

ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale
Centre for Cultural and General Studies

Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft

15

60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft

Caroline Y. Robertson-von Trotha
(Hrsg.)



**60 Jahre Studium Generale und
20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft.
Entstehung – Dokumente – Konzeptionen**

Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft

Heft 15

ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale

Centre for Cultural and General Studies

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Herausgeberin der Reihe:

Caroline Y. Robertson-von Trotha

Copyright:

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Campus Süd

Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft

und Studium Generale

76128 Karlsruhe

Bezug früherer Hefte:

über obige Adresse

60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft. Entstehung – Dokumente – Konzeptionen

Caroline Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Christine Mielke

Herausgeberin Heft 15: Caroline Y. Robertson-von Trotha

Redaktion: Christine Mielke, Claudia Fritz, Janina Hecht, Sonja Seidel,
Christine Wölfle

Umschlagfoto: Ilona Gaikis/ZAK

Impressum

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
KIT Scientific Publishing
Straße am Forum 2
D-76131 Karlsruhe
www.uvka.de

KIT – Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales
Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative Commons-Lizenz
publiziert: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

KIT Scientific Publishing 2009
Print on Demand

ISSN: 1860-4250
ISBN: 978-3-86644-439-3

Inhaltsverzeichnis

Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft Vorwort zur Hefereihe	9
Caroline Y. Robertson-von Trotha Vorwort	13
Caroline Y. Robertson-von Trotha 60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft	17
I. Studium Generale	
Protokolle des Studium Generale 1953-55 (Abbildung)	51
Martin Donandt Leitsätze für das studium generale an der T. H. Karlsruhe (28. 3. 1949)	53
Arbeitsbericht über die Studium Generale Tagung in Heidelberg (11. 7. 1956)	57
Kündigungsbrief Walther Peter Fuchs an Karl Strubecker (29.12.1959)	63
Johannes Weissinger Einige Gedanken zum Studium Generale (zwischen 1960-62)	71
Ernst Oldemeyer Zum Programm des STUDIUM GENERALE der Technischen Hochschule Karlsruhe (zwischen 1961-62)	73
Walther Peter Fuchs Die Stellung der Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen (1963)	77
Simon Moser Studium Generale (1975)	99
Günter Ropohl Generalistische Lehrveranstaltungen über Grundprobleme der Technik (1984)	115

Helmut F. Spinner Studium Generale und Fachstudium (1987)	129
Vortragsreihe Studium Generale: Ringvorlesung „Menschenrechte“ (1993)	143
II. Institut für Angewandte Kulturwissenschaft	
Vortragsreihe Forschungsstelle Angewandte Kulturwissenschaft: Grundzüge der angewandten Kulturwissenschaft (1986/87)	147
Götz Großklaus/Bernd Thum Entwurf einer Studienordnung für das Interfakultative Aufbau- /Kontaktstudium „Angewandte Kulturwissenschaft“ (10. 6. 1987)	149
Vortragsreihe Forschungsstelle Angewandte Kulturwissenschaft „Raum und Mobilität“ (1987/88)	157
Vortragsreihe Institut für Angewandte Kulturwissenschaft „Technik als Kultur“ (1989/90)	159
Rahmenvereinbarung Hochschule für Gestaltung Karlsruhe (HfG) und Universität Karlsruhe (TH) (1991)	161
Interview mit Caroline Y. Robertson-von Trotha in ‚Uni-Information‘ 1991	165
Programm des Öffentlichkeitsabends des Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft (22. 10. 1992)	167
Detlef Schmid Vortrag zum Öffentlichkeitsabend des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft (22. 10. 1992)	169
Hermann Glaser Über die ästhetische Erziehung des Menschen in der Industriegesellschaft. Prinzipielles zur Angewandten Kulturwissenschaft. (Juni 1996)	175
Olaf Schwencke Der Euro als Kulturfaktor. Denk- und Handlungsfelder angewandter Kulturwissenschaft (Januar 1999)	189

Matthias Karmasin Cultural Theory als kulturwissenschaftlicher Ansatz und als Modell transkultureller Kommunikation (Dezember 2000)	211
--	-----

III. Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale

Beispiele Vorlesungsverzeichnisse Studium Generale und Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft	239
Caroline Y. Robertson-von Trotha ZAK Eröffnungsrede. 14. 02. 2002	241
Beispiele Tagungen des IAK / ZAK	247
Beispiele Colloquium Fundamentale am ZAK und Vernissagen am ZAK	248
Caroline Y. Robertson-von Trotha Schlüsselqualifikationen revisited. Ein altes Thema in Zukunftskontexten (2009)	249
Beispiele Projekte am ZAK, Jean-Monnet-Keynote-Lecture, Matineen des ZAK Internationales Forum, Europäische Kulturtag Karlsruhe	293
Beispiele Newsletter und Schriftenreihen des ZAK	295

IV. Anhang

Chronologie der Studium Generale-Leiterinnen und -Leiter und der Gastprofessoren des IAK	299
Lebensläufe der Studium Generale-Leiterinnen und -Leiter und der Gastprofessoren des IAK	301
Dokumente zum Festakt 60 Jahre Studium Generale 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft und zum Auftritt des Kompetenzbereichs Technik, Kultur und Gesellschaft	311

Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft

Vorwort zur Heftreihe

Die ‚Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft‘ sind ein etwas anderes Periodikum - anders im Sinne einer Konzeption, die verschiedene Öffentlichkeiten ansprechen möchte, wissenschaftliche wie allgemein interessierte. ‚Public understanding of Science‘ wird dieser Anspruch genannt, der sich aus dem Wunsch nach einer Vermittlung zwischen den traditionell oft unverbundenen Sphären der akademischen Forschung und den Diskursen und Kommunikationsformen der außeruniversitären Gesellschaft entwickelte.

Das Konzept dieser ‚Öffentlichen Wissenschaft‘ wird von der Vorstellung getragen, dass auch interessierte Laien und nicht nur ein Fachpublikum an akademischer Forschung partizipieren können sollten und dass die gesellschaftliche Relevanz von Forschungsinhalten und -ergebnissen nachvollziehbar aufbereitet sowie kritisch zur Diskussion gestellt wird.

Konkret umgesetzt wird dieser Anspruch zunächst durch aktuelle Fragestellungen oder übergreifende Themenzusammenhänge, die durch eine facettenreiche Darstellung auf wissenschaftlicher, alltagspraktischer und - als wichtiger Bestandteil - auch künstlerisch-ästhetischer Ebene neue Zugangsmöglichkeiten erfahren. Mit diesem Konzept führt das Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft (ZAK) der Universität Karlsruhe seit über einem Jahrzehnt erfolgreich Veranstaltungen auf inner- wie außeruniversitären Plattformen durch; besonders die alljährlichen ‚Karlsruher Gespräche‘ - mit initiiert von Professor Hermann Glaser, dem das ZAK viel an kreativen Ideen verdankt - sind eine der Veranstaltungssäulen und Verbindungsglieder von Universität und Öffentlichkeit. Die vorliegende Heftreihe hat daher auch die Aufgabe diese ‚Live-Erlebnisse‘ zu dokumentieren und komplettieren. Aus diesem Grund wurden die ‚Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft‘ 1996 ins Leben gerufen und stellen als Heftreihe ein breites Themenspektrum im Kontext kultureller Fragestellungen in Theorie und Praxis vor. In diesem Rahmen werden über die Dokumentation der ‚Karlsruher Gespräche‘ hinaus auch weitere Veranstaltungen-

ergebnisse und Themen des ZAK aufgegriffen und - der bewährten Methodik der Hefreihe verpflichtet - publiziert. Zusammen mit Hermann Glaser haben wir zum einen diese besondere Form der Veranstaltungen und zum anderen, darauf aufbauend, diese Art der Publikationsweise entwickelt. Hierbei geht es uns um drei Zielsetzungen:

- Mit unserem Bemühen um eine öffentliche Wissenschaft wollen wir über komplexe Zusammenhänge informieren und die Öffentlichkeit für wissenschaftliche Fragestellungen gewinnen. Wir wollen zum Verständnis beitragen aber auch zum Dialog zwischen Universität und Gesellschaft.
- Durch die interdisziplinäre, meist auch interkulturelle Zusammensetzung der Teilnehmer unserer Publikationen hoffen wir neue Perspektiven innerhalb der Wissenschaften anzustoßen.
- Mit der Einbeziehung von Expertinnen und Experten aus der Praxis wollen wir den Austausch zwischen Theorie und Praxis verstärken.

Dadurch wird auch ein weiterer Anspruch umgesetzt, den sich das ZAK seit seiner Gründung 1989 als Arbeitsstelle, später als ‚Institut für Angewandte Kulturwissenschaft‘ auf die Fahne geschrieben hat: ein konstruktiv und produktiv gewendeter Umgang mit dem - wie noch 1996 kritisiert wurde - ‚Zauber der Unschärfe‘¹, der der jungen Disziplin anhaftet. Denn was unter Kulturwissenschaft genau zu verstehen ist, wie sie sich gegenüber anderen Disziplinen abgrenzt, was ihre ureigensten Inhalte und Aufgaben sind, wird am ZAK als fortdauernde Motivation und Chance begriffen. Mit der Methode eines interdisziplinären, sich nicht in Fachgrenzen pressenden Forschens und Lehrens, eines Arbeitens, das in aller erster Linie problemorientiert ist, werden theoretische Ansätze wie praktische Anwendungen verschiedenster Wissenschaftsdisziplinen und Gesellschaftsbereiche mit einbezogen. In Verbindung mit dem bis heute entwickelten kulturwissenschaftlichen Handwerkszeug entsteht eine Angewandte Kulturwissenschaft mit Raum für neue Erkenntnisse und Lösungen. Kulturwissenschaft

¹ Schlesier, Renate: Zauber der Unschärfe, in: Die ZEIT, Nr. 48, 1996.

als ein Ganzes, das in der Summe seiner Teile - Perspektiven, Ansichten, Traditionen - fruchtbar wird und Erkenntnisfortschritte birgt. Dafür soll die vorliegende Hefreihe ‚Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft‘ Zeugnis und Quelle sein.

Caroline Y. Robertson-von Trotha

Vorwort

Der vorliegende Band versammelt Quellendokumente und programmatische Aufsätze zum Thema Studium Generale und zur Angewandten Kulturwissenschaft an der Universität Karlsruhe seit 1949. Damit soll der Entstehungs- und Entwicklungsprozess dieser heute im Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale zusammengeführten Institutionen nachvollziehbar werden. Denn – und das zeigt sich bei Lektüre der Dokumente und Aufsätze überdeutlich – es war kein geradliniger Weg, der gleichbleibend in seiner Relevanz erkannt wurde und von den zentralen universitären Stellen kontinuierlich gefördert wurde. Einige Dokumente wurden auch aufgenommen, um die Kreativität, das Ausloten der verschiedenen Möglichkeiten und die Wege bis hin zu modifizierten Realisierungen zu zeigen. So der Entwurf der Studienordnung für ein Kontakt- und Aufbaustudium Angewandte Kulturwissenschaft, der die Basis für das spätere Begleitstudium bildete, aber auch andere Aspekte als diese enthält. Außerdem enthält der Band eine exemplarische Übersicht der Veranstaltungen und Vortragsreihen des Studium Generale, IAK und ZAK, die den thematischen Facettenreichtum der letzten Jahrzehnte demonstrieren.

In meinem einleitenden Beitrag ‚Fachübergreifende Lehre und Schlüsselkompetenz als Programm. 60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft an der Universität Karlsruhe (TH)‘ gehe ich ausführlicher auf die Wechselfälle der Institutionen, deren oft brisante Lage und die ungebrochene, ja zunehmende gesellschaftliche Notwendigkeit solcher Einrichtungen gerade an Technischen Universitäten ein. In diesem Kontext erwähnen möchte ich, dass das KIT in diesem Jahr den 200. Geburtstag Ferdinand Redtenbachers feierte, der der Begründer des wissenschaftlichen Maschinenbaus und Rektor des früheren Polytechnikums Karlsruhe war. Bereits Redtenbacher war ein Universalist der sich für eine breite humanistische Bildung der Ingenieure einsetzte und die Fächer Philosophie, Geschichte, Literatur, Nationalökonomie sowie Staats- und Rechtskunde förderte. Sein Ziel war eine „Vermenschlichung“ des Gegenstands und die Einführung allgemeinbildender Fächer in die technische Ausbildung. Ziele, die auch heute noch und mit diesem Band aktuell eingefordert und formuliert werden.

