit und lange Leine, die ich meinen Doktorierenden liess, bezahlten diese einen Preis: Sie hatten mit meiner Auffassung zu leben, dass die Arbeit an einer Dissertation manchmal auch ein Gang durch die Wüste mit Fata Morganas ist, den es, mit langem Atem, selbständig zu bewältigen gilt.

6. Aus- und Rückblick

Ich habe das Zeitalter der *Massive Open Online Courses* (MOOCs) nicht mehr erlebt, deren Anbieter die Vorteile einer weltweiten, kostenlosen und frei zugänglichen Wissensvermittlung propagieren. Ich finde es super, dass ich die neuesten Vorträge meines Lieblingsautors zur Kritik der Globalisierung, den Polit-Oekonomen Dani Rodrik,[3] auf YouTube jederzeit ansehen und hören kann. Dass MOOCs die konventionelle Lehre an den Universitäten überflüssig machen wird, bezweifle ich aber stark. Das vordigitale Studium, früher mehr als heute bezeichnet als «eine angenehme Art erwachsen zu werden», kann auch durch witzige Bildschirmdialoge nur in Grenzen ersetzt werden. Denn die Universität ist nicht nur ein Zentrum der Wissensvermittlung. Mehr noch ist sie ein Ort der persönlichen Begegnung und denkerischen Auseinandersetzung zwischen Lernenden und Lehrenden, und dazu ein sozialer Ort, an dem sich zwischen Kaffeepause und Seminarstunden täglich ein überaus vielfältiger Reichtum persönlicher Beziehungen entwickelt. Bleibt die Universität ein solches Biotop, so eröffnen sich neue Chancen: Wenn der Grundstock des Wissens überall und jederzeit zur Verfügung steht und angeeignet wird, könnte das Lehrgespräch an der Universität – als kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten – wieder mehr Zeit finden und grösseres Gewicht erlangen.

So wie Internet, weltweit verfügbare Datenbanken, Cloud, Big Data und alle übrigen e-Werkzeuge die Forschung seit zwei Jahrzehnten nachhaltig verändert haben, wird auch die Lehre künftig noch weit stärker von den Angeboten elektronischer Wissensvermittlung geprägt sein; McLuhan's Satz "The medium is the message"[4] wird eine neue Bedeutung erhalten. Daneben bleiben alte Herausforderungen universitärer Lehre. In den 1970er Jahren gab es noch den Mut, unterschiedliche Auffassungen der späteren Berufsrolle im Studium aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Ich hatte damals die Chance, ein Projekt für die Fortentwicklung des Konstanzer Verwaltungsstudiums zu leiten, das Typisierungen des Verwaltungsberufs (Karrieretyp, politischer Technologe, Advokat sozialer Interessen, Verwaltungspartisan...) problematisierte und auf ihre Konsequenzen für das Curriculum befragte.[5] Die Umsetzung des Curriculum-Entwurfs gelang wenig, aber einen entscheidenden Punkt halte ich auch heute noch für relevant: Persönlichkeitsbildung als Versuch, unterschiedliche Ausübungen einer künftigen Berufsrolle nicht nur als individuelle Option zu problematisieren, sondern, illustriert an gesellschaftlichen Problemlagen, auch auf ihre Konsequenzen für die universitäre Ausbildung zu prüfen. Davon sind wir heute meilenweit entfernt, wenn es, von der Primarschule bis zur Universität, nur noch um den Erwerb von Kompetenzen und Skills geht. Der Beruf des Hochschullehrers als Berufung, mit kritischem Engagement und Verantwortung für Ausbildung und Bildung junger Menschen wird damit nicht einfacher, als Herausforderung aber sicher nicht weniger spannend. ■

3 Dani Rodrik, Das Globalisierungsparadox, Die Demokratie und die Zukunft der Weltwirtschaft, Beck, München 2011.

4 Marshall McLuhan, The Medium is the Message, (orig.) Menton, New York, 1964

5 Wolf Linder/Hubert Treiber, Verwaltungsreform als Ausbildungsreform, Wilhelm Fink, München 1976