

Reform der Lehrerbildung und Reform der Hochschulen Eine doppelte Herausforderung für Deutschland¹

Vortrag an der Technischen Universität München im Rahmen der Vortragsreihe
„Bildung – Herausforderungen für Schule und Technische Universität“
am 19. Januar 2009

Hans N. Weiler²
Stanford University

Sie werden es einem Bürger der Vereinigten Staaten von Amerika nicht verdenken, am Vorabend der Amtseinführung seines neuen Präsidenten diesem zur Einstimmung in unser Thema das Wort zu geben – mit einem Zitat aus der bemerkenswerten bildungspolitischen Grundsatzrede, die Barack Obama im September vorigen Jahres in Ohio gehalten hat. Da heißt es:

“No matter how many choices we are giving our parents or how much technology we are using in our schools or how tough our classes are, none of it will make much difference if we don’t also recruit, prepare, and retain outstanding teachers – because from the moment a child enters a school, the most important factor in their success is the person standing in front of the classroom.”³

Ganz ähnlich klang Obama vor einer Woche, als er gerade vor dem Hintergrund der dramatischen wirtschaftlichen Situation der USA bei seiner Rede an der George Mason University in Virginia die zentrale Bedeutung des amerikanischen Bildungswesens für die internationale Wettbewerbsfähigkeit der USA unterstrich⁴. Eindeutiger kann ein neuer Präsident sich zur zentralen Rolle von

¹ Dieser Text enthält Überlegungen, die der Verfasser in letzter Zeit bei verschiedenen Anlässen entwickelt hat, u.a. zur Eröffnung der Ringvorlesung „Kulturen der Lehrerbildung“ an der Universität Trier im November 2008, bei einem Symposium „Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung“ an der Universität Bamberg im September 2007 und bei der Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung an der Universität Paderborn im April 2008 (zu letzterem siehe „Die Reform der Lehrerbildung und die Reform der Hochschulen: Zwei unvollendete Kunstwerke“, Paderborner Universitätsreden Nr. 111, Paderborn 2008).

² Der Autor ist Professor Emeritus of Education and Political Science an der Stanford University und war von 1993 bis 1999 Rektor der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) (Website: www.stanford.edu/people/weiler; Email: weiler@stanford.edu). Er war von 2003 bis 2007 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats für das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator geförderte Programm „Neue Wege in der Lehrerbildung“ und leitet z. Zt. eine Expertenkommission der Deutsche Telekom-Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in den MINT-Fächern.

³ http://blogs.suntimes.com/sweet/2008/09/obama_education_speech_in_ohio.html

⁴ „To give our children the chance to live out their dreams in a world that’s never been competitive, we will equip tens of thousands of schools, community colleges, and public universities with 21st century classrooms, labs, and libraries. We’ll provide new computers, new

Lehren und Lernen im Wettbewerb von heute und morgen nicht äußern. Tom Friedman, der angesehene Kolumnist der New York Times, bringt das dann auch sehr präzise auf den Punkt: „John F. Kennedy took us to the moon. Let Barack Obama take America back to school.“⁵ Und mit einem Verweis auf die allgegenwärtige Diskussion über wirtschaftliche Stimulus-Programme und Konjunkturpakete empfiehlt Friedman, dass es eines der allervernünftigsten Konjunkturprogramme zur langfristigen Gesundung der amerikanischen Wirtschaft wäre, allen Lehrern die Einkommensteuer zu erlassen, um damit talentierten jungen Menschen die Wahl des Lehrerberufs zu erleichtern.

Diese Herausforderungen und die Versuche, Ihnen gerecht zu werden, sind der Rahmen für diesen Vortrag. Das Thema des Vortrags ist der enge Zusammenhang zwischen der Reform der Hochschulen und der Reform der Lehrerbildung in Deutschland – und ich bin besonders froh, diesen Vortrag an einer Universität zu halten, die diesen Zusammenhang nicht nur verstanden hat, sondern die bereits zu einem Paradebeispiel für die Hochschulreform in Deutschland geworden ist und sich mit der Gründung der TUM School of Education anschießt, für die Reform der Lehrerbildung ebenso vorbildlich zu werden. Ich komme später noch einmal auf das Thema zurück.

Ich wiederhole: Meine These ist, dass die Reform der deutschen Hochschulen und die Reform der Lehrerbildung aufs engste miteinander zusammen hängen. Ich habe diesen Zusammenhang einmal bei einer anderen Gelegenheit, und zugegebener Weise etwas frivol, mit dem Evergreen eines anderen bedeutenden Amerikaners, Frank Sinatra, illustriert, wo es heißt, dass Liebe und Heirat so eng zusammen gehören wie Pferd und Wagen – „Love and marriage, go together like a horse and carriage, this I tell you, brother: you can't have one without the other“. So eng hängen, wie ich versuchen werde zu zeigen, Lehrerbildung und Hochschulreform zusammen. Ich bin mir nur nicht immer so sicher, wer hier Pferd und wer Wagen ist, wer also wen zieht – auch darüber wird zu reden sein.

Die Baustellen der Reform

Um diesem Verhältnis von Lehrerbildung und Hochschulreform wirklich näher zu kommen, bedarf es der eingehenderen Beschäftigung mit den Baustellen der Reform in Deutschland. Ich will mir mit Ihnen einige solcher Baustellen ansehen. Jede davon belegt zum einen, wie unvollendet die Reform noch ist (denn man wird ja von der TUM nicht auf das gesamte deutsche Hochschulwesen schließen dürfen). Jede dieser Baustellen belegt aber auch die Grundthese dieser Ausführungen, dass es sich bei den Hochschulen und bei der Lehrerbildung um zwei eng miteinander verknüpfte Bereiche reformerischer Tätigkeit handelt.

technology, and new training for teachers so that students in Chicago and Boston can compete with kids in Beijing for the high-tech, high-wage jobs of the future.”

(<http://blogs.wsj.com/economics/2009/01/08/obama-remarks-on-the-economy/print/>)

⁵ New York Times, January 11, 2009.

Wenn das so ist, dann wird man fragen müssen, welche Reformen der Hochschulen notwendig sind, um welche Reformen in der Lehrerbildung möglich oder gar erfolgreich zu machen – und ob es umgekehrt vielleicht auch Anzeichen dafür gibt, dass neue Wege in der universitären Lehrerbildung unter bestimmten Umständen auch zum Auslöser, Katalysator oder gar Beschleuniger der Hochschulreform werden könnten – dass also die Reform der Lehrerbildung gleichsam Modell stehen könnte für manche der schöpferischen Veränderungen, die an den Hochschulen generell im Gange sind – oder zumindest wünschenswert wären.