Es war uns ein Anliegen, die Dokumente auch deshalb zugänglich zu machen, weil sich in ihnen der große Einsatz und die kreative Begeisterung vieler universitärer Persönlichkeiten widerspiegeln. In ihren Konzepten und programmatischen Äußerungen findet sich durch die Jahrzehnte alles, was auch heute noch zum Kernbestand von Kompetenz, Bildung und Reflexionsvermögen von Absolventinnen und Absolventen vor allem der Ingenieurwissenschaften gehören sollte, aber auch – dies zeigen die Dokumente zur Angewandten Kulturwissenschaft – der technisch interessierten und informierten Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen und –wissenschaftler an einer Technischen Universität. Alle Dokumente wurden unverändert in ihren Inhalten zum Zeitpunkt ihrer Entstehung bzw. ersten Drucklegung von uns als Quellen abgedruckt. Da viele der Papiere älteren Datums nicht in elektronischer Form vorlagen, wurden diese von uns teils eingescannt, wo dies die Lesbarkeit beeinträchtigt hätte, abgetippt. Einzig offensichtliche Tippfehler der Originaldokumente wurden aufgrund der besseren Lesbarkeit vorsichtig korrigiert.

Mit dem vorliegenden Band feiert auch die Reihe ‚Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft‘ ein kleines Jubiläum, da diese Dokumente zu 60 Jahren Studium Generale und 20 Jahren Angewandte Kulturwissenschaft als Band 15 der 1996 begründeten Reihe erscheinen. Band 14 der Reihe zum Thema ‚Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion‘ soll ebenfalls an dieser Stelle erwähnt werden, da auch hier von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und (Hochschul-)Praxis die Notwendigkeit einer fachübergreifenden Bildung formulieren und ihre erfolgte Umsetzung oder Vorschläge zur Realisierung mit großem Engagement und Weitblick diskutieren.

Unser Dank geht an alle, die durch tatkräftige Recherche, Beratung und kreative konzeptionelle Überlegungen zum Entstehen des Bandes beigetragen haben. Besonderer Dank geht an Herrn Klaus Nippert vom Universitätsarchiv Karlsruhe für seine Recherchehilfen und Ratschläge zur Publikation, das Generallandesarchiv Karlsruhe sowie an das Lektoratsteam Christine Mielke, Claudia Fritz, Janina Hecht, Christine Wölfle und Sonja Seidel.

Nach 60 Jahren wird deutlich, dass viele Konzepte und Ziele der Anfangsjahre und der verschiedenen Entwicklungsphasen mit neuen Erfordernissen durchaus erfolgreich

umgesetzt werden konnten. Die fachübergreifende Lehre sieht sich jedoch, zu den nach wie vor bestehenden dringlichen Aufgaben, heute wieder vor ganz neuen Herausforderungen. Zum Beispiel was die veränderten Lernweisen durch digitale Speicher- und Zugriffsmöglichkeiten betrifft und allgemein durch die Etablierung von Internet Communities. Aus diesem Grund wird im Rahmen der Festveranstaltung 60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft die Gründung eines internationalen Studium Generale Netzwerks erörtert, dass den Kontakt und Austausch Expertinnen und Experten ermöglichen soll.

Der umfassende kulturtechnische Wandel stellt die Notwendigkeit eines fundierten Orientierungswissens einmal mehr in den Vordergrund. Die Aufgaben einer reflexiven Moderne haben zugenommen. Es gilt diese mit institutioneller Verantwortung umzusetzen.

Caroline Y. Robertson-von Trotha

November 2009

Fachübergreifende Lehre und Schlüsselkompetenz als Programm.

60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft an der Universität Karlsruhe (TH)

Caroline Y. Robertson-von Trotha

1. Einleitung

Die Frage, welche Qualifikationen Schlüsselqualifikationen genannt werden sollen, ob und in welcher Verbindlichkeit diese angeboten, wo und von wem sie als Lehrangebot entwickelt werden sollen und in welcher Verantwortung Hochschulen stehen, allgemeinbildende Lernmöglichkeiten zu organisieren, wird seit den Anfängen universitärer Ausbildung immer wieder reflektiert und diskutiert. Schlüsselqualifikationen lassen sich generell als die Qualifikationen bezeichnen, die fach- und situationsübergreifend Menschen befähigen kompetent zu handeln. Auf der alleinigen Grundlage exzellenten Fach- und Spezialwissens lässt sich dieses Ziel nicht erreichen, so das Argument, das bereits sinngemäß von Wilhelm von Humboldt oder an der eigenen Hochschule, der Universität Karlsruhe, von Ferdinand Redtenbacher vertreten wurde.

So stellt sich die Frage nach der Verantwortung der Universitäten, entsprechende Lehrangebote anzubieten – als freiwillige Zusatzqualifikationen und als verbindliche Elemente der Fachcurricula. Dabei hat ein adäquates Angebot von Schlüsselqualifikationen die unterschiedlichen Kenntnisstände, Kompetenzen, Dispositionen und Interessen von Studierenden aus Natur- und Technikwissenschaften auf der einen und aus Sozial- und Geisteswissenschaften auf der anderen Seite zu berücksichtigen. Entsprechend einem komplementären Ansatz sind auch die Stärken und die Schwächen der einzelnen Studierenden, aber auch die sich verändernden Berufserfordernisse und Gesellschaftsentwicklungen in den Blick zu nehmen. Demnach gilt es, Studierenden von der Bachelor-Stufe bis zur Promotion ein ausdifferenziertes, breites Lehrangebot zu bieten, das das Ziel hat, sie als künftige Entscheidungsträgerinnen und -träger, Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und sozialverantwortlich handelnde *citoyens* ganzheitlich auszubilden.

Die Entwicklung der fachübergreifenden Lehre an der Universität Karlsruhe (TH) bis zu ihrer jetzigen inhaltlichen Ausformung und institutionellen Verankerung hat eine lange Vorgeschichte. Sie ist einerseits gekennzeichnet von zahlreichen innovativen Entwicklungen und Erfolgsgeschichten, andererseits jedoch selbst Beleg für die an-

dauernde Kluft zwischen den Wissenskulturen. Zudem verdeutlicht sie die weit auseinandergehenden Standpunkte, wie sie die Anhänger der ‚reinen‘ Lehre des Fachwissens im Gegensatz zu den Befürwortern einer eher ganzheitlichen Ausbildung in Einklang mit dem Humboldtschen Ideal vertreten. Diese unterschiedlichen Einschätzungen der Bedeutung der überfachlichen Lehre fallen nicht nur von Fakultät zu Fakultät anders aus: sie lassen sich auch *innerhalb* von Fakultäten nachweisen, wo sie vermehrt zu Spannungen führen können. Der Bologna-Prozess, der mehrheitlich in den Ingenieur- und Naturwissenschaften abgelehnt wurde und noch mit großen Vorbehalten betrachtet wird, verstärkt die potentiell gegensätzliche Betrachtungsweise: denn de facto hat sich das studentische Zeitbudget verknappt. Dies macht die Diskussion über curriculare Inhalte, Organisationen und Prioritäten umso dringlicher. Die Erfordernisse dieses Prozesses bieten aber auch die Chance, diese Gegensätze wenigstens zu relativieren – eine Chance, die allerdings erst dann wahrgenommen werden kann, wenn ein Problembewusstsein jenseits fachinterner Interessen besteht. Dies setzt allerdings eine Offenheit der Beteiligten voraus und die Erkenntnis, dass Bologna jenseits des Vorwurfs der Verschulung viele Implementierungswege offen lässt.¹

In diesem Beitrag wird hinsichtlich der fachübergreifenden Lehre sowohl auf das Erreichte als auch auf die strukturellen Hindernisse eingegangen, die auf ähnliche Weise auch an anderen Technischen Hochschulen bestehen. Auf die Problematik der institutionellen Implementierung einer fachübergreifenden Lehre wird vor allem deshalb eingegangen, da durchaus die Gefahr besteht, dass die Einführung der zweistufigen Studiengänge zu einer weiteren ‚Bildungsverarmung‘ führen könnte. Das Argument des curricularen Zeitbudgets hat sich verschärft und wird von Vertretern möglichst spezialisiert ausgelegter Fachcurricula engagiert vertreten. Die Herausforderung, mehr als nur Minimalstandards für ‚fachfremde‘ Inhalte durchzusetzen, ist groß, wenn sich auch erhebliche Unterschiede zwischen den Fakultäten feststellen lassen. Sie setzt Kenntnisse über Grundannahmen, Gegenargumente und Verhinderungsstrategien voraus. Ein adäquates Angebot an fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen benötigt aber auch ein Wissen um die große Streubreite der bereits praktizierten Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an den Fakultäten und deren Selbstverständnis. Schon hier lässt sich feststellen: Die Diskussion zeigt, dass die Verständigung über die Inhalte und die bestmögliche Vermittlung von Schlüsselqualifikationen umstritten bleