

»BOLOGNA ADÉ.«



**»FAREWELL
BOLOGNA.«**

Julian Nida-Rümelin

Vorbemerkung

Die Erfolgsgeschichte der deutschen Reformuniversität im 19. Jahrhundert beruhte auf den neuhumanistischen Bildungsidealen, die ihren historischen Ausgang im Streit der Fakultäten bei Immanuel Kant hatten und in konkrete Universitätskonzeptionen Schleiermachers und Wilhelm von Humboldts mündeten. Die Umsetzung dieser Bildungsideale im 19. Jahrhundert verlagerte den Schwerpunkt der Universität von der Ausbildungsstätte für drei akademische Berufe – Theologen, Juristen und Mediziner – zum Zentrum der Wissenschaft, der Wahrheitssuche.

Preliminary Note

The success story of the German reform university in the 19th century was based on the neo-humanist ideals of education, which had their historical outcome in the faculty dispute with Immanuel Kant and led to concrete university concepts by Schleiermacher and Wilhelm von Humboldt. The implementation of these educational ideals in the 19th century shifted the focus of the university from the training centre for three academic professions – theologians, lawyers and doctors – to the centre of science, the search for truth.

»Farewell Bologna.«

Das vielleicht wichtigste Merkmal dieses Prozesses war – und an das sollte man angesichts der aktuellen Veränderung der europäischen Universität erinnern –, dass mit dieser Verlagerung des Schwerpunktes, ja des identitätsstiftenden Merkmals der deutschen Reformuniversität und dann der europäischen Universität insgesamt zur Wissenschaft als solcher zu Forschung um ihrer selbst willen ein Innovationsschub ausgelöst wurde, der zunächst die philosophische Fakultät zur obersten Fakultät machte, aus der wie in einer Kaskade das Spektrum wissenschaftlicher Disziplinen hervorging, das wir heute kennen: Von der Mutterwissenschaft der Philosophie lösten sich zunächst die Naturwissenschaften mit eigenständigen Forschungsparadigmen und Untersuchungsmethoden ab, dann die Geisteswissenschaften und schließlich die Sozialwissenschaften. Dieser Prozess erreichte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts einen Höhepunkt, kann aber bis heute nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Der Zellteilungsprozess von Subdisziplinen und die Rolle der Philosophie als Mutterwissenschaft sind nicht lediglich eine historische Reminiszenz. So ist die Logik als eine eigene wissenschaftliche Disziplin, die heute meist von Mathematikern betrieben wird, ein Produkt der Veränderungen innerhalb der Philosophie Anfang des 20. Jahrhunderts. Weite Bereiche linguistischer Forschung gingen aus den neuen sprachphilosophischen Paradigmen aus der Mitte des 20. Jahrhunderts hervor (Wittgenstein'sche Sprachspielgrammatik,¹ die Austin'sche Sprechakttheorie² als Quellen für linguistische Situationssemantik und sozialwissenschaftliche Bedeutungstheorie). Dieser philosophisch initiierte Zellteilungsprozess, der vor 200 Jahren begann, verschaffte der Wissenschaft eine ungeahnte technologische, ökonomische, soziale und kulturelle Relevanz. Der wohl größte Irrtum aktueller Instrumentalisierungstendenzen der Wissenschaft ist heute, dass diese unter ökonomischen oder sozialen Zwecken gesteuert werden müsse, um technologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Fortschritt zu generieren. Die historische Erfahrung lehrt das Gegenteil. Die Instrumentalisierung der Accademia durch staatliche, klerikale und ökonomische Zwecke hat das Innovationspotenzial der Wissenschaft stets blockiert. Das Ende dieser Instrumentalisierung war historisch gesehen zugleich das Ende dieser Blockade und leitete eine europäische wissenschaftlich-technische Zivilisation ein, deren Produktivität nicht nur in ökonomischer Hinsicht erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzt und zu einer einmaligen ökonomischen Dominanz führte, die erst in den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts gebrochen wurde und wohl in diesem Jahrhundert zu Ende gehen wird. Die neue europäische Universität nach Humboldt'schem Muster spielte für diese Entwicklung eine Schlüsselrolle.

Die Grundlage dieses Erfolges war ein erkenntnistheoretischer, anthropologischer und ethischer Humanismus, dessen Grundzüge ich nun nicht in historischer Absicht, sondern systematisch zu klären versuche, um einmal mehr anlässlich des 50-jährigen Bestehens der FH Bielefeld einer besonderen Idee Ausdruck zu verleihen.³ Im Folgenden beschränke ich mich darauf, die wichtigsten Elemente

1 Vgl. dazu Jürgen Habermas: Sprachspiel, Intention und Bedeutung. Zu Motiven bei Sellars und Wittgenstein, in: Rolf Wiggershaus (Hg.): Sprachanalyse und Soziologie. Die sozialwissenschaftliche Relevanz von Wittgensteins Sprachphilosophie, Frankfurt/Main 1975, S. 337 f.

2 John L. Austin: How to Do Things with Words, Cambridge MA 1962, in deutscher Sprache: Zur Theorie der Sprechakte, bearbeitet von Eike von Savigny, Stuttgart 1972.

3 Wer sich für die Details dieser Argumentation interessiert, muss auf meine beiden rationalitätstheoretischen Monografien – Kritik des Konsequentialismus (1993, 1995²) und Strukturelle Rationalität (2005) – sowie die Überlegungen zur spezifischen menschlichen Freiheit – Über menschliche Freiheit (2005) – und die Zusammenstellung von bildungs- und kulturpolitischen Reden in Humanismus als Leitkultur (2006) verwiesen werden.

Perhaps the most important feature of this process was – and this should be remembered in view of the current transformation of the European university – that this shift in the focus, indeed the identity-forming feature of the German reform university and then of the European university as a whole, to science as such, to research for its own sake, triggered an innovative surge which initially made the Faculty of Philosophy the highest faculty, from which, as if in a cascade, the spectrum of scientific disciplines we know today emerged: From the mother science of philosophy, the natural sciences first took over with their own research paradigms and methods, then the humanities and finally the social sciences. This process reached a climax in the middle of the 19th century, but cannot be considered completed to this day. The cell division process of sub-disciplines and the role of philosophy as a mother science are not merely a historical reminiscence. Thus logic, as a scientific discipline in its own right, which today is mostly practiced by mathematicians, is a product of changes within philosophy at the beginning of the 20th century. Broad areas of linguistic research emerged from the new paradigms of language philosophy from the middle of the 20th century (Wittgenstein's language game grammar,¹ Austin's theory of speech² act as sources for linguistic situation semantics and social science theory of meaning). This philosophically initiated cell division process, which began 200 years ago, gave science an undreamt-of technological, economic, social and cultural relevance. Probably the greatest misconception of current instrumentalisation tendencies in science today is that it must be controlled under economic or social purposes in order to generate technological, economic, social and cultural progress. Historical experience teaches the opposite. The instrumentalisation of the Academia by state, clerical and economic purposes has always blocked the innovative potential of science. The end of this instrumentalisation was historically also the end of this blockade and heralded the beginning of a European scientific and technological civilisation whose productivity, not only in economic terms, only began at the beginning of the 19th century and led to a unique economic dominance which was only broken in the two world wars of the 20th century and will probably come to an end in this century. The new European university based on Humboldt's model played a key role in this development.

The basis of this success was an epistemological, anthropological and ethical humanism, the basic features of which I am now trying to clarify systematically rather than with historical intent, in order to express a special idea once again on the occasion of the 50th anniversary of the Bielefeld UAS.³ In the following, I will limit myself to compiling the most important elements of humanistic thinking which were not only decisive for the educational policy reforms of the 19th century in Germany, but which had an effect to varying degrees and with varying weighting throughout the entire history of European education. Probably the most important element is the anthropological thesis that man constitutes a special species which

1 Cf. Jürgen Habermas: *Sprachspiel, Intention und Bedeutung. Zu Motiven bei Sellars und Wittgenstein*, in: Rolf Wiggershaus (ed.): *Sprachanalyse und Soziologie. Die sozialwissenschaftliche Relevanz von Wittgensteins Sprachphilosophie*, Frankfurt/Main 1975, pp. 337 f.

2 John L. Austin: *How to Do Things with Words*, Cambridge MA 1962, in German: *Zur Theorie der Sprechakte*, edited by Eike von Savigny, Stuttgart 1972.

3 Those who are interested in the details of this argumentation must refer to my two monographs on the theory of rationality – *Kritik des Konsequentialismus* (1993, 1995²) and *Strukturelle Rationalität* (2005) – as well as the reflections on specific human freedom – *Über menschliche Freiheit* (2005) – and the compilation of educational and cultural policy speeches in *Humanismus als Leitkultur* (2006).

humanistischen Denkens zusammenzustellen, die nicht erst für die bildungspolitischen Reformen des 19. Jahrhunderts in Deutschland ausschlaggebend waren, sondern über die gesamte europäische Bildungsgeschichte in unterschiedlichem Maße und unterschiedlicher Gewichtung Wirksamkeit hatten. Das wohl wichtigste Element ist die anthropologische These, dass der Mensch eine besondere Spezies ausmache, die die spezifische Fähigkeit habe, sich von Gründen affizieren zu lassen, das heißt, die ihre Überzeugungen und ihre Handlungen, auch ein Gutteil ihrer Emotionen, an den besseren Gründen orientiert.

Grundelemente des Humanismus

Die Autonomie der Person, das, was in der vollendeten philosophischen Gestalt in der praktischen Philosophie Kants seinen Ausdruck findet, ist nicht über Wünsche, sondern über Gründe konstituiert. Es ist nicht die Kohärenz der Wünsche, und sei es unter Einschluss von Wünschen zweiter Ordnung,⁴ die die Person konstituiert, sondern die Gründe, die sie abwägt, die praktischen wie theoretischen Deliberationen, die zu Entscheidungen und Urteilen führen. Der Locus classicus ist für mich der Theaitetos-Dialog von Platon, in dem die bloße Wortstreitkunst und die Instrumentalisierung der Fähigkeit guten Urteils für Zwecke der Macht und der Ökonomie zurückgewiesen werden. Es geht um die begründete und zugleich wahre Meinung, die Fähigkeit, gute Gründe von schlechten zu unterscheiden, die Geduld und die Geisteskraft, sich auf das bessere Argument einzulassen.

Die ethische Dimension in Gestalt gleichen Respekts, gleicher individueller menschlicher Würde, gleicher Selbstachtung⁵ ist von der theoretischen, der Fähigkeit zur Deliberation, nicht zu trennen. Dies philosophisch auf den Begriff gebracht zu haben, ist das größte Verdienst Immanuel Kants.

Humanistisches Denken ist immer universalistisch: Es nimmt den Menschen unabhängig von seiner Hautfarbe, seiner Religion, seinem Geschlecht, seiner Herkunft in den Blick und schreibt ihm die gleiche Fähigkeit zur Verantwortung, zur Deliberation, zur Freiheit, zur Autonomie zu. Dieser Universalismus ist vereinbar mit der Anerkennung partikulärer Prägungen, der Kultur, der sozialen Gemeinschaft, der Herkunft, auch mit besonderen Kooperationspflichten, die sich aus diesen partikularen Bindungen ergeben. Ein Thema, das für die kulturalistischen Varianten des Neuhumanismus im 19. Jahrhundert, für das spannungsreiche Verhältnis von Hegel und Kant zentral geworden ist.

Humanistisches Denken ist immer auch empathisch: Es weiß um die Beschränktheit der eigenen Perspektive und verlangt, sich in die andere Person hineinzusetzen, um Verständigung möglich zu machen. Empathie hat dabei nicht nur eine praktische, sondern auch eine theoretische Dimension.

Und schließlich ist humanistisches Denken inklusiv: Es bezieht alle ein, die an der Verständigung teilhaben wollen und teilhaben können. Die Popper'sche

4 Vgl. Harry Frankfurt: Freedom of the Will and the Concept of a Person, in: Journal of Philosophy, Vol. 68, No. 1. (Jan. 14, 1971), S. 5–20.

5 Vgl. Verf.: Über menschliche Freiheit, Kap. V.

has the specific ability to be affected by reasons, that is which orient its convictions and actions, including a good part of its emotions, towards the better reasons.

Basic Elements of Humanism

The autonomy of the person, that which finds its expression in the completed philosophical form in Kant's practical philosophy, is not constituted by wishes but by reasons. It is not the coherence of desires, even if they include second order desires,⁴ that constitutes the person, but the reasons that he weighs, both practical and theoretical deliberations, which lead to decisions and judgments. For me, the locus classicus is Plato's *Theaitetos* dialogue, in which the mere art of word dispute and the instrumentalisation of the capacity for good judgement for the purposes of power and economy are rejected. It is about the well-founded and at the same time true opinion, the ability to distinguish good reasons from bad ones, the patience and intellectual power to engage in the better argument.

The ethical dimension, in the form of equal respect, equal individual human dignity, equal self-respect,⁵ cannot be separated from the theoretical, the capacity for deliberation. It is Immanuel Kant's greatest merit to have philosophically defined this concept.

Humanistic thinking is always universalistic: it takes the human being into account, regardless of his skin colour, religion, gender or origin, and attributes to him the same capacity for responsibility, deliberation, freedom and autonomy. This universalism is compatible with the recognition of particular imprints, culture, social community, origin, including special duties of cooperation resulting from these particular ties. This is a theme which has become central to the culturalist variants of neo-humanism in the 19th century, to the tense relationship between Hegel and Kant.

Humanistic thinking is always empathic: It is aware of the limitations of one's own perspective and demands that one puts oneself in the other person's shoes in order to make understanding possible. Empathy has not only a practical but also a theoretical dimension.

And finally, humanistic thinking is inclusive: It involves everyone who wants to and can participate in understanding. Popper's ethics of science⁶ is a modern version of this inclusive understanding of science: Science is always critical, it strives for a better understanding by trying to refute common scientific opinions. Science involves everyone who can make a contribution. The probability of arriving at a good theory becomes greater the more people are involved. Science knows no national or cultural boundaries. It makes use of a universal language that is, in principle, accessible to all. Science is not bound to a language or a culture.

4 Cf. Harry Frankfurt: *Freedom of the Will and the Concept of a Person*, in: *Journal of Philosophy*, Vol. 68, No. 1. (Jan. 14, 1971), pp. 5–20.

5 Cf. author: *Über menschliche Freiheit*, chapter V.

6 I deliberately speak of ethics of science here, since Popper's critical rationalism as a description of the constitutive ethos of science is of great importance, while the claim to have thus described the practice of scientific research comprehensively and accurately is subject to numerous doubts.

Wissenschaftsethik⁶ ist eine moderne Fassung dieses inklusiven Verständnisses von Wissenschaft. Wissenschaft ist immer kritisch, sie strebt nach dem besseren Verständnis über den Versuch, verbreitete wissenschaftliche Meinungen zu widerlegen. Wissenschaft bezieht dabei alle ein, die einen Beitrag leisten können. Die Wahrscheinlichkeit, zu einer guten Theorie zu gelangen, wird größer, je mehr an diesem Unternehmen beteiligt sind. Wissenschaft kennt zumal keine nationalen oder kulturellen Grenzen. Sie bedient sich einer universellen Sprache, die prinzipiell allen zugänglich ist. Wissenschaft ist nicht an eine Sprache oder eine Kultur gebunden.

Zum humanistischen Persönlichkeitsideal

Das humanistische Persönlichkeitsideal verlangt daher nach einer Distanzierung vom persönlichen Standpunkt. In der Ethik schlägt sich dies vielfältig nieder, etwa in der Konzeption eines moralischen, unparteiischen Beobachters, in der Gleichbehandlung aller individuellen Interessen in Gestalt utilitaristischer Konzeptionen oder in der universellen Geltung ethischer Prinzipien in deontologischen Konzeptionen. Die äußeren Unterschiede relativieren sich angesichts der je individuellen Teilhabe an einer inklusiven Verständigungsgemeinschaft. Das Trennende der Nation, der Sprache und der Kultur erscheint aus einer humanistischen Perspektive als relativ.

Die Einheit der Person wird durch die Kohärenz ihrer Deliberationen und die Kohärenz der daraus sich ergebenden Lebens- und Urteilspraxis gestiftet. Mit sich im Reinen zu sein, sich als Autorin bzw. Autor des eigenen Lebens zu empfinden, ist ein humanistisches Postulat. Die Lebenskunsttradition philosophischen Denkens aus der Antike lebt vor allem im Frühhumanismus der italienischen Renaissance, aber auch im deutschen Neuhumanismus des 19. Jahrhundert fort.

Aufklärung ist die eigene Befreiung aus »selbstverschuldeter Unmündigkeit«. Die je gegebenen kulturellen und sozialen Spezifika, die Besonderheiten der Herkunft, der Genetik und des Geschlechts entheben den Einzelnen nicht seiner Verantwortung für das eigene Leben, für die eigenen Überzeugungen und Handlungen, für die Verständigung und die Interaktion. Die Lebensform ist nicht einfach gegeben, sondern zu wesentlichen Teilen bestimmt, selbstbestimmt, autonom. Insofern ist Verantwortlichkeit, ein historisch junger Begriff, zentral für humanistisches Denken überhaupt. Die individuelle Verantwortlichkeit ist eingebettet in eine öffentliche und private Kultur der Deliberation, die der staatlichen Förderung bedarf. Daraus ergeben sich drei Forderungen für humanistische Bildungspolitik:

1. Die Autonomie der Bildungsinstitutionen als äußerer Ausdruck innerer Freiheit, der Freiheit von Forschung und Lehre.
2. Der allgemeine, inklusive, Zugang zu öffentlichen Bildungseinrichtungen und damit deren staatliche Finanzierung. Eine staatliche Finanzierung, die inhaltliche Askese abverlangt – ein Paradoxon, das sich der preußische Staat gemäß den Empfehlungen Wilhelm von Humboldts weitgehend zu eigen gemacht hatte.

6 Ich spreche hier bewusst von Wissenschaftsethik, da der kritische Rationalismus Poppers als Beschreibung des für die Wissenschaft konstitutiven Ethos von großer Bedeutung ist, während der Anspruch, damit die Praxis wissenschaftlicher Forschung umfassend und treffend beschrieben zu haben, zahlreichem Zweifel ausgesetzt ist.

The Humanistic Ideal of Personality

The humanistic ideal of personality therefore demands a distance from the personal point of view. In ethics this is reflected in many ways, for example in the conception of a moral, impartial observer, in the equal treatment of all individual interests in the form of utilitarian conceptions or in the universal validity of ethical principles in deontological conceptions. The external differences are relativised in view of the individual participation in an inclusive community of understanding. From a humanistic perspective, the divisive aspects of nation, language and culture appear relative.

The unity of the person is created by the coherence of his or her deliberations and the coherence of the resulting practice of life and judgment. To be at peace with oneself, to feel oneself to be the author of one's own life, is a humanist postulate. The art of living tradition of philosophical thought from antiquity lives on in the early humanism of the Italian Renaissance in particular, but also in the German New Humanism of the 19th century.

Enlightenment is the own liberation from »self-inflicted immaturity«. The cultural and social specifics, the peculiarities of origin, genetics and gender do not relieve the individual of his or her responsibility for his or her own life, for his or her own convictions and actions, for understanding and interaction. The way of life is not simply given, but is to a large extent determined, self-determined, autonomous. In this respect responsibility, a historically young concept, is central to humanistic thinking in general. Individual responsibility is embedded in a public and private culture of deliberation that requires state support. This gives rise to three demands for humanist educational policy:

1. The autonomy of educational institutions as an external expression of inner freedom, freedom of research and teaching.
2. The general, inclusive, access to public educational institutions and thus their state funding. A state financing which demands asceticism in terms of content – a paradox that the Prussian state had largely adopted in accordance with the recommendations of Wilhelm von Humboldt.
3. Educational institutions under state responsibility as a centre of national culture, as an object of pride, as a form of nation-state representation, as a contribution to national cultural development. The universities, indeed the grammar schools of the 19th century, bear witness to this humanistic understanding of the role of national educational institutions.

On the Foundation of a Modern European University

The idea of a modern European university is based on humanistic educational ideals, takes leave of the vocational medieval and early modern university, and puts the interest in knowledge and the idea of personality development through research at the centre. It thus creates a unity of research and teaching. Teaching does not educate, but imparts the necessary knowledge and skills to participate in the process of research. Research is not detached from university teaching, but rather develops a new understanding, new objects of knowledge, new empirical methods, which are

»Farewell Bologna.«

3. Die Bildungsinstitutionen in staatlicher Verantwortung als Zentrum der nationalen Kultur, als Gegenstand des Stolzes, als Form nationalstaatlicher Repräsentation, als Beitrag zur nationalen Kulturentwicklung. Die Universitäten, ja auch die Gymnasien des 19. Jahrhunderts zeugen von diesem humanistischen Verständnis der Rolle nationaler Bildungsinstitutionen.

Zur Stiftung einer modernen europäischen Hochschule

Die Idee einer modernen europäischen Hochschule beruht auf humanistischen Bildungsidealen, nimmt von der berufsbildenden mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universität Abschied, stellt das Erkenntnisinteresse und die Idee der Persönlichkeitsbildung durch Forschung in den Mittelpunkt. Sie stiftet damit eine Einheit von Forschung und Lehre. Die Lehre bildet nicht aus, sondern vermittelt die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, um am Prozess der Forschung teilzuhaben. Die Forschung ist nicht abgelöst von der Hochschullehre, sondern erarbeitet ein neues Verständnis, neue Gegenstände des Wissens, neue empirische Methoden, die dann in die Lehre einfließen. In der Gestalt der neuen Professorin, des neuen Professors wird die Einheit von Forschung und Lehre in Gestalt eines spezifischen beruflichen Ethos gestiftet. Die Lehrenden bekennen sich und binden sich damit. Sie binden sich damit an ein spezifisches Projekt des gemeinsamen und arbeitsteiligen »Unternehmens Wahrheitssuche«. Dieses spezifische Projekt wird in der Venia verbindlich festgehalten. Die Venia wird vom Kollegium der jeweiligen Fakultät verliehen. Zu diesem spezifischen Ethos gehört die Bindung über die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Forschenden und Lehrenden, die Kooperationspflichten, die sich daraus ergeben, einerseits und die Freiheit der Wahl der spezifischen Gegenstände der Forschung und Lehre andererseits. Diese Freiheit, diese Autonomie kann nur gewährt werden, wenn sie mit einer entsprechenden Verantwortung wahrgenommen wird, die die Gemeinschaft der autonom Lehrenden und Forschenden stiftet.

Über das gesamte 19. Jahrhundert und bis in das 20. Jahrhundert hinein wurde versucht, eine Einheit der Wissenschaft als Ganzes durch hierarchische Strukturen wissenschaftlicher Disziplinen und Subdisziplinen aufrechtzuerhalten. Dieses Projekt, an dessen Spitze die Philosophie stand und das eine spezifische Einseitigkeit des Neuhumanismus zum Ausdruck bringt – ganz im Gegensatz zum Frühhumanismus der Renaissance oder gar zum antiken Humanismus der griechischen Klassik –, kann heute als gescheitert gelten. Die Dominanz der Geistes- über die Naturwissenschaften, ja die innere Strukturierung etwa der Geisteswissenschaften nach Ordnungsprinzipien ist einer Campusstruktur mit immer wieder neu sich entwickelnden Feldern der Forschung und der Lehre gewichen. Die Philosophie hat allerdings ihre Rolle als Einheit stiftende Disziplin in meinen Augen dadurch nicht verloren, wie beispielsweise die philosophischen Straßen- und Wegebezeichnungen des Bielefelder Kollegen Martin Carrier am Campus Bielefeld sinnfällig belegen – im Gegenteil: Da ihre Kategorisierungen und Begriffsklärungen nicht am Anfang der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen stehen, ist ihre Aufgabe allerdings schwieriger geworden, die einzelnen Forschungsergebnisse kohärent zusammenzuführen, zu einem wissenschaftlichen Weltbild beizutragen, zwischen den unterschiedlichen Terminologien und Methoden

then incorporated into teaching. In the shape of the new professor, the unity of research and teaching is endowed in the form of a specific professional ethos. The teachers profess and commit themselves to this ethos. In doing so, they commit themselves to a specific project of the common and work-sharing ›enterprise search for truth‹. This specific project is bindingly recorded in the *Venia*. The *venia* is awarded by the faculty of the respective faculty. This specific ethos includes the bond through membership of the community of researchers and teachers, the obligations of cooperation that result from this on the one hand and the freedom of choice of the specific objects of research and teaching on the other. This freedom, this autonomy can only be granted if it is exercised with a corresponding responsibility, which the community of autonomous teachers and researchers endows.

Throughout the 19th century and into the 20th century, attempts were made to maintain a unity of science as a whole through hierarchical structures of scientific disciplines and sub-disciplines. This project, which was led by philosophy and which expressed a specific one-sidedness of neo-humanism – quite in contrast to the early humanism of the Renaissance or even to the ancient humanism of the Greek classicism – can today be considered a failure. The dominance of the humanities over the natural sciences, indeed, the internal structuring of the humanities, for example, according to principles of order, has given way to a campus structure with constantly developing new fields of research and teaching. In my view, however, philosophy has not lost its role as a unifying discipline, as the philosophical street and path names of Bielefeld colleague Martin Carrier at the Campus Bielefeld clearly show – on the contrary: Since their categorisations and definitions of terms do not start at the beginning of the respective scientific disciplines, their task has become more difficult, however: To bring the individual research results together coherently, to contribute to a scientific view of the world, to mediate between the different terminologies and methods of the individual sciences, and to continually fit a humanistic view of man into a scientifically composed world view.⁷

New Challenges for the Ethos of Science

This internal scientific ethos, which is based entirely on epistemic rationality, which seeks to make the better argument prevail and which involves all those participating in the scientific communication community, which treats students as partners and no longer as pupils, must be supplemented by an ethos of practical rationality in view of the close link between basic scientific research on the one hand and technical and economic application on the other. The strict separation of basic scientific research, which must be carried out without purpose, from its fertilisation, for example in technology and business, can be maintained less and less. The links have become closer for a number of reasons. One of these reasons is that a large part of basic

⁷ In 2007/2008, the interdisciplinary working group Humanprojekt of the Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Berlin-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities) had set itself a central aspect of this task, namely to examine the implications of recent biological and neuroscientific research for our view of humanity and to integrate a humanistic view of humanity into a scientifically composed world view. Cf. Detlev Ganten, Volker Gerhardt, Jan-Christoph Heilinger, Julian Nida-Rümelin (eds.): *Was ist der Mensch? (Human Project 3)*, Berlin 2008.

der Einzelwissenschaften zu vermitteln und immer wieder neu ein humanistisches Menschenbild in ein wissenschaftlich verfasstes Weltbild einzupassen.⁷

Neue Herausforderungen des Wissenschaftsethos

Dieses interne Wissenschaftsethos, das ganz auf epistemischer Rationalität beruht, das dem besseren Argument zum Durchbruch verhelfen will und das alle einbezieht, die an der wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft teilhaben, das Studierende als Partner und nicht mehr als Schülerinnen und Schüler behandelt, muss durch ein Ethos praktischer Rationalität angesichts der engen Verbindung von wissenschaftlicher Grundlagenforschung einerseits und technischer sowie ökonomischer Anwendung andererseits ergänzt werden. Die strikte Trennung wissenschaftlicher Grundlagenforschung, die zweckfrei zu geschehen hat, von deren Fruchtbarmachung, etwa in Technik und Ökonomie, lässt sich immer weniger aufrechterhalten. Die Verbindungen sind aus einer Reihe von Gründen enger geworden. Zu diesen Gründen gehört, dass ein Gutteil der Grundlagenforschung große finanzielle Mittel erfordert, die aus den Hochschulen selbst heraus meist nicht mehr geleistet werden können. Hinzu kommt, dass die praktischen Implikationen der Anwendung wissenschaftlicher Grundlagenforschung ohne Beteiligung der Wissenschaft selbst schwer abgeschätzt werden können. Die Wissenschaft hat zunehmend also auch eine externe Verantwortung, sodass das interne Ethos epistemischer Rationalität durch ein externes Verantwortungsethos komplettiert werden muss. Damit entsteht eine neue Begründungs- und Transferproblematik: eine Begründungsproblematik insofern, als die Wissenschaft sich gegenüber einer breiteren, auch politischen Öffentlichkeit zu verantworten hat und dies in einer Sprache geschehen muss, die die disziplinären Grenzen des eigenen Fachs überwindet. Die Wissenschaft ist aufgerufen, dazu beizutragen, dass ihre Ergebnisse Eingang in die technische, ökonomische, soziale und kulturelle Praxis finden. Die Wissenschaft als Ganze hat mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen – um die nicht unproblematische Sprache der Systemtheorie zu verwenden – zu kooperieren. Im Hinblick auf ihre Finanzierung durch Steuergelder und Drittmittel aus anderen Ressourcen und hinsichtlich ihrer zentralen Rolle für die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung.

Das, was neudeutsch mit Public Understanding of Science bezeichnet wird, muss zu einem integralen Bestandteil des Wissenschaftsethos werden und darf sich nicht auf die Naturwissenschaften beschränken. Die Wissenschaftspublizistik hat die verantwortungsvolle Rolle, wissenschaftliche Forschungsergebnisse einem breiteren Publikum nachvollziehbar zu machen, irrationale Ängste abzubauen, aber auch auf Gefährdungen durch wissenschaftliche Forschungen und ihre Anwendung hinzuweisen. Kurz: Das wissenschaftsinterne Verantwortungsethos, das im Wesentlichen

7 Die interdisziplinäre Arbeitsgruppe Humanprojekt der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften hatte sich 2007/2008 einen zentralen Aspekt dieser Aufgabe zum Ziel gesetzt, nämlich zu prüfen, welche Implikationen sich aus den jüngsten biologischen und neurowissenschaftlichen Forschungen für unser Menschenbild ergeben, und eben die Einpassung eines humanistischen Menschenbildes in ein wissenschaftlich verfasstes Weltbild zu leisten. Vgl. dazu Detlev Ganten, Volker Gerhardt, Jan-Christoph Heilinger, Julian Nida-Rümelin (Hg.): Was ist der Mensch? (Humanprojekt 3), Berlin 2008.

research requires large financial resources, which can usually no longer be provided by the universities themselves. In addition, the practical implications of the application of basic scientific research are difficult to assess without the participation of science itself. Thus science increasingly has an external responsibility, so that the internal ethos of epistemic rationality must be complemented by an external ethos of responsibility. This gives rise to a new problem of justification and transfer: A problem of justification inasmuch as science has to answer to a broader public, including the political public, and this has to be done in a language that transcends the disciplinary boundaries of its own subject. Science is called upon to contribute to ensuring that its results are incorporated into technical, economic, social and cultural practice. Science as a whole must cooperate with other social subsystems – to use the not unproblematic language of systems theory. In terms of its financing by taxpayers' money and third-party funds from other resources and in terms of its central role in social and cultural development.

What is known in new German language as the Public Understanding of Science must become an integral part of the scientific ethos and must not be limited to the natural sciences. Science journalism has the responsible role of making scientific research results comprehensible to a broader public, of reducing irrational fears, but also of pointing out the dangers of scientific research and its application. In short: The internal ethos of responsibility within science, which essentially ensures epistemic rationality, must be supplemented by an external ethos of responsibility.⁸

Completion Instead of Demolition: Bologna Mistakes

The old humanistic scientific ideal of truth orientation and the unity of research and teaching, which secured the leading role of the German reform university in Europe and ultimately worldwide for several decades, is not obsolete. It needs to be completed, not broken off, even in the form of a return to the medieval educational institution, to the place of conditioning, to the mere imparting of methods without any claim to knowledge, the mere imparting of skills, not of insights, of training, not education.

In this respect, the Bologna Process, which was launched a good 20 years ago, endangers the substance of European higher education institutions, even if its original goals were entirely in line with the humanistic educational ideals outlined here. I will illustrate these dangers with the help of five undesirable developments, each of which I describe as a Bologna error, since these undesirable developments occur within the framework of the Bologna Process, regardless of whether or not they correspond to the original intentions of the Bologna authors.

The first Bologna error is the distinction between vocational field-oriented and academic study programmes. The basic idea of the humanistic reform university was precisely that this distinction does not exist, that research and science orientation per se also entails a professional qualification, that it promotes the development of personality, conveys decision-making ability and power of judgement, which then also enables successful practice outside academic professions. It is a gross historical

8 Cf. in more detail: author: Wissenschaftsethik, in: author (ed.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung, Stuttgart 2005².

epistemische Rationalität sichert, muss durch ein externes Verantwortungsethos ergänzt werden.⁸

Komplettierung statt Abbruch: Bologna-Irrtümer

Das alte humanistische Wissenschaftsideal der Wahrheitsorientierung und der Einheit von Forschung und Lehre, das die Führungsrolle der deutschen Reformuniversität europa- und schließlich weltweit für einige Jahrzehnte sicherte, ist nicht obsolet. Es bedarf der Komplettierung, nicht des Abbruchs, gar in Gestalt einer Rückkehr zur mittelalterlichen Ausbildungsstätte, zur Stätte der Konditionierung, der bloßen Methodenvermittlung ohne Erkenntnisanspruch, der bloßen Vermittlung von Fähigkeiten, nicht von Einsichten, der Abrichtung, nicht der Bildung.

Insofern gefährdet der vor gut 20 Jahren eingeleitete Bologna-Prozess die Substanz der europäischen Hochschulen, auch wenn seine ursprünglichen Ziele durchaus im Einklang mit den hier skizzierten humanistischen Bildungsidealen waren. Ich illustriere diese Gefährdungen anhand von fünf Fehlentwicklungen, die ich jeweils als Bologna-Irrtum bezeichne, da diese Fehlentwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses auftreten, unabhängig davon, ob sie den ursprünglichen Intentionen der Bologna-Autorinnen und -Autoren entsprechen oder nicht.

Der erste Bologna-Irrtum besteht in der Unterscheidung von berufsfeld- gegenüber wissenschaftsorientierten Studiengängen. Die Grundidee der humanistischen Reformuniversität war ja gerade, dass dieser Gegensatz nicht besteht, dass Forschungs- und Wissenschaftsorientierung per se auch eine Berufsqualifizierung mit sich bringt, dass sie die Persönlichkeitsbildung fördert, Entscheidungsfähigkeit und Urteilskraft vermittelt, die dann auch außerhalb akademischer Berufe eine erfolgreiche Praxis ermöglichen. Es ist ein grober historischer – wie systematischer – Irrtum zu meinen, dass die Wissenschaftsorientierung der Humboldt'schen Reformuniversität darauf gerichtet war, lediglich wissenschaftlichen Nachwuchs zu produzieren. Die Neuhumanisten waren vielmehr davon überzeugt, dass die Konfrontation mit der Forschung für einige Jahre des Lebens eine Persönlichkeitsentwicklung ermöglichte, die dann auch außerhalb akademischer Berufe zu erfolgreicher Verantwortungsübernahme befähigte. Es gibt hinreichend viele empirische Untersuchungen, die diese Idee stützen. Der eminente Erfolg der Geisteswissenschaften seit dem Verlust ihrer fast ausschließlichen Orientierung am Beruf des Gymnasiallehrers im Verlaufe der letzten vier bis fünf Dekaden ist einer dieser Belege. Während die damaligen Bildungsexperten ein akademisches Proletariat befürchteten, stellte sich heraus, dass die vielen, die nun den neu geschaffenen geisteswissenschaftlichen Magisterabschluss anstrebten, erstaunlich problemlos in die Berufswelt integriert werden konnten. Die in der gleichen Zeit von der Wissenschaftspolitik hingenommene massive Überlastung insbesondere der geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge wurde in einer Art Notwehrreaktion der Universitäten mit einer schwach ausgeprägten Strukturierung und Betreuung der Studierenden beantwortet. Dies hat in der Tat zu skandalös hohen Abbrecherquoten in einer Vielzahl von geistes-

8 Vgl. hierzu ausführlicher: Verf.: Wissenschaftsethik, in: Verf. (Hg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung, Stuttgart 2005².

– as well as systematic – error to think that the academic orientation of the Humboldt Reform University was aimed solely at producing young academics. Rather, the neo-humanists were convinced that the confrontation with research enabled personal development for some years of life, which then enabled successful assumption of responsibility outside of academic professions. There is sufficient empirical research to support this idea. The eminent success of the humanities since the loss of their almost exclusive orientation towards the profession of grammar school teacher over the last four to five decades is one of these evidences. While the education experts of the time feared an academic proletariat, it turned out that the many who now aspired to the newly created humanities Master's degree could be integrated into the professional world with astonishing ease. The massive overburdening of the humanities and social science courses in particular, which was accepted by science policymakers at the same time, was responded to in a kind of self-defence reaction by the universities with a weakly developed structuring and support of students. This has indeed led to scandalously high dropout rates in a large number of humanities and social science programmes and has thus impaired the ability to work. It is obvious that this deplorable state of affairs had to be remedied. The most sensible way to remedy this situation would have been to significantly increase government spending on universities and to massively expand the universities of applied sciences in order to enable a more adequate distribution of students between more application-oriented and school-based courses on the one hand and more research-oriented courses on the other. Instead, parts of the universities have now been converted into a kind of university of cooperative education, the academic standards of which are generally much lower than those of previous universities of applied science courses, and for which neither the teaching staff nor the institutional structures of the universities in Germany are suitable. Here, mistakes in science policy, some of which date back to the late 1960s and 1970s, are being corrected in a way that, at least for the humanities, increases the damage.

The second Bologna error is the high level of training in Bachelor's programmes, which is apparently particularly pronounced in the practice of converting German higher education institutions to modularised courses of study compared with other European countries. This means the abolition of the unity of research and teaching and the massive restriction of the freedom of research, i.e. the autonomy of art, research and science, as laid down in Article 5 of the Grundgesetz (Basic Law). This schooling means very different things for different scientific cultures in the individual disciplines. While a study of philosophy is hardly conceivable without many hours in the libraries, conversely, a study of physics with the compulsion to visit libraries in the early semesters is hardly conceivable. For one science, therefore, schooling is common practice, which is only abolished for doctoral students in the last semesters before the exams, while schooling for philosophy, to cite this example, has a devastating effect on students as a whole. In comparison to previous generations, they are losing their ability to think and work independently, they are getting used to pre-chewed PDF bites on the intranet, they are losing an overview of the respective classic *œuvres*, they believe that studying philosophy consists primarily of acquiring knowledge rather than thinking for oneself.

The third Bologna error: The German Master's degree has so far included two minor subjects and was therefore of a generalist nature. In contrast, the current

und sozialwissenschaftlichen Studiengängen geführt und die Berufsfähigkeit insofern beeinträchtigt. Dass diesem Missstand abgeholfen werden musste, liegt auf der Hand. Der vernünftigste Weg, diesem Missstand abzuweichen, hätte in einer deutlichen Anhebung der staatlichen Ausgaben für die Universitäten und dem massiven Ausbau der Fachhochschulen bestanden, um eine adäquatere Verteilung der Studierenden auf stärker anwendungsbezogene und verschulte Studiengänge zum einen und auf stärker forschungsorientierte zum anderen zu ermöglichen. Stattdessen wurden nun Teile der Universitäten zu einer Art Berufsakademie umgebaut, die in ihren wissenschaftlichen Ansprüchen in der Regel deutlich unter den bisherigen Fachhochschulstudiengängen liegt und für die weder die Lehrenden noch die institutionellen Strukturen der Universitäten in Deutschland geeignet sind. Hier werden Fehler der Wissenschaftspolitik, die zum Teil in die späten 1960er- und 1970er-Jahre zurückreichen, in einer Weise korrigiert, die zumindest für die Geisteswissenschaften den Schaden noch vergrößert.

Der zweite Bologna-Irrtum besteht in dem hohen Maß an Verschulung der Bachelorstudiengänge, das offenbar in der Praxis der Umstellung deutscher Hochschulen auf modularisierte Studiengänge im europäischen Vergleich besonders ausgeprägt ist. Dies bedeutet die Aufhebung der Einheit von Forschung und Lehre und die massive Einschränkung der Forschungsfreiheit, das heißt der Autonomie von Kunst, Forschung und Wissenschaft, wie es im Artikel 5 des Grundgesetzes festgeschrieben ist. Diese Verschulung bedeutet für verschiedene Wissenschaftskulturen in den einzelnen Disziplinen sehr Unterschiedliches. Während ein Studium der Philosophie ohne viele Stunden in den Bibliotheken kaum denkbar ist, ist umgedreht ein Physikstudium mit dem Zwang, Bibliotheken schon in den frühen Semestern aufzusuchen, kaum vorstellbar. Für die eine Wissenschaft ist die Verschulung daher gängige Praxis, die erst in den letzten Semestern vor dem Examen dann für die Doktoranden aufgehoben wird, während Verschulung für die Philosophie, um dieses Beispiel zu nennen, eine verheerende Wirkung auf die Studierenden insgesamt hat. Sie verlernen im Vergleich zu früheren Generationen selbstständiges Denken und Arbeiten, sie gewöhnen sich an vorgekaute PDF-Häppchen im Intranet, sie verlieren die Übersicht über die jeweiligen Œuvres der behandelten Klassiker, sie glauben, dass ein Philosophiestudium in erster Linie in der Aneignung von Wissensstoff und nicht im Selberdenken bestünde.

Der dritte Bologna-Irrtum: Der deutsche Magister kannte bisher zwei Nebenfächer und war daher generalistisch angelegt. Die gegenwärtig erfolgende hochgradige Spezialisierung ist demgegenüber als dritter Irrweg zu verstehen. Die Regelung des Ein-Fach-Bachelors mit der Möglichkeit, nach dem Bachelor ein anderes Fach zu wählen, das man dann innerhalb von vier Semestern mit einem Master abschließt, zerstört gerade die Stärken der europäischen Universität gegenüber der amerikanischen. Es war immer schon ein Missstand der US-amerikanischen Universitäten, einschließlich der Spitzenuniversitäten, dass die Studierenden dort etwa Classics studierten, ohne griechische und lateinische Originaltexte lesen zu können, dass sie über Immanuel Kant Doktorarbeiten schrieben, ohne Kant im Original zu verstehen, dass sie Kunstgeschichte ohne Italienisch studierten, kurz, dass sie kurzatmig, aber in hohem Maße spezialisiert zu arbeiten gewöhnt waren. Dies ist einer der Gründe, warum bis vor Kurzem der europäische, speziell der deutsche oder französische Magister weit mehr galt als ein vergleichbarer US-amerikanischer Masterabschluss.

high-level specialisation is to be understood as a third aberration. The regulation of the one-subject Bachelor's degree with the option of choosing a different subject after the Bachelor's degree, which one then completes with a Master's degree within four semesters, destroys the strengths of the European university compared to the American university. It has always been a grievance of US universities, including the top universities, that students there studied Classics, for example, without being able to read original Greek and Latin texts, that they wrote doctoral theses on Immanuel Kant without being able to understand Kant in the original, that they studied art history without Italian – in short, that they were used to working in a short-winded but highly specialised way. This is one of the reasons why, until recently, the European, especially the German or French Magister was considered far more than a comparable US-American Master's degree. Yes, until the 1970s, the rule was that the really demanding doctorate in the humanities could only be earned at European universities, not at US universities. The current destruction of this locational advantage of European universities is not only deliberate and probably based on ignorance of the international situation, but also breaks with the humanistic ideal of personality development at a university.

The fourth Bologna error consists in the inevitable conventionalisation of the teaching content, which results for example from the detailed module descriptions. Those who define the teaching goals and possibly also the relevant literature in module descriptions prevent precisely that which was at the core of modern European higher education, namely the constitutive role of one's own research experience in teaching. If it becomes irrelevant which lecturer offers which course in which module because the contents are fixed in each case, then there can necessarily no longer be any connection between the current research and publication projects and the teaching offered in each case. The times would finally be over when it was possible to thank its students for the numerous suggestions that were incorporated into the last monograph – to the detriment of the authors, but also to the detriment of the students.

The fifth and last Bologna fallacy mentioned here manifests itself in the redistribution of teaching and research duties, which assigns to some the privilege (?) of concentrating on research in the form of research professorships and to others the duty (?) of merely teaching in the form of teaching professorships. There is no doubt that the previous system was too rigid, it did not take sufficient account of the professors' changing priorities, which also changed in the course of their biographies. There was no possibility to concentrate mainly on research once for a few years and, in particular, the teaching budget for all was far too high by international comparison and has been further increased until recently. Science policymakers reacted with incomprehension when they were told that nine, and at universities of applied sciences even 18, hours per week during the semester mean that, if teachers seriously pursue this teaching in addition to all the administrative and supervisory duties, they will no longer come to research at all.

»How can nine hours per week take up the time budget in this way?«, was the usual question. »Study councils also teach over 20 hours a week.« This shows the misunderstanding that university teaching is nothing other than a demanding form of school teaching. Of course, university teaching can also be organised in this way, saving time and keeping it away from the research front. But this does not do justice to the spirit of a modern European university. Meanwhile, science policymakers have

»Farewell Bologna.«

Ja bis in die 1970er-Jahre hinein galt die Regel, dass der wirklich anspruchsvolle geisteswissenschaftliche Dokortitel nur an europäischen Universitäten, nicht an US-amerikanischen erworben werden kann. Die aktuelle Zerstörung dieses Standortvorteils der europäischen Hochschulen ist nicht nur mutwillig und beruht vermutlich auf Unkenntnis der internationalen Situation, sondern bricht mit dem humanistischen Ideal der Persönlichkeitsbildung an einer Hochschule.

Der vierte Bologna-Irrtum besteht in der zwangsläufigen Konventionalisierung der Lehrinhalte, die sich etwa aus den detaillierten Modulbeschreibungen ergeben. Wer in Modulbeschreibungen die Lehrziele und möglicherweise noch die relevante Literatur festschreibt, der verhindert genau das, was den Kern der modernen europäischen Hochschule ausmachte, nämlich die konstitutive Rolle eigener Forschungserfahrungen für die Lehre. Wenn es egal wird, welche Lehrenden welche Lehrveranstaltung in welchem Modul anbieten, weil die Inhalte jeweils festgelegt sind, dann kann es notwendigerweise keinen Zusammenhang mehr zwischen den aktuellen Forschungs- und Publikationsprojekten und der jeweils angebotenen Lehre geben. Die Zeiten wären endgültig vorbei, die es erlaubten, sich bei seinen Studierenden für die zahlreichen Anregungen, die in die letzte Monografie eingeflossen sind, zu bedanken – zum Nachteil der Autorinnen und Autoren, aber auch zum Nachteil der Studierenden.

Der hier fünfte und letztgenannte Bologna-Irrtum äußert sich in der Neuverteilung von Lehr- und Forschungspflichten, die den einen das Privileg (?) der Konzentration auf die Forschung in Gestalt von Forschungsprofessuren und den anderen die Pflicht (?) der bloßen Lehre in Gestalt von Lehrprofessuren zuordnet. Zweifellos war das bisherige System zu starr, es berücksichtigte die auch im biografischen Verlauf sich ändernden Schwerpunktsetzungen der Professoren nur unzureichend. Es gab nicht die Möglichkeit, sich einmal für einige Jahre überwiegend auf die Forschung zu konzentrieren, und insbesondere war das Lehrdeputat für alle im internationalen Vergleich bei Weitem zu hoch und wurde bis in die jüngste Zeit noch weiter erhöht. Wissenschaftspolitikerinnen und -politiker reagierten mit Unverständnis, wenn man sie darauf hinwies, dass neun, an Fachhochschulen sogar 18 Wochenstunden für die Lehrenden während des Semesters bedeuten, dass sie, wenn sie diese Lehre neben all den administrativen und Betreuungspflichten ernsthaft wahrnehmen, überhaupt nicht mehr zur Forschung kommen. »Wie können denn neun Wochenstunden in dieser Weise das Zeitbudget in Anspruch nehmen?«, war die gängige Rückfrage. »Studienräte unterrichten doch auch über 20 Wochenstunden.« Dies zeigt eben das Missverständnis, dass Hochschullehre nichts anderes sei als eine anspruchsvolle Form des Schulunterrichts. Natürlich kann man auch die Hochschullehre so gestalten, zeitsparend und fernab der Forschungsfront. Damit wird man aber dem Geist einer modernen europäischen Hochschule nicht gerecht. Die Wissenschaftspolitik ist unterdessen aufgewacht, sie hat feststellen müssen, dass Berufungen aus dem Ausland, insbesondere dem US-amerikanischen, an deutschen Hochschulen regelmäßig an diesem Übermaß an Lehrdeputat scheitern. Man kann es deutlicher sagen: Wenn man US-amerikanischen Kolleginnen und Kollegen von der Betreuungsrelation berichtet, die an europäischen Hochschulen üblich ist, dann können sie sich gar nicht vorstellen, dass daneben noch Forschung stattfindet. Die übliche Größe eines Seminars an guten amerikanischen Hochschulen ist acht bis zwölf oder maximal vierzehn Studierende. Das übliche Maß der Lehrverpflichtung:

woken up to the fact that appointments from abroad, especially from the USA, regularly fail at German universities due to this excessive teaching load. It can be said more clearly: If you tell US-American colleagues about the supervision ratio that is customary at European universities, then they cannot imagine that research is taking place alongside it. The usual size of a seminar at good American universities is eight to twelve or a maximum of fourteen students. The usual level of teaching commitment: One or two seminars for full professors. The medieval rule was one day of preparation and follow-up per college. According to this pattern, you can hold two and a half colleges per week and thus tie up about half of the workload. Anyone who seriously pursues the goal of ensuring that not only young academics and researchers, but also professors dedicate at least half of their working time to research should reduce the average number of courses per semester to two. New positions are now being created which provide for eighteen hours of university teaching per week, which can be reduced to fourteen semester hours per week if special tasks are to be performed, and for others to be able to give up university teaching for research completely and for many years. This is the fifth serious Bologna error I am listing here.

Has the Bologna Process failed?

Interestingly, the practice of the Bologna Process not only stands in contrast to the principles of modern, humanistically oriented European higher education, but also fails in terms of its own goals.

First Objective: to Promote Student Mobility

The promotion of student mobility in Europe has been a real objective of the Bologna Process from the outset. The introduction of the Erasmus programme was a kind of pioneering role for the Bologna process, as this programme could only be successful if the study achievements in different European countries were mutually recognised. The unit of measurement of ECTS credits and the requirement to record learning objectives in modules was intended to ensure this comparability and thus facilitate student mobility. Measured against this goal, the Bologna Process is a failure not only in Germany, but throughout Europe. The different forms of modularisation of study programmes, the very different ECTS credit points, but above all the training that has accompanied the switch to modularised study programmes in most European countries – and, as already mentioned, especially in Germany – have not promoted mobility, but have even dramatically restricted it. Within the framework of the three-year, time-structured degree programmes, which are characterised by modules that build on each other, a temporary transfer to another university has become very difficult, far more difficult than before. Unless drastic reform follows the reform here, it is to be expected that in future students will only rarely switch to another university before completing their B.A. The defenders of the Bologna Process counter that it is not so much horizontal as vertical mobility that matters, that it is sufficient if a change is not only possible but also encouraged after the Bachelor's and, if applicable, after the Master's and before taking up the PhD programme. In view of the fact that at least the goal in Germany and in most European countries is to release the majority of students with a Bachelor's degree into the labour market ready for work, this defence

»Farewell Bologna.«

ein bis zwei Seminare für Full Professors. Die mittelalterliche Regel lautete, pro Kolleg ein Tag Vor- und Nachbereitung. Nach diesem Muster kann man zweieinhalb Kollegs pro Woche abhalten und bindet damit etwa die Hälfte der Arbeitskraft. Wer ernsthaft das Ziel verfolgt, dass nicht nur der wissenschaftliche Nachwuchs, sondern auch die Professorinnen und Professoren mindestens die Hälfte ihrer Arbeitszeit der Forschung widmen, sollte auf durchschnittlich zwei Lehrveranstaltungen pro Semester heruntergehen. Jetzt werden neue Stellen geschaffen, die achtzehn Wochenstunden Hochschullehre vorsehen, die bei Wahrnehmung besonderer Aufgaben auf vierzehn Semesterwochenstunden reduziert werden können, und andere können sich vollständig und auf viele Jahre von der Hochschullehre für die Forschung verabschieden. Dies ist der fünfte gravierende Bologna-Irrtum, den ich hier aufführe.

Ist der Bologna-Prozess gescheitert?

Interessanterweise steht die Praxis des Bologna-Prozesses nicht nur im Gegensatz zu den Prinzipien der modernen, humanistisch geprägten europäischen Hochschule, sondern scheitert auch gemessen an seinen eigenen Zielen.

Erstes Ziel: Förderung der Mobilität der Studierenden

Die Förderung der Mobilität der Studierenden in Europa war ein richtiges Ziel des Bologna-Prozesses von Anfang an. Die Einführung des Erasmus-Programms spielte eine Art Vorreiterrolle für den Bologna-Prozess, da dieses Programm nur Erfolg haben konnte, wenn die erbrachten Studienleistungen in verschiedenen europäischen Ländern auch jeweils wechselseitig anerkannt werden. Die Maßeinheit der ECTS-Punkte und die Vorgabe, in Modulen die jeweiligen Lernziele festzuhalten, sollten diese Vergleichbarkeit sicherstellen und damit die Mobilität der Studierenden erleichtern. An diesem Ziel gemessen, ist der Bologna-Prozess nicht nur in Deutschland, sondern europaweit ein Fehlschlag. Die unterschiedlichen Formen der Modularisierung von Studiengängen, die ganz unterschiedliche Bepunktung mit ECTS, vor allem aber die mit der Umstellung auf modularisierte Studiengänge in den meisten europäischen Ländern – und wie schon gesagt: ganz besonders in Deutschland – einhergehende Verschulung haben die Mobilität nicht gefördert, sondern sogar dramatisch eingeschränkt. Im Rahmen der dreijährigen, zeitlich strukturierten und von Modulen, die wechselseitig aufeinander aufbauen, geprägten Studiengänge ist ein vorübergehender Wechsel an eine andere Hochschule sehr schwierig geworden, weit schwieriger als zuvor. Wenn hier keine drastische Reform der Reform folgt, ist zu erwarten, dass in Zukunft Studierende vor Abschluss ihres B.A. nur in den seltensten Fällen an andere Hochschulen wechseln.

Die Verteidiger des Bologna-Prozesses halten dem entgegen, dass es ja nicht so sehr auf die horizontale, sondern auf die vertikale Mobilität ankomme, dass es ausreiche, wenn nach dem Bachelor und gegebenenfalls nach dem Master und vor Aufnahme des PhD-Studiums ein Wechsel nicht nur möglich, sondern auch gefördert wird. Angesichts der Tatsache, dass es zumindest das Ziel in Deutschland und in den meisten europäischen Staaten ist, das Gros der Studierenden mit dem Bachelor berufsfertig auf den Arbeitsmarkt zu entlassen, ist diese Verteidigung an Zynismus kaum zu überbieten. Dies hieße nämlich, dass entgegen der ursprünglichen Zielsetzung, den Studierenden an europäischen Hochschulen generell Mobilität zu ermöglichen

of cynicism can hardly be surpassed. This would mean that, contrary to the original objective of enabling mobility for students at European higher education institutions in general and promoting this mobility through various programmes, which is of great importance quite independently of their later professional activity and also serves the development of their personality, mobility is now being redefined, namely limited to that part of the students who continue a genuinely academic course of study in the form of an M.A. degree and then, as members of a Research Training Group, make academia their profession, i.e. belong to the next generation of academics.

This elitist restriction of mobility to the part of the university that seeks further academic qualifications beyond the Bachelor's degree not only stands in marked contrast to the originally stated objectives of a single European Higher Education Area with a high degree of mobility for all students, but is also unacceptable from the point of view of education and labour market policy. In view of the Europeanisation and internationalisation of the labour market, it is of great value for all students to have freedom during their studies not only to shape their own lives but also to change their place of residence, in order to be able to deepen their knowledge of a foreign language in the real world and to be able to communicate in a sophisticated way during their studies. If this opportunity is permanently denied to the majority of academics, the Bologna Process as a whole would have to be considered a failure.

The project of European integration can only succeed if the mutual perception of neighbouring cultures and educational traditions is deepened far beyond what is usual today. A monocentric orientation of European educational cultures towards the USA would marginalise Europe as a whole and also endanger the project of European integration in terms of science policy. Europe's scientific and educational tradition is rich, it can compete with the US in its diversity and size in terms of the number of students and teachers, with weaknesses at the top but strengths on a broad front. This presupposes, however, that European integration can be experienced in concrete terms by the majority of students.

Second Objective: International Competitiveness of Degrees

Previous degrees in Germany, especially the Diplom (diploma) in the natural and technical sciences and the Magister in the humanities, were not only internationally recognised but also highly respected. In a whole range of humanities subjects, such as history, classical philology, and philosophy, studying in Germany and the language skills acquired or required in the process were regarded as particularly demanding. This is also reflected in the fact that in some neighbouring European countries it is recommended in such subjects that students learn enough German to read German-language specialist literature. Almost thirty per cent of all citations in the historical sciences refer to German-language texts. By shortening the time required in almost all German states to obtain a higher education entrance qualification from thirteen to twelve school years (shortening the Gymnasium to eight) and by stipulating three-year Bachelor's programmes – a stipulation that was only prescribed in the Bologna guidelines in the early years – the German Bachelor's degree is now achieved on average after just 15 years, whereas in the USA it is only achieved after 16 years. This gives US universities the opportunity to protect themselves against the dangerous (cheap) competition from Germany by ensuring that Bachelor's degrees in Germany are not generally recognised at American universities as equivalent to an American

und diese durch unterschiedliche Programme zu fördern, was ganz unabhängig von der späteren Berufstätigkeit von großer Bedeutung ist und auch der Persönlichkeitsentwicklung dient, nun Mobilität neu definiert wird, nämlich auf den Teil der Studierenden eingeschränkt, die ein genuin wissenschaftliches Studium in Gestalt eines M.A.-Studiums fortsetzen und dann als Mitglieder eines Graduiertenkollegs die Wissenschaft zum Beruf machen, also zum wissenschaftlichen Nachwuchs gehören. Diese elitäre Einschränkung der Mobilität auf den Teil, der über den Bachelor hinaus weitere akademische Qualifikationen anstrebt, steht nicht nur in deutlichem Kontrast zu den ursprünglich bekundeten Zielsetzungen eines einheitlichen europäischen Hochschulraums mit einem hohen Maße an Mobilität für alle Studierenden, sondern ist auch unter bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten inakzeptabel. Angesichts der Europäisierung und Internationalisierung des Arbeitsmarktes ist es für alle Studierenden von hohem Wert, während ihres Studiums Freiräume nicht nur der eigenen Lebensgestaltung, sondern auch des Ortswechsels zu haben, um während des Studiums eine Fremdsprache lebensweltlich zu vertiefen und anspruchsvoll kommunizieren zu können. Wenn diese Möglichkeit dem Gros der Akademiker auf Dauer vorenthalten wird, müsste der Bologna-Prozess als Ganzes als gescheitert gelten.

Das Projekt der europäischen Integration kann nur Erfolg haben, wenn die wechselseitige Wahrnehmung der Nachbarkulturen und Bildungstraditionen weit über das heute Übliche hinaus vertieft wird. Eine monozentrische Ausrichtung der europäischen Bildungskulturen auf die USA würde Europa als Ganzes marginalisieren und das Projekt der europäischen Integration auch wissenschaftspolitisch gefährden. Die europäische Wissenschafts- und Bildungstradition ist reichhaltig, sie kann in ihrer Vielfalt und in ihrer Größe, was die Zahl der Studierenden und Lehrenden angeht, mit den US-amerikanischen konkurrieren, mit Schwächen in der Spitze, aber mit Stärken in der Breite. Dies setzt aber voraus, dass die europäische Integration auch für das Gros der Studierenden konkret erfahrbar ist.

Zweites Ziel: Internationale Konkurrenzfähigkeit der Abschlüsse

Die früheren Studienabschlüsse in Deutschland, insbesondere das Diplom in den Natur- und Technikwissenschaften sowie der Magister in den geisteswissenschaftlichen Fächern, waren international nicht nur anerkannt, sondern in hohem Maße respektiert. In einer ganzen Reihe geisteswissenschaftlicher Fächer, wie etwa der Geschichte, den Altphilologien, auch der Philosophie, galten das Studium in Deutschland und die dabei erworbenen oder vorausgesetzten Sprachkenntnisse als besonders anspruchsvoll. Dies schlägt sich auch darin nieder, dass in einigen europäischen Nachbarstaaten in solchen Fächern empfohlen ist, Deutsch so weit beherrschen zu lernen, dass man deutschsprachige Fachliteratur lesen kann. Fast dreißig Prozent aller Zitationen in den Geschichtswissenschaften beziehen sich auf deutschsprachige Texte. Durch die Verkürzung der Studienzeit in fast allen deutschen Bundesländern bis zur Hochschulreife von dreizehn auf zwölf Schuljahre (Verkürzung des Gymnasiums auf acht) und die Festlegung auf dreijährige Bachelorstudiengänge – eine Festlegung, die in den Bologna-Richtlinien nur in der Anfangszeit vorgeschrieben war – wird nun der deutsche Bachelorabschluss im Durchschnitt schon nach 15 Jahren erreicht, während er in den USA erst nach 16 Jahren erreicht wird. Dies gibt den US-amerikanischen Universitäten die Möglichkeit, sich gegen die

Bachelor's degree. The final word has not yet been spoken here and there will probably be no US-wide regulation. American universities and faculties decide largely autonomously on this issue. If this remains the case, then the simultaneous shortening of the schooling period and the commitment to a three-year Bachelor's degree was, without necessity, a major own goal of German science policy.

The international competitiveness, which worries us less with regard to Ukrainian or Chinese and Japanese universities, but more with regard to US universities, would be lost. The majority of students who complete their studies with a Bachelor's degree would no longer be competitive on the American market with this degree and would have to acquire additional qualifications to take up a Master's or PhD programme. The previously highly regarded German degrees *Diplom* in the natural and technical sciences and *Magister* in the humanities would then be abandoned in favour of a degree that is not competitive internationally, i.e. transatlantically, and this with the declared Bologna goal of improving the international competitiveness of European degrees. The second goal of the Bologna Process must therefore also be considered a failure.

Third Objective: Single European Higher Education Area

The legitimacy of the European Union for reforming the universities can only be derived from its mandate to contribute to integration. In fact, the Bologna Process is intended to contribute to greater integration of the European Higher Education Area and was itself a reaction to EU exchange programmes, especially Erasmus. Study exchanges within Europe have been hampered for years by different study contents and study organisations, and the uniform assessment of academic achievements in ECTS credits and the standardisation of degrees should remedy this. In fact, the empirical findings now available show that the changeover to the new degrees, assessments with ECTS points and modularisation forms have been carried out very differently in Europe, so that the integration goal has been missed in educational policy terms. Moreover, the participation of the UK and the unwillingness of the UK to make any changes to its own study system has blocked an independent profiling of the European education and science area in the higher education sector. A contribution to a unified European Higher Education Area would only have been possible if this Higher Education Area had had a clear profile and autonomy in comparison with other international higher education areas.

This begins with the title of the degrees. The English designations that are now generally used are an indication that the Bologna Process is oriented towards the US or British model, but are by no means suitable for creating a unified European Higher Education Area in competition with others. The established and renowned continental European degrees *Magister*, *Diplom* and *Staatsexamen* (state exam) should have been retained and, if necessary, complemented by a Latin standardised designation. The leeway given by the Bologna requirements in this direction (Latin designations) was not used almost everywhere in Europe. Only a desire for standardisation, a guiding idea to profile the European Higher Education Area vis-à-vis others, could have prevented this undesirable development. The high degree of bureaucratisation and schooling that can currently be observed with the changeover to modularised courses of study, even in those subject groups that were previously little structured, that relied heavily on self-study and only provided for performance assessment towards the end

gefährliche (Billig-)Konkurrenz aus Deutschland dadurch zu schützen, dass die Bachelorabschlüsse in Deutschland in der Regel nicht an amerikanischen Universitäten als einem amerikanischen Bachelor gleichgestellt anerkannt werden. Hier ist das letzte Wort noch nicht gesprochen und es wird wohl auch keine US-weite Regelung geben. Die amerikanischen Hochschulen und Fakultäten entscheiden hier weitgehend autonom. Wenn es dabei bleibt, dann war die simultane Verkürzung der Schulzeit und die Festlegung auf einen dreijährigen Bachelor ohne Not ein kapitaless Eigentor der deutschen Wissenschaftspolitik.

Die internationale Konkurrenzfähigkeit, die uns weniger im Hinblick auf ukrainische oder chinesische und japanische Universitäten Sorgen macht, sondern vor allem im Hinblick auf US-amerikanische Universitäten, wäre dahin, das Gros der Studierenden, die ihr Studium mit einem Bachelor abschließen, wäre auf dem amerikanischen Markt mit diesem Abschluss nicht mehr konkurrenzfähig und müsste zusätzliche Qualifikationen erwerben, um ein Master- oder PhD-Studium aufzunehmen. Die vordem hoch geachteten deutschen Abschlüsse Diplom in den Natur- und Technikwissenschaften und Magister in den Geisteswissenschaften würden dann zugunsten eines Abschlusses aufgegeben, der international, sprich: transatlantisch, nicht konkurrenzfähig ist, und das mit dem erklärten Bologna-Ziel, die internationale Konkurrenzfähigkeit der europäischen Studienabschlüsse zu verbessern. Das zweite Ziel des Bologna-Prozesses muss damit ebenfalls als gescheitert gelten.

Drittes Ziel: Einheitlicher europäischer Hochschulraum

Die Legitimation der Europäischen Union für eine Reform der Hochschulen kann nur aus ihrem Auftrag, zur Integration beizutragen, gezogen werden. In der Tat soll der Bologna-Prozess zu einer stärkeren Integration des europäischen Hochschulraumes beitragen und war seinerseits eine Reaktion auf EU-Austauschprogramme, insbesondere Erasmus. Der Studienaustausch innerhalb Europas wurde über Jahre hinweg durch verschiedene Studieninhalte und Studienorganisationen behindert, die einheitliche Bewertung von Studienleistungen in ECTS-Punkten und die Vereinheitlichung der Studienabschlüsse sollten hier Abhilfe schaffen. Tatsächlich zeigen die jetzt vorliegenden empirischen Befunde, dass die Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse, die Bewertungen mit ECTS-Punkten und die Modularisierungsformen in Europa sehr unterschiedlich vorgenommen wurden, sodass das Integrationsziel in bildungspolitischer Hinsicht verfehlt wird. Die Beteiligung Großbritanniens und die Unwilligkeit Großbritanniens, am eigenen Studiensystem etwas zu ändern, haben zudem eine eigenständige Profilierung des europäischen Bildungs- und Wissenschaftsraumes im Hochschulsektor blockiert. Ein Beitrag zu einem einheitlichen europäischen Hochschulraum wäre nur in deutlicher Profilierung und Eigenständigkeit dieses Hochschulraumes im Vergleich zu anderen internationalen Hochschulräumen möglich gewesen.

Das beginnt bei der Titulierung der Abschlüsse. Die nun durchgängig üblichen englischen Bezeichnungen sind Indiz für eine Orientierung des Bologna-Prozesses am US-amerikanischen oder britischen Vorbild, taugen aber keineswegs, um einen einheitlichen europäischen Hochschulraum in Konkurrenz zu anderen zu schaffen. Die etablierten und renommierten kontinentaleuropäischen Abschlüsse Magister, Diplom- und Staatsexamen hätten beibehalten und gegebenenfalls mit einer lateinischen, vereinheitlichten Benennung komplettiert werden sollen. Die Spielräume, die die

of the respective course of study, quite obviously continues to hinder greater networking, student exchange in Europe and thus European educational integration. The willingness of students to move to another European country during their BA studies and continue their studies there is declining, particularly in those subject groups which have so far been characterised by a relatively high degree of intra-European mobility. The changeover to modularised study programmes based on the Bologna model has therefore resulted in quite the opposite of what was intended in these subject groups.

Fourth Objective: More Graduates and Fewer Dropouts

In particular those European countries in which the student and, above all, graduation rates are low by international comparison wanted to create the conditions in the course of the Bologna reforms to enable a larger percentage of each year's students to graduate. As was to be expected, the drastic increase in so-called contact times, i.e. times when students are sitting in seminars and lectures, has shown that the intensification of supervision, while the number of teaching staff has remained the same in many subjects, has forced a reduction in the number of students. Only the tuition fees introduced in some federal states in response to the funding shortage have created little scope for the recruitment of teachers with special tasks, which should now mitigate this effect. Indeed, simple arithmetic shows that the following goals are logically incompatible with each other:

1. the intensification of supervision,
2. the expansion of student attendance times,
3. the stagnation of staffing levels at universities,
4. the expansion of the student and graduate ratio.

These objectives cannot be achieved simultaneously, but are irrationally being pursued simultaneously by science policymakers. In this respect, it was clear from the outset that the Bologna Process was not an ideal solution in Germany.

Another goal of the Bologna reform, which was ultimately not achieved, was to prevent the high drop-out rate, i.e. to significantly reduce the discrepancy between first-year students and graduates.

Conclusion: Measured against its own goals, the Bologna Process must be considered a failure today – at least in Germany.

An Academic Dream

I am far from idealising the state of Europe's higher education institutions, especially the German ones, before the Bologna Process began. The lack of financial resources, the unwillingness of some teachers to cooperate in the interests of the students, the lack of administrative efficiency of the university administrations, but above all the completely irresponsible overload, i.e. the catastrophic supervision ratio in many subjects, have caused European universities to fall behind in international, especially US-American comparisons. The key to regaining the leading position of the 19th century and even the first third of the 20th century would have required a different approach to educational policy priorities. The share of education expenditure in gross domestic product in Germany and most European countries is still far too low. A medium-sized university of say ten thousand students, with an annual budget of one

»Farewell Bologna.«

Bologna-Vorgaben in diese Richtung gegeben haben (lateinische Bezeichnungen), wurden fast überall in Europa nicht genutzt. Nur ein Vereinheitlichungswille, eine leitende Idee, den europäischen Hochschulraum gegenüber anderen zu profilieren, hätte diese Fehlentwicklung verhindern können. Das hohe Maß an Bürokratisierung und Verschulung, das gegenwärtig mit der Umstellung auf modularisierte Studiengänge auch in denjenigen Fächergruppen zu beobachten ist, die bislang wenig strukturiert waren, die in hohem Maße auf Selbststudium setzten und die Leistungskontrolle erst gegen Ende des jeweiligen Studiums vorsahen, behindert ganz offenkundig nach wie vor die größere Vernetzung, den Austausch von Studierenden in Europa und damit die europäische Bildungsintegration. Die Bereitschaft der Studierenden, während ihres BA-Studiums in ein anderes europäisches Land zu wechseln und dort ihr Studium fortzusetzen, nimmt gerade in denjenigen Fächergruppen ab, die bislang durch ein relativ hohes Maß an innereuropäischer Mobilität geprägt waren. Die Umstellung auf modularisierte Studiengänge nach dem Bologna-Muster hat also ziemlich genau das Gegenteil des Beabsichtigten in diesen Fächergruppen zur Folge.

Viertes Ziel: Mehr Akademikerinnen und Akademiker, weniger Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher

Insbesondere diejenigen europäischen Länder, in denen die Studierenden- und vor allem die Absolventenquote im internationalen Vergleich niedrig ist, wollten im Zuge der Bologna-Reformen die Voraussetzungen dafür schaffen, einen größeren Prozentsatz jedes Jahrgangs zu einem Studienabschluss zu führen. Es hat sich herausgestellt, wie nicht anders zu erwarten, dass der drastische Zuwachs an sogenannten Kontaktzeiten, also Zeiten, in denen die Studierenden in den Seminaren und Vorlesungen sitzen, die Intensivierung der Betreuung bei im Ganzen gleichbleibendem Personalbestand der Lehrenden in vielen Fächern zu einem Abbau der Studierendenzahlen zwang. Lediglich die in der Finanzierungsnot in einigen Bundesländern eingeführten Studiengebühren haben geringe Spielräume für die Einstellung von Lehrkräften mit besonderen Aufgaben verschafft, die diesen Effekt nun mildern sollten. Tatsächlich zeigt schlichte Arithmetik, dass folgende Ziele miteinander logisch unverträglich sind:

1. die Intensivierung der Betreuung,
2. die Ausweitung der Präsenzzeiten der Studierenden,
3. die Stagnation des Personalbestandes an den Hochschulen,
4. die Ausweitung der Studierenden- und Absolventenquote.

Diese Ziele sind simultan nicht zu realisieren, werden aber irrationalerweise simultan von der Wissenschaftspolitik verfolgt. In dieser Hinsicht war von Anfang an abzusehen, dass der Bologna-Prozess in Deutschland keine Ideallösung darstellt.

Ein weiteres, schließlich aber nicht erreichtes Ziel der Bologna-Reform war die Verhinderung der hohen Studienabbrecherquote, also die Diskrepanz zwischen Studienanfängerinnen und -anfängern sowie Absolventinnen und Absolventen deutlich zu senken.

Fazit: Gemessen an den eigenen Zielen muss der Bologna-Prozess heute – zumindest in Deutschland – als gescheitert gelten.

billion Euro, which is roughly equivalent to US standards for top universities, would provide excellent appointments, an excellent supervision ratio, excellent equipment with laboratories and collegiate rooms. In my opinion, such a university could become a world leader within five years. So far, German politicians have not had the courage to take such a step, even though there was an opportunity to do so for a few months at the beginning of this century, which was then lost in the dissonance of federal jealousies and public objections.

My humble dream would look something like this: In Germany, we maintain the fundamental equality of study locations. We allow a concentration of research competence in certain disciplines and topics in the form of Research Training Groups and third-party funded clusters. University teaching remains linked to current research and is strengthened by the integration of non-university research institutions into teaching and collegial cooperation. The teaching staff will be increased accordingly and there will be no entry into the American model university, which is largely financed by private tuition fees. Following the model of the Prussian Cultural Heritage Foundation, a Federal State Foundation is established by federal and state laws, which becomes the supporting body of a foundation university. The most attractive place of study for foreign students, namely Berlin, is chosen as the seat of this Federal State Foundation University. German industry is prepared to increase the state funding in the form of a fifty per cent endowment. Humboldt University is removed from the sponsorship of the State of Berlin with the approval of the State of Berlin and, in the form of the buildings, is chosen as the nucleus of the new German reform university, which it has declared its intention to take on the top international universities. The number of students will be limited to around twenty thousand, the teaching staff will be tripled compared to the current level and the budget will be increased tenfold in order to reach this level. Every German university will benefit in the form of research cooperations, scholarship programmes, research stays for teachers and students, international exchange at this new German reform university, where teaching is multilingual and other key academic languages are spoken alongside German and English. Teaching staff are recruited on the international academic market and are employed on a salaried basis, usually for a limited period of time. Given the high budget, the best researchers worldwide could be attracted. Since the responsibility for the project would not lie with the federal government but with the foundation, there would be no conflict with the federal system. The successes of this reform university could be shared by the Federal Government, the federal states and donors alike. The constitution of the foundation would offer additional protection against political or economic instrumentalisation. The annual funds would be laid down by law, and the cooperation of the donors would be secured by long-term contracts.

The history of US universities, which were founded at the end of the 19th and beginning of the 20th century, shows that a university equipped with such possibilities can become a global leader within a few years. A prerequisite for this is the autonomy, balance and unity of research and teaching, the development of personality and thus professional qualification through academic research.⁹

9 This article follows a lecture by the author at the symposium ›Bildung als Mittel und Selbstzweck‹ of the Ludwig-Maximilians-University Munich at the Carl Friedrich von Siemens Foundation on 13 March 2008, first edited by Mara-Daria Cojocaru and – for this publication – by Andreas Beaugrand, first published under the title ›Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der europäischen Universität‹, in: Axel Hutter, Markus Kartheiner (Eds.): *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Freiburg im Breisgau 2009.

Ein akademischer Traum

Ich bin weit davon entfernt, den Zustand der europäischen Hochschulen, zumal auch der deutschen, vor Einsetzen des Bologna-Prozesses zu idealisieren. Die mangelnde finanzielle Ausstattung, die Unwilligkeit mancher Lehrenden, im Interesse der Studierenden zu kooperieren, die mangelnde administrative Effizienz der Hochschulverwaltungen, vor allem aber die ganz unverantwortliche Überlastung, das heißt das katastrophale Betreuungsverhältnis in vielen Fächern, haben die europäischen Hochschulen im internationalen, speziell US-amerikanischen Vergleich absinken lassen. Der Schlüssel, um die Spitzenstellung des 19. und auch noch des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zurückzugewinnen, hätte eine andere bildungspolitische Prioritätensetzung erforderlich gemacht. Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt in Deutschland und den meisten europäischen Ländern ist nach wie vor bei Weitem zu niedrig. Eine Hochschule mittlerer Größe von sagen wir zehntausend Studierenden, ausgestattet mit einem Jahresetat von einer Milliarde Euro, was in etwa US-amerikanischen Standards der Spitzenuniversitäten entspricht, würde exzellente Berufungen, ein exzellentes Betreuungsverhältnis, eine exzellente Ausstattung mit Labors und Kollegräumen ermöglichen. Eine solche Hochschule könnte nach meiner Einschätzung innerhalb von fünf Jahren zur Weltspitze aufrücken. Die deutsche Politik hat bislang nicht den Mut aufgebracht, einen solchen Schritt zu wagen, obwohl Anfang dieses Jahrhunderts für einige Monate die Chance dazu bestand, die dann in der Dissonanz föderaler Eifersüchteleien und öffentlicher Bedenkenträger unterging.

Mein bescheidener Traum sähe in etwa so aus: Wir halten in Deutschland an der grundsätzlichen Gleichwertigkeit der Studienstandorte fest. Wir erlauben eine Konzentration von Forschungskompetenz bestimmter Disziplinen und Themen in Gestalt von Graduiertenkollegs und Drittmittel-Clustern. Hochschullehre bleibt an aktuelle Forschung gekoppelt und wird durch die Integration außerhochschulischer Forschungseinrichtungen in die Lehre und kollegiale Kooperationen gestärkt. Das Lehrpersonal wird entsprechend aufgestockt und es erfolgt kein Einstieg in die über private Studienbeiträge zu wesentlichen Teilen finanzierte Hochschule amerikanischen Musters. Nach dem Vorbild der Stiftung Preußischer Kulturbesitz wird eine Bund-Länder-Stiftung durch Bundes- und Landesgesetze eingerichtet, die zum Träger einer Stiftungshochschule wird. Der für ausländische Studierende attraktivste Studienort, nämlich Berlin, wird als Sitz dieser Bund-Länder-Stiftungshochschule auserkoren. Die deutsche Wirtschaft ist bereit, in Gestalt einer fünfzigprozentigen Zustiftung die staatlichen Mittel aufzustocken. Die Humboldt-Universität wird aus der Trägerschaft des Landes Berlin mit Zustimmung des Landes Berlin herausgenommen und in Gestalt der Gebäude zum Nukleus der neuen deutschen Reformhochschule erkoren, die es mit den internationalen Spitzenuniversitäten erklärtermaßen aufnehmen will. Die Studierendenzahlen werden auf etwa zwanzigtausend beschränkt, das Lehrpersonal gegenüber dem jetzigen verdreifacht und der Etat verzehnfacht, um dieses Niveau erreichen zu können. Jede deutsche Hochschule profitiert in Gestalt von Forschungsk Kooperationen, Stipendienprogrammen, Forschungsaufenthalten für Lehrende und Studierende sowie internationalen Austausch an dieser neuen deutschen Reformhochschule, an der die Lehre mehrsprachig ist und neben Deutsch und Englisch auch andere zentrale Wissenschaftssprachen gesprochen werden. Das Lehrpersonal



wird auf dem internationalen akademischen Markt gewonnen und im Angestelltenverhältnis, in der Regel befristet, eingestellt. Angesichts des hohen Etats könnten die besten Forscher weltweit gewonnen werden. Da die Trägerschaft nicht beim Bund, sondern bei der Stiftung läge, entstünde kein Konflikt mit der föderalen Ordnung. Die Erfolge dieser Reformhochschule könnten sich Bund, Länder und Zustifter gleichermaßen auf ihre Fahnen schreiben. Die Stiftungsverfassung würde einen zusätzlichen Schutz gegenüber politischer oder ökonomischer Instrumentalisierung bieten. Die jährlichen Mittel werden gesetzlich festgeschrieben, die Kooperation der Zustifter durch langfristige Verträge gesichert.

Die Geschichte der US-amerikanischen Universitäten, die zum Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gegründet wurden, zeigt, dass eine mit solchen Möglichkeiten ausgestattete Hochschule innerhalb weniger Jahre zur globalen Spitze aufrücken kann. Voraussetzung dafür ist die Autonomie, Gleichgewichtigkeit und Einheit von Forschung und Lehre, die Persönlichkeitsbildung und damit Berufsqualifikation durch wissenschaftliche Forschung.⁹

9 Dieser Beitrag folgt einem Vortrag des Autors auf dem Symposium »Bildung als Mittel und Selbstzweck« der Ludwig-Maximilians-Universität München in der Carl Friedrich von Siemens-Stiftung am 13. März 2008, zunächst redigiert von Mara-Daria Cojocaru und – für diese Veröffentlichung – von Andreas Beaugrand, erstveröffentlicht unter dem Titel »Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der europäischen Universität«, in: Axel Hutter, Markus Kartheininger (Hg.): *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Freiburg im Breisgau 2009.



50 years AR