Mein Rundgang führt Sie auf sechs zum Teil sehr unterschiedliche Baustellen, auf denen ich der Verbindung zwischen diesen beiden Reformprozessen nachgehen möchte. Diese Baustellen sind, wie sich das für Baustellen gehört, jeweils mit großen oder weniger großen Schildern gekennzeichnet:

- Baustelle 1. „Lehrerbildung und Bologna“
- Baustelle 2. „Lehrerbildung und Strukturreform“
- Baustelle 3. „Fachwissenschaften und Lehrerbildung“
- Baustelle 4. „Lehrerbildung und Hochschullehre“
- Baustelle 5. „Ökonomische Alphabetisierung“
- Baustelle 6. „Wissen“

Ich will meinen Rundgang beschließen mit drei Betrachtungen: einer über Reformen als unvollendete Kunstwerke, einer über Spitzenuniversitäten und Lehrerbildung, und schließlich einer – um Sie rechtzeitig zu warnen – alles andere als zuversichtlichen Betrachtung über das Verhältnis von Reformen und Ressourcen.

Baustelle 1. Lehrerbildung und gestufte Abschlüsse

Ich befürchte, dass einer der Kernpunkte des laufenden Reformprozesses an den deutschen Hochschulen – die Einführung und angemessene Nutzung gestufter Studiengänge – in akuter Gefahr steht, auf dem Altar des hochschulpolitischen Opportunismus zum bloßen Nominalakt – *vulgo*: Etikettenschwindel – zu verkommen. Diese Besorgnis verkennt keineswegs die Tatsache, dass der Bologna-Prozess auch in Deutschland zu wirklichen und eindrucksvollen Neuerungen in Inhalt und Struktur von Studiengängen geführt hat. Gleichzeitig aber mehren sich schon wieder die Anzeichen für die schleichende Wiederherstellung von de facto ungestuften oder einstufigen Studienangeboten auf dem Wege über einen Automatismus im Übergang vom Bachelor zum Master. Wenn es für diese Besorgnis noch einer weiteren Bestätigung bedurft hätte, dann hat sie der Deutsche Hochschulverband mit seiner jüngsten und meines Erachtens überaus törichte Frontalattacke gegen die

Bologna-Reform geliefert⁶. Hier wirken zusammen altbekannte Beharrungstendenzen innerhalb von Hochschulen einerseits und ein Umfeld andererseits, das sich nicht die Mühe macht, über das berufliche Qualifikationspotenzial von Bachelor-Programmen konstruktiv nachzudenken und das auch nicht in der Lage ist, sich aufeinander aufbauende, aber in ihrem Beitrag zur Berufsqualifizierung zunächst einmal voneinander unabhängige Stufen der Hochschulausbildung vorzustellen⁷.

Dass es darüber hinaus aber auch noch eine Menge Unverstand zum Wesen und zu den Möglichkeiten gestufter Abschlüsse in den Amtsstuben der Schulverwaltung gibt, zeigt als neueres Beispiel der Konflikt zwischen Kultusministerium und Hochschulen in Baden-Württemberg⁸. Dort sollte das im Sinne von Bologna völlig legitime Prinzip einer qualitativen Auslese bei der Zulassung zum Masterstudium im Interesse der von der Schulverwaltung geforderten de facto Einstufigkeit der universitären Lehrerausbildung geopfert werden – ein Ansinnen, dem sich die baden-württembergischen Universitäten mit Recht widersetzt haben, nicht zuletzt auch deshalb, weil von diesem Prinzip der qualitativen Auslese am Ende auch die Qualität und Reputation der universitären Lehrerbildung profitiert hätte.

Die Lehrerbildung spielt also im Zusammenhang mit dem großen Projekt der Studienreform gelegentlich eine durchaus zwielichtige Rolle, die der Gefahr einer Unterwanderung der eigentlichen Reformziele des Bologna-Prozesses in gewisser Weise sogar noch Vorschub leistet. Elmar Tenorth hat dieses Problem vor einiger Zeit in einer Podiumsdiskussion in Göttingen mit der ihm eigenen Schärfe thematisiert, und ich will daraus zitieren, weil es hier in der Tat um eine wichtige und überaus problematische Variante des Verhältnisses von Lehrerbildung und Hochschulreform geht:

Das, was in Bezug auf die Lehrerbildung beschlossen worden ist, droht einen Systemfehler und damit eine entscheidende Schwächung der Universitäten zu bewirken und sowohl die Ausbildung, die in den Universitäten stattfindet als auch die notwendige Studienreform eher zu erschweren als zu ermöglichen. Warum das? Gemäß den Beschlüssen der KMK zur Lehrerbildung hat der Bachelor inneruniversitär keine Funktion. Er wird aus der Perspektive der Lehrerbildung abgewertet zu einer beliebigen Eingangsqualifikation in den obligatorischen Master. ... Der Bachelor verliert damit sowohl seine Studienreformqualität als auch seine professionsbezogene Qualität. ... Man belastet ... die Studienreform in der Universität, indem sich nämlich die Frage, was Polyvalenz bedeutet, de facto erledigt ... weil jeder in den Bachelor mit der Erwartung eintritt,

⁶ www.hochschulverband.de/cms1/uploads/media/pm12-2008.pdf.

⁷ Siehe hierzu u.a. Norbert Bensel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003.

⁸ „Das Land stoppt Bachelor und Master für Lehrer“, Badische Zeitung, 18. April 2008.

*dass er sowieso in den Master übergehen wird, wenn der Übergang in den Master wirklich ohne Barriere ist, und man sogar noch Artikel 12 des Grundgesetzes bemüht, um den Master als sozusagen grundgesetzlich garantiertes Recht für die Wahl des freien Berufs interpretieren zu können.*⁹

Ich weiß nicht, ob die Einsichten, die inzwischen in den weiteren Beschlüssen der KMK zum Ausdruck kommen, die Besorgnisse von Herrn Tenorth etwas gemildert haben; angesichts solcher Entwicklungen wie der in Baden-Württemberg bin ich mir da keineswegs sicher. Selbst in den neuen, insgesamt durchaus bemerkenswerten Eckpunkten der Regierung von Nordrhein-Westfalen¹⁰ kann ich mich nicht ganz des Eindrucks erwehren, dass es sich hinsichtlich einer wirklich funktionalen Polyvalenz des Bachelor immer noch mehr um ein Lippenbekenntnis handelt.

Jedenfalls werden es sich weder die Hochschulreform noch die Lehrerbildung leisten können, sich der Herausforderung eines berufs befähigenden, polyvalenten Bachelor-Angebots zu entziehen. Hier kann die Lehrerbildung, im ungünstigsten Fall und wie von Tenorth befürchtet, ein formidables Hindernis werden; sie könnte aber auch ein Exempel statuieren sowohl für einen berufsqualifizierenden Bachelor-Abschluss für Aufgaben im Bildungswesen als auch für einen polyvalenten fachwissenschaftlichen Abschluss mit der Perspektive eines selektiven Zugangs zu professionsorientierten Masters-Angeboten.

Baustelle 2. Die strukturelle Einbettung der Lehrerbildung in die Hochschulen

Die institutionelle Verortung und strukturelle Einbettung der Lehrerbildung an den Hochschulen gehört mit Recht zu den dringendsten und zentralen Punkten auf der Reformagenda der Lehrerbildung. Sie bietet aber gleichzeitig auch die Chance, zu einem wichtigen Impuls für sehr viel breiter angelegte strukturelle Neuordnungen an den Hochschulen zu werden.

Es dürfte inzwischen hinlänglich klar sein, dass die traditionell in Deutschland übliche Praxis, die Lehrerbildung einer universitären Residualstruktur mit minimalen Koordinierungsvollmachten und noch minimaleren Ressourcen zu überlassen, den Ansprüchen einer professionellen und wissenschaftlich anspruchsvollen Lehrerbildung nicht mehr genügen kann. Es gehört für einen externen Beobachter (zumal einen, der wie ich von einer wissenschaftlich erstklassigen, selbstbewussten und reichhaltig ausgestatteten School of

⁹ Neue Wege in der Lehrerbildung – Staatliche und universitäre Verantwortlichkeiten: Erträge einer Podiumsdiskussion (Moderiert und redigiert von Hans N. Weiler). Doris Lemmermöhle et al. (Hrsg.), Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen. Münster: Waxmann, 2007, 23-50.

¹⁰ <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2007/Lehrerbildung/index.html>

Education wie der von Stanford kommt) zu den eher deprimierenden Erfahrungen, wie Programme der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen für eine auch nur halbwegs angemessene personelle und intellektuelle Ausstattung ihrer Lehrangebote auf die Gnade und Barmherzigkeit der einschlägigen fachwissenschaftlichen Fakultäten, sozialwissenschaftlichen Disziplinen und oft genug auch einer alles andere als kooperativen Erziehungswissenschaft angewiesen sind.

Dabei ist es in der wissenstheoretischen wie in der hochschulpolitischen Diskussion längst unbestritten, dass die Rolle der Fächer als exklusiver logischer Einheiten für den strukturellen Aufbau einer Universität inzwischen in einem relativ hohen Grade obsolet geworden ist. Bahnbrechende neue wissenschaftliche Fragestellungen entstehen vorzugsweise an den Schnittstellen herkömmlicher Fachdomänen. Darüber hinaus wird zunehmend deutlich, dass die Schlüsselprobleme moderner Gesellschaften – Gesundheit, Sicherheit, Umwelt, Recht, und eben auch Bildung – uns nun einmal nicht den Gefallen tun, sich säuberlich nach Fachgrenzen einzusortieren. Ein wissenschaftlich angemessenes Verständnis dieser Problembereiche ist ganz offensichtlich nur in der konzertierten analytischen Aktion sehr unterschiedlicher, aber gleichermaßen einschlägiger Disziplinen möglich. Die Untersuchung von biogenetischen Prozessen, von Epidemien, von Kriminalität, von Siedlungs- und Verkehrsströmen, von internationalen Konflikten und von Schulerfolg oder -misserfolg dürfte dies reichlich belegen.

Diese Tatsache macht es notwendig, sich über die Grenzen fachlich organisierter Wissenschaft Rechenschaft abzulegen und nach neuen und ergänzenden universitären Strukturformen zu suchen, die dieser natürlichen Interdisziplinarität gesellschaftlicher Problemstellungen in Forschung und Lehre Rechnung zu tragen in der Lage sind. Dieses Postulat – von Ausnahmen abgesehen, von denen noch die Rede sein wird – hat es bisher in Deutschland nur bis an den Rand der Hochschulreform-Diskussion geschafft. Das hat wahrscheinlich damit zu tun, dass die Reformdiskussion in Deutschland insgesamt wenig Neigung erkennen lässt, sich mit inhaltlichen Fragen der Logik von Wissenschaft und ihren organisatorischen Auswirkungen zu beschäftigen – ein Versäumnis, das sie sich nicht sehr viel länger mehr leisten können. Es gibt allerdings Anzeichen dafür, dass die Frage der angemessenen Organisation von Wissenschaft durchaus auf dem Wege in das Zentrum der Hochschulreformdebatte ist.

Ich habe mir erlaubt, dem nicht zuletzt dadurch Vorschub zu leisten, dass ich das Denkmodell einer *Professional School* in diese Diskussion eingebracht habe – einer universitären Struktureinheit, die sich zwar in eine klassische Fakultätsstruktur eingliedern lässt, die sich aber von klassischen Fakultäten oder Fachbereichen vor allem dadurch unterscheidet, dass sie sich in Forschung und Lehre sehr viel ausdrücklicher am Wissens- und Ausbildungsbedarf gesellschaftlicher Kernbereiche orientiert und sich deshalb sehr viel stärker problemorientiert, anwendungsbezogen und interdisziplinär definiert. Ich bin

voller Hochachtung für den wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Mut, mit dem die TU München sich dieses Denkmodell einer Professional School of Education zu Eigen gemacht und auf eine ihren besonderen Bedürfnissen entsprechende Weise umgesetzt hat. Ich komme darauf später noch einmal zurück.

Ich will dieses Denkmodell „professional school“ hier nicht weiter ausbreiten; man kann darüber anderswo, u.a. auf meiner Website¹¹, genug nachlesen. In diesem Zusammenhang kommt es mir auf die Tatsache an, dass eine Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung – wie sie außer in München z. Zt. auch an einigen anderen deutschen Hochschulen intensiv diskutiert und dem Prinzip nach auch in den nordrhein-westfälischen Eckpunkten ermutigt oder zumindest erlaubt wird – sehr wohl als besonders geeignetes Pilotprojekt für eine breitere Erprobung dieses Strukturmodells in Bereichen wie Recht, Gesundheit, Governance oder Wirtschaft dienen könnte.

Für den Bereich von Bildungsforschung und Lehrerbildung könnte eine solche Professional School sehr wohl eine Reihe von wichtigen Entwicklungen ermöglichen und befördern; so könnte sie

- die für eine erstklassige Bildungsforschung und Lehrerbildung erforderlichen personellen Ressourcen auf dem Wege über gemeinsame Berufungen (*joint appointments*) mit den einschlägigen Fachbereichen (Psychologie, Soziologie, Anthropologie, Sprachwissenschaft usw.) verlässlich einbinden,
- auf diese Weise auch, ebenfalls per gemeinsamer Berufung, die doppelte professionelle Legitimation der Fachdidaktiker als ausgewiesene Vertreter ihres Fachs wie als professionell anerkannte Didaktiker sicher stellen,
- eine transparentere und ehrlichere Präsenz der Erziehungswissenschaften in Bildungsforschung und Lehrerbildung sowohl einfordern als auch ermöglichen,
- Forschung und die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht allein an den fachimmanenten Wissensinteressen der Disziplinen, sondern an der Analyse der zentralen Probleme des Bildungswesens orientieren (und das nicht wie bisher im wesentlichen den außeruniversitären Bildungsforschungsinstituten überlassen),
- in diesem Rahmen auch ein zentraler Ort für die nach wie vor unterentwickelte Lehrerbildungsforschung werden und schließlich
- eine institutionelle Brücke zur professionellen Welt des Lehrens und Lernens und damit sowohl zur 2. Phase der Lehrerausbildung als auch zu den Einrichtungen und Maßnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung schaffen.

Dabei will ich es bewenden lassen und nur noch einmal den für mein heutiges Thema wichtigen Kern herausstellen: Für die dringend notwendige strukturelle

¹¹ <http://www.stanford.edu/people/weiler>; besonders einschlägig ist die Seite http://www.stanford.edu/~weiler/Texts06/Vortrag_Bochum_066.pdf.

Neuorientierung der deutschen Hochschulen könnte das Modell einer Professional School für Lehrerbildung und Bildungsforschung durchaus eine wichtige Rolle als Pilotprojekt und Katalysator spielen.

Baustelle 3. Fachwissenschaften und Lehrerbildung als Strukturproblem

Ich habe im Zusammenhang mit dem Modell der Professional School bereits die Frage der Fachdidaktik angesprochen, möchte hier aber noch ein wenig weiter ausholen. Es ist sicher nicht ganz unberechtigt, von der Fachdidaktik als einer besonders problematischen Komponente der Lehrerbildung in Deutschland zu sprechen – vor allem im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Produktivität in der fachdidaktischen Forschung. Diese Problematisierung ist gleichzeitig aber auch ein wenig unfair, denn viele der zentralen Probleme der Fachdidaktik sind in Wahrheit Probleme der Fachwissenschaften, denen sie zugeordnet ist.

Ich nehme diese Frage in meinen Katalog der Verknüpfungen zwischen Hochschulreform und Lehrerbildung deshalb auf, weil ich eine gründliche Reflektion über das Selbstverständnis der Fächer an den deutschen (und übrigens auch an den amerikanischen) Universitäten für einen unverzichtbaren, wenn auch bislang vernachlässigten Teil der Hochschulreform halte. Dabei geht es nicht in erster Linie um den wissenschaftlichen Ertrag der fachwissenschaftlichen Forschung; der ist insgesamt gewiss beträchtlich, wenn auch von Hochschule zu Hochschule und von Fach zu Fach höchst variabel. Worum es mir hier vor allem geht ist das, was ich als ein Postulat fachwissenschaftlicher Öffentlichkeit bezeichnen würde – also um die in einem demokratischen Gemeinwesen nicht erlassbare Pflicht, wissenschaftliche Forschung transparent und verständlich zu machen – eine Pflicht, auf die sich im übrigen auch die Forderungen nach „public understanding of science“ beziehen. Mit dieser Fähigkeit, fachwissenschaftliche Ergebnisse und Methoden auch außerhalb der Grenzen des Faches vermitteln zu können, ist es in der hehren Akademie nicht zum besten bestellt – worin ich auch einen der Gründe für die Problematik der Fachdidaktik sehe, deren Auftrag zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte bislang eben nicht zu den Prioritäten der institutionalisierten Fachwissenschaften gehört. Solange sich dieses grundsätzliche Selbst- und Missverständnis der Fachwissenschaften nicht fundamental korrigiert, und solange die Fachwissenschaften nicht ihren gesellschaftlichen Auftrag auf Transparenz und Vermittlung ernster nehmen als bisher – solange werden auch die ausgeklügeltesten institutionellen Regelungen der problematischen Stellung der Fachdidaktik nicht abhelfen können.

Baustelle 4. Lehrerbildung und Hochschullehre

Wir haben jetzt schon in einigen Fällen gesehen, dass die Lehrerbildung nicht nur passives Objekt der Hochschulreform ist (das ist sie zweifellos auch),

sondern in bestimmten Zusammenhängen auch als handelndes Subjekt gefragt oder zumindest denkbar ist. Das gilt in einem ganz spezifischen Sinn da, wo die Erfahrungen und intellektuellen Ressourcen der Lehrerbildung der Hochschule selbst zugute kommen könnten. Denn es ist ja eigentlich nicht einzusehen, dass eine professionell aufgestellte und kompetente Lehrerbildung zwar an Grundschulen, Realschulen, Berufsschulen oder Gymnasien segensreiche Wirkungen entfalten kann, dass ihr ähnliche Wirkungen aber in der Hochschule selbst nicht zugetraut werden.

Mit anderen Worten: Man könnte sich durchaus vorstellen, dass die Erfahrungen und Kapazitäten der Lehrerbildung sehr wohl einer ja überaus wünschenswerten Professionalisierung der Hochschuldidaktik zugute kämen. Eine besonders reizvolle Aufgabe für eine so verstandene (Hochschul-)Lehrerbildung wäre etwa die dringend notwendige Entwicklung und Kultivierung einer Didaktik von Schlüsselqualifikationen, wie sie in vielen Konzepten zur Bachelor-Ausbildung postuliert, aber meines Wissens nirgendwo wirklich didaktisch aufgearbeitet ist.

Jedenfalls kann die Qualität der Hochschullehre als eine längst noch nicht erledigte, ja eigentlich nicht einmal richtig begonnene Aufgabe der Hochschulreform in Deutschland gelten – eine Aufgabe, die immer schon wichtig war, im Zeitalter von Studiengebühren aber besondere Brisanz gewinnt. Sich dieser Aufgabe anzunehmen wäre für die Lehrerbildung wie für die Bildungsforschung eine ebenso einschlägige wie verdienstvolle Tat.

Baustelle 5. Ökonomische Alphabetisierung

Die Welt hat sich in diesen Wochen und Monaten einem intensiven Nachhilfeunterricht zu unterziehen, bei dem es darum geht, was in modernen Volks- und Geldwirtschaften so alles schief gehen kann. Das ist, wie jeder Nachhilfeunterricht, keine besonders erfreuliche (und in diesem Fall alles andere als kostenlose) Erfahrung, und man wird sich als bildungspolitisch und pädagogisch Interessierter fragen müssen, ob und wie sich diese verspätete Aufklärung hätte vermeiden lassen.

Ich will diesen kritischen historischen Rückblick auf ein Zeitalter des verbreiteten volkswirtschaftlichen Analphabetismus anderen überlassen, will aber hier zumindest so weit gehen, die Überwindung dieser besonderen Form des Analphabetentums als eine der Baustellen zu markieren, die bislang in der Reform der Hochschulen und in der Konzeption der Lehrerbildung ganz entschieden zu kurz gekommen sind. Denn sicherlich ist eine der nicht ganz unwichtigen Einsichten der derzeitigen Finanz- und Wirtschaftskrise die, dass wir normale Zeitgenossen das Management unvorstellbar großer Geldmengen naiv und vertrauensselig einer kleinen Gruppe von so genannten Finanzexperten überlassen haben, ohne auch nur im entferntesten zu verstehen, wie diese Experten mit dem Geld umgegangen sind. Ohne Frage ist auch für den normalen

Bürger die Komplexität finanzieller Entscheidungen in den letzten fünfzig Jahren enorm gestiegen, ohne dass unser Verständnis der dahinter liegenden Vorgänge damit auch nur annähernd Schritt gehalten hätte.

Ich plädiere hier nicht für ein volkswirtschaftliches Grundstudium für jeden, der ein Bankkonto eröffnen will, aber ich plädiere – und das gilt für die USA genau so wie für Deutschland – für eine sehr viel solidere Beschäftigung an unseren Schulen und Hochschulen mit den Grundfragen wirtschaftlichen und finanzpolitischen Handelns sowohl auf der Ebene des Einzelnen und seiner Familie als auch auf der Ebene nationaler und globaler Finanzzusammenhänge. Das gilt insbesondere für technisch-naturwissenschaftliche Führungskräfte, deren Tätigkeit oft eine besondere Affinität zu Investitionen, Kapitalbedarf und Immobilienmärkten hat. Ich weiß, dass es das Fach Wirtschaftskunde oder ähnliches an vielen Schulen gibt, aber ich weiß auch, dass es in vielen Fällen ein eher marginales Dasein führt, und dass die Ausbildung von Lehrern für dieses Fach aus ähnlichen Gründen im Argen liegt wie die Ausbildung von Lehrern in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern: es gibt eben für wirtschaftswissenschaftlich wie naturwissenschaftlich interessierte junge Menschen attraktivere Berufsmöglichkeiten als den Lehrerberuf. Aber es dürfte inzwischen auf der Hand liegen, wie gefährlich es ist, weite Kreise einer Bevölkerung de facto einem wirtschaftlichen Analphabetismus und die Entscheidungen über unsere wirtschaftliche Zukunft einer offenbar alles andere als gewissenhaften Klasse von Finanzmanagern zu überlassen.

In einem der vielen Rückblicke auf das wirtschaftliche Katastrophenjahr 2008 war in der New York Times zum Jahresende ein bemerkenswerter Beitrag zu lesen, wo es u.a. heißt:

“As we await a better 2009 we ask: Are we forever doomed to be fleeced or is there anything we can learn from this latest round of financial catastrophe? In fact, there are plenty of lessons to be learned. So here’s a revolutionary idea: Maybe it’s time we even start thinking about ways to teach them.”¹²

Baustelle 6. Wissen als vernachlässigtes Thema sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Hochschulreform

Sie werden mich wahrscheinlich für leicht beschränkt halten, wenn ich hier die Behauptung aufstelle, dass Hochschulen und Lehrerbildung ausgerechnet

¹² „In der Erwartung eines besseren Jahres 2009 müssen wir uns fragen: Sind wir denn für immer dazu verdammt, die Betrogenen zu sein (wörtlich: dass man uns das Fell über die Ohren zieht), oder können wir aus dieser letzten Runde finanzieller Katastrophen nicht auch etwas lernen? In der Tat, es gibt jede Menge Lektionen zu lernen, und hier ist eine revolutionäre Idee: Vielleicht ist es an der Zeit, darüber nachzudenken, wie man diese Lektionen auch lehren kann.“ (Peter Applebome, *Contemplating the Boobs We Were*. New York Times, December 28, 2008)

Wissen vernachlässigen – sind sie doch eigentlich und ausdrücklich dazu da, Wissen zu schaffen, zu vermitteln und zu überprüfen. Aber ich hoffe, Ihnen deutlich machen zu können, dass Hochschulen und Lehrerbildung dieser zentralen Bedeutung des Themas „Wissen“ nicht angemessen gerecht werden.

Mein Argument geht aus von folgenden Beobachtungen: Information in praktisch unbegrenztem Umfang ist heute, und erst recht morgen, omni-präsent und perma-präsent – überall und jederzeit verfügbar. Es gibt keine noch so esoterische Neugier mehr, die sich nicht mit einigen gut gezielten Maus-Klicks befriedigen ließe. Durch das Internet ist uns der Inhalt von Enzyklopädie, Zeitschriften, Gesetzeswerken und Kochbüchern unmittelbar verfügbar. Das, was über die Jahrtausende menschlichen Fragens und Suchens oft unsägliche Mühe bereitet hat – das Finden von Informationen – ist eine alltägliche Routine und eine technische Selbstverständlichkeit geworden; wir werden schon ärgerlich, wenn die Suche nach der Biographie eines mesopotamischen Herrschers oder nach der Fundstelle eines Herodot-Zitats oder den technischen Einzelheiten eines Ford Automobils von 1932 länger als eine Minute dauert oder wegen des Nachladens einer Internet-Quelle temporär blockiert ist.

Seltsamerweise aber scheint unsere Freude über solche Errungenschaften so ganz ungetrübt nicht zu sein. Denn es bleibt in dieser Wunderwelt grenzenloser Information ja die Frage, wie wir mit diesem überquellenden Füllhorn umgehen, wie wir in dieser Flut von Information Ordnung, Wertung und Auswahl erreichen, wie in dieser Welt des Überflusses aus Information Wissen (und aus Wissen Verständnis) entsteht. Mit anderen Worten: die Entwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien macht eine nachhaltige Veränderung im Umgang mit Wissen unumgänglich. Im Vordergrund einer solchen Veränderung muss dabei die Vermittlung analytischer, kritischer und normativer Fähigkeiten zur Bewertung umfangreicher, aber weitgehend ungeordneter und unbewerteter Informationen stehen.

Ich leite aus diesen Beobachtungen an anderer Stelle (in einem Aufsatz über „Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit“)¹³ eine Reihe von Schlussfolgerungen ab; ich will mich hier auf eine beschränken.

Im Rahmen unserer Bildungssysteme konsumieren, verarbeiten und vermitteln wir Unmengen von Wissen, je nach Beruf und Lebensart von unterschiedlicher Art. Aber unsere zu diesem Zweck eingerichteten wissenschaftlichen Veranstaltungen lassen auf geradezu erstaunliche Weise nahezu jegliche systematische Bemühung vermissen, uns Klarheit darüber zu verschaffen, was „Wissen“ denn eigentlich ist, wie es zustande kommt, welchen Einflüssen sein Zustandekommen und seine Vermittlung unterliegen und wie man es sinnvoll beurteilt. Man stelle sich vor: ein zentraler und ständig immer noch wichtiger

¹³ Hans N. Weiler, Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit, in Andreas Schlüter und Peter Strohschneider (Hrsg.), Bildung? – Bildung! 26 Thesen zur Bildung im 21. Jahrhundert. Berlin: Berlin-Verlag, 2009, S. 90-97 (im Druck)

werdender Bestandteil unserer Zivilisation – Wissen – ist oft allenfalls am Rande Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung (was für die TU München zum Glück nicht gilt, denn sie hat Herrn Kollegen Mainzer). Ebenso problematisch ist, dass Wissen so gut wie überhaupt nicht Gegenstand irgendeines systematischen Curriculums entweder in Schulen oder in Hochschulen oder auch in der Lehrerbildung ist. Andere Kernbereiche unserer Zivilisation – Gesundheit, Umwelt, Medien, Kunst – sind als Gegenstand kritischer Fähigkeiten sehr viel besser, wenn auch oft immer noch nicht ausreichend, bedient.

Es wäre eine ungemein reizvolle Aufgabe, ein Curriculum für eine solche „Wissenskunde“ zu entwickeln (und dabei auch vielleicht ein weniger hölzernes Etikett zu finden), aber das lässt sich hier nur andeuten. Benötigt werden mit Sicherheit substantielle und methodische Beiträge aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Domänen: aus der Philosophie, der Hirnforschung, der Kognitionswissenschaft und der Lernpsychologie, aber auch der Wissenssoziologie, der relativ neuen, aber aufschlussreichen Wissensökonomie (knowledge economics – knowledge management), der Kommunikationswissenschaft und sicher auch der Politikwissenschaft, die der Tatsache Rechnung tragen müssen, dass es sich bei der Herstellung und Nutzung von Wissen um einen eminent politischen, d.h. von Machtstrukturen umstellten Prozess handelt¹⁴.

Unverzichtbar in einem solchen Curriculum (das sowohl an der Schule als auch in einem Propädeutikum für ein Hochschul- und Lehrerbildungsstudium seinen Platz finden könnte) wären Fragen nach der Entstehung von Wissen in historischen und epistemologischen Dimensionen, nach dem Unterschied zwischen Information, Wissen und Verstehen, nach den sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen der Entstehung, Vermittlung und Nutzung von Wissen, nach den institutionellen Rahmenbedingungen der Herstellung von Wissen, nach der Sicherung und kritischen Überprüfung von Wissen und nach den Strukturen des Zugangs zu Wissen – um nur einige der wichtigeren Themen zu nennen.

Weitere Baustellen

Damit will ich meinen Überblick über einige der Baustellen beenden, in denen in recht enger, wenn vielleicht manchmal auch nicht ganz bewusster Verbindung an der Reform von Lehrerbildung und Hochschulen gebastelt oder auch gestaltet wird (oder zumindest gestaltet werden könnte). Der Katalog ließe sich gewiss noch um einiges verlängern. Ich würde es zum Beispiel durchaus reizvoll finden,

¹⁴ Hans N. Weiler, Ambivalence and the Politics of Knowledge: The Struggle for Change in German Higher Education. Higher Education Vol. 49 (2005), No. 1-2, 177-195; ders., Challenging the Orthodoxies of Knowledge: Epistemological, Structural and Political Implications for Higher Education. Guy Neave (ed.), Knowledge, Power and Dissent: Critical Perspectives on Higher Education and Research in Knowledge Society. Paris: UNESCO Publishing, 2006, 61-87.

Lehrerbildung als Paradigma von Steuerungsproblemen im Hochschulwesen zu sehen und die Zusammenhänge zwischen Studienwahl und Studienerfolg einerseits und verschiedenen Beratungs- und Anreizmechanismen (wie etwa bevorzugte Schuldentilgung) andererseits sorgfältiger zu analysieren.

Auch wäre es interessant zu erkunden, unter welchen Bedingungen Hochschulen, die traditionell eher zur Insularität neigen, dazu gebracht werden können, wirkungsvolle Allianzen mit Partnern in der Lehrerbildung – etwa mit Studienseminaren oder mit Laborschulen oder mit Einrichtungen der Lehrerfort- und –weiterbildung (oder auch, wie in der geplanten Partnerschaft zwischen TUM und Deutschem Museum, mit Museen) – einzugehen; jenseits der ersten Phase der Lehrerbildung könnte man sich sicherlich für interessierte und einschlägig kompetente Hochschulen eine partnerschaftliche Rolle auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung vorstellen. Überhaupt ließe sich, wie ich meine, die Beteiligung von Hochschulen an der Lehrerfort- und –weiterbildung als ein Modellfall für ein sehr viel stärkeres Engagement der deutschen Hochschulen im Bereich der professionellen Weiterbildung konzipieren; ohnehin ist eine sehr viel intensivere Beteiligung deutscher Hochschulen an dem bislang weitgehend privaten Anbietern überlassenen Weiterbildungsmarkt längst überfällig.

Auf dieser Agenda überfälliger Baustellen in Hochschulreform und Lehrerbildung darf auch das Thema einer engeren Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht fehlen; auch hier hätte die Lehrerbildung die Chance, Pionierarbeit für eine neue und notwendige Allianz im deutschen Hochschulwesen zu leisten.

Schließlich wird man gerade an dieser Universität, die in Deutschland zu den Pionieren der internationalen Hochschulzusammenarbeit gehört, mit gutem Gewissen davon reden dürfen, dass auch die Lehrerbildung ihren Platz in der Internationalisierung des deutschen Hochschulwesens wird finden müssen. Lehrer sind nach wie vor, aus laufbahnrechtlichen und anderen Gründen, eine eng in nationale Bezüge eingebundene Berufsgruppe; gleichzeitig aber hat die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lehren und Lernen von einer Ausweitung auf internationale und vergleichende Fragestellungen außerordentlich viel zu gewinnen.

Zum Schluss: Drei abschließende Betrachtungen

1. Reformen als unvollendete Kunstwerke

Es kann manchmal hilfreich sein, die Hochschulreform in Deutschland mit einem unvollendeten Kunstwerk zu vergleichen – denn man kann an unvollendeten Kunstwerken oft sehr viel mehr über den schöpferischen Prozess lernen als an

den vollendeten Werken. Das wird sehr schön deutlich etwa an der Pietà Rondanini des Michelangelo aus dem Castello Sforzesco in Mailand oder auch für Leonardo da Vincis „Hieronymus“ von 1481. Ein für die Parallelen zur Hochschulreform besonders instruktives Exempel ist ein anderes unvollendetes Werk von Leonardo da Vinci, der in späten Jahren an einem monumentalen Reiterstandbild für Francesco Sforza zu arbeiten begonnen hatte, vor seinem Tod aber nur noch (neben einer uns erhalten gebliebenen Skizze) ein Tonmodell des Pferdes fertig brachte. Dem aber (so mancher Reform nicht unähnlich) widerfuhr dann das Missgeschick, dass die 1499 in Mailand einmarschierenden französischen Bogenschützen aus der Gascogne das Tonmodell als Zielscheibe missbrauchten und in Scherben zurück ließen. Die Geschichte hat übrigens ein Nachspiel – auch das nicht ganz ohne Bezug zu so mancher Reform unserer Tage: In einer späten und für meine amerikanischen Landsleute typischen Geste hat 1999 ein pensionierter Flugkapitän aus Pennsylvania, Charles Dent, eine (relativ freie) Nachbildung des Pferdes veranlasst und zur Erinnerung an Leonardo der Stadt Mailand geschenkt – eine wohlmeinende Tat, deren künstlerischer Wert allerdings umstritten ist. Die Moral der Geschichte für die Hochschulreform: (a) Auch mit unvollendeten Werken sollte man behutsam umgehen und (b) vor wohlmeinenden Imitaten wird gewarnt, auch wenn sie aus Amerika kommen.

2. Spitzenuniversitäten und Lehrerbildung

Meine eigene Universität – Stanford – und die Universität, an der ich heute hier zu Gast bin, haben manches gemeinsam: sie sind beides bedeutende und international anerkannte Hochschulen; sie haben beide in besonderer Weise die wissenschaftlichen Herausforderungen des technisch-naturwissenschaftlichen Zeitalters angenommen und daraus ein weithin geachtetes inhaltliches Profil gewonnen; und sie haben sich in ganz besonderer und überaus wirksamer Weise der wirtschaftlichen Entwicklung ihrer jeweiligen Region angenommen: Silicon Valley im Falle von Stanford, Bayern im Falle der TU München.

Aber es gibt noch eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit: Beide Universitäten haben erkannt, wie wichtig für ihre eigene Zukunft und die Zukunft ihrer jeweiligen Gesellschaft die Qualität von Schulen und ihren Lehrerinnen und Lehrern ist, und haben daraus weit reichende Konsequenzen für ihre institutionellen Prioritäten gezogen.

In Stanford besteht schon seit langem eine in ihrer wissenschaftlichen Qualität beachtliche School of Education, die allerdings traditionell eher einer hochkarätigen Bildungsforschung als der Praxis der Lehrerbildung zugeneigt war. Das hat sich in den letzten Jahren radikal geändert, und zwar nicht nur aufgrund von Überlegungen und Überzeugungen innerhalb der School of Education, sondern durch ganz deutliche Vorgaben der Universität und ihrer Leitung, die den Beitrag Stanfords zur Qualität der schulischen Ausbildung im

allgemeinen, und der Lehrerbildung im besonderen, zu den vier wichtigsten Prioritäten für die mittelfristige Entwicklungsplanung der gesamten Universität erklärt und ihr einen entsprechenden Rang in der Allokation der vorhandenen und in der systematischen Einwerbung neuer Ressourcen zugebilligt hat. Unter dem Stichwort „K-12 Initiative“¹⁵ (d.h. Kindergarten bis 12. Schuljahr) hat John Hennessy, der Präsident der Universität selbst, die Marschrichtung angegeben:

“The challenges facing our nation’s schools are daunting. Yet I believe research universities can (and should) play a central role in improving K–12 education. With a top-rated school of education and scholars throughout the university eager to collaborate, Stanford is well equipped to lead the way. We are committed to developing innovative, effective approaches to practice and policy, and to preparing education leaders who will advance meaningful reform.”

Wenn das nicht auf Englisch, sondern in bayrisch eingefärbtem Deutsch gesagt wäre, dann könnte man meinen, man höre Wolfgang Herrmann, den Präsidenten der TU München. Bei ihm klingt das dann so (ohne dass ich mir die bayrische Koloratur zutraue):

„Die Lehrerbildung und der Lehrerberuf bedürfen im Interesse unserer Gesellschaft und der internationalen Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft dringend der längst überfälligen Aufwertung. Wir können es nicht weiter zulassen, dass die Lehrerbildung das fünfte Rad am Wagen der Fachwissenschaften ist. Sie muss vielmehr zum Hauptgeschäft der Universitäten entwickelt werden.“

Die Entschlossenheit und das Engagement sind sich durchaus ähnlich, und in beiden Fällen spielt die Lehrerbildung eine zentrale Rolle. Bei der School of Education in Stanford heißt es dazu ganz eindeutig:

“A key priority of Stanford’s initiative on Improving K–12 Education is to create a center for teacher learning. Combining the discipline-specific knowledge in academic departments across campus and the School of Education’s expertise on professional development, the center will offer powerful programs to help teachers enrich their understanding of subject matter and enhance their pedagogical skills.”

Die Entscheidung der TU München, eine eigene Fakultät für erstklassige Bildungsforschung und Lehrerbildung in der Form einer interdisziplinären School of Education zu begründen¹⁶, zeigt, wie ernst es dieser Universität mit der wissenschaftlichen und strukturellen Konsolidierung der Lehrerbildung ist: „Die Lehrerbildung rückt in die Mitte der Universität“, wie es in der Mitteilung der TUM zur Gründung der TUM School of Education heißt. Wobei ich es für besonders

¹⁵ <http://thestanfordchallenge.stanford.edu/get/layout/tsc/K12>

¹⁶ http://portal.mytum.de/pressestelle/pressemitteilungen/news_article.2008-12-03.6391163669

wichtig halte, dass die Initiative der TUM sich gerade auf den Bereich richtet, der zum einen in der deutschen Schulwirklichkeit besonders im argen liegt und zum anderen unter Gesichtspunkten des internationalen Wettbewerbs besonders kritisch ist: die Ausbildung in Mathematik, Informatik, den Naturwissenschaften und der Technik – ein Bereich, dem die Deutsche Telekom-Stiftung soeben ein sehr großzügig ausgestattetes Förderprogramm gewidmet hat.¹⁷

Vor allem aber: Stanford und die TU München setzen mit ihren Initiativen ein Zeichen gegen die in den USA ebenso wie in Deutschland viel zu weit verbreitete Aschenputtel-Behandlung von Lehrern und Lehrerbildung. Wenn Universitäten vom Range Stanfords und der TUM die Lehrerbildung zu ihren wichtigsten Prioritäten erklären und diese Erklärung mit wirklichem Geld untermauern, dann können es sich auch andere Hochschulen nicht länger leisten, die Lehrerbildung in den Hinterhof der Fachwissenschaften zu sperren und zu einer barmherzigen Nebenbeschäftigung für anderweitig interessierte Erziehungswissenschaftler zu machen.

3. Reformen und Ressourcen

Schließlich sollten wir – drittens – in dieser Erörterung von Reform nicht übersehen, dass Reformwerke zu ihrer Vollendung angemessene Ressourcen brauchen. Spitzwegs „Armer Poet“ in der jämmerlichen Dachkammer ist ein wunderschönes Gemälde, aber kein Erfolgsrezept für die wettbewerbsgerechte Finanzierung von Hochschulen und Wissenschaft in Deutschland. Ich habe mich dazu in letzter Zeit in verschiedenen sehr kritischen Stellungnahmen geäußert¹⁸, darunter auch in einem längeren Beitrag im *duzMagazin* zum Ende des vergangenen Jahres¹⁹. Ich will diese Analyse hier nicht wiederholen, sondern nur all denen, die besonders hohe Erwartungen hinsichtlich der internationalen Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen hegen, den guten Rat geben, sich einmal die Entwicklungen nicht nur in den USA, sondern auch in den skandinavischen Ländern oder auch in China und Indien anzuschauen.

Vieles an sinnvoller Hochschulreform ist möglich ohne zusätzliche Ressourcen – und das hat so manche reformbereite deutsche Hochschule – an vorderster Stelle die TU München – in den letzten Jahren auch gezeigt und Jürgen Mittelstrass' These von der Reformunfähigkeit der deutschen Hochschulen eindrucksvoll widerlegt. Dennoch bleibt unbestritten: ein entscheidender Durchbruch in der quantitativen ebenso wie der qualitativen Entwicklung des deutschen Hochschulwesens wird ohne massive zusätzliche Ressourcen nicht möglich sein. Deutschland sieht sich – auch schon vor dem Einbruch der Finanzkrise – in der Hochschulfinanzierung im Augenblick einer Situation

¹⁷ <http://www.telekom-stiftung.de/4-hochschule/3-MINT-Lehrerbildung/start.php>

¹⁸ http://www.stanford.edu/~weiler/Texts08/Vortrag_SV_Eliten.pdf (Folien und Graphiken: http://www.stanford.edu/~weiler/Texts08/Stifterverband_048.ppt).

¹⁹ *duzMagazin* Nr. 11, 21. November 2008 (<http://www.duz.de/docs/magazin.html>)

gegenüber, wie sie prekärer nicht sein könnte. Diese Situation ist gekennzeichnet von der Tatsache, dass zeitgleich drei unterschiedliche und enorm kostspielige Herausforderungen auf die Hochschulpolitik zukommen:

- Zum einen die Herausforderung, die deutsche Hochschulforschung international wettbewerbsfähig zu machen und (angesichts dramatischer Anstrengungen der Konkurrenz) wettbewerbsfähig zu *halten* – eine Herausforderung, der die Exzellenzinitiative, bei all ihren Verdiensten, nur in einem ganz bescheidenen ersten Schritt und in einem völlig unzureichenden Ausmaß gerecht zu werden versucht.
- Zweitens wird Deutschland dringend dem Bedarf heutiger und zukünftiger Arbeitsmärkte nach hochqualifizierten Arbeitskräften Rechnung tragen müssen, und das vor dem Hintergrund mittelfristig dramatischer Einschnitte in die Demographie. Der Wissenschaftsrat hat hierzu bereits 2006 eine sorgfältige Empfehlung vorgelegt²⁰; den darin enthaltenen und nach unserem heutigen Wissensstand eher bescheidenen Projektionen des zukünftigen Kapazitätsbedarfs werden weder Hochschulpakt I noch Hochschulpakt II auch nur annähernd gerecht.
- Drittens schließlich muss die Forschung an den deutschen Hochschulen nicht nur dem Umfang nach, sondern der Struktur nach eine Förderung erfahren, die forschungsintensive (und damit potenziell international konkurrenzfähige) Hochschulen nicht für ihre Forschungsstärke bestraft. Im Klartext: die Vollkostenfinanzierung für Forschungsvorhaben an Hochschulen muss sich nicht nur verstetigen, sondern sie muss auch auf der Basis einer sauberen Analyse der *tatsächlichen* indirekten Kosten von Forschungsprojekten realistisch bemessen werden. Das wird mit Sicherheit über 20 Prozent hinausgehen; bei den amerikanischen Forschungsuniversitäten liegt dieser Satz, sorgfältig berechnet und regelmäßig von der amerikanischen Bundesregierung beglaubigt, zwischen 50 und 60 Prozent. Diese Anpassung wird sich, wenn man sie ernsthaft in Angriff nimmt, in erheblichen Größenordnungen zu einer dritten Herausforderung für die Hochschulfinanzierung auswachsen.

Wenn man sich vor diesem Hintergrund, dessen Gesamtpreis von klugen Leuten bis 2015 auf bis zu 60 Milliarden Euro addiert wird, das Ergebnis des im vergangenen Herbst im Rahmen von zwei Stunden abgehandelten so genannten „Bildungsgipfels“ vergegenwärtigt, dann bleibt eine Mischung aus ungläubigem Staunen und profunder Verärgerung angesichts der Leichtfertigkeit, mit der die Politik einer schlechthin zentralen Zukunftsaufgabe begegnet.

Investitionen in die Zukunft von Hochschulen und Lehrerbildung sind ein kritischer Bestandteil der gesellschaftlichen Zukunftsvorsorge und des internationalen Wettbewerbs geworden. Deutschland ist hier, trotz Hochschulpakt und Exzellenzinitiative, weit im Hintertreffen. Manchmal habe ich den Eindruck, dass der in Deutschland so bemühte Diskurs über

²⁰ Wissenschaftsrat, Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Januar 2006 (Drs. 7083-06).

Hochschulreform und die Reform der Lehrerbildung eine Art Alibi-Funktion hat, die die Aufmerksamkeit davon ablenken soll, dass öffentliche und private Aufwendungen für Bildung und Wissenschaft in Deutschland sowohl im Hinblick auf den künftigen Wissens- und Ausbildungsbedarf von Wirtschaft und Gesellschaft als auch im internationalen Wettbewerb völlig unzulänglich sind.

Sehr viel Zeit, diesen Rückstand aufzuholen, bleibt nicht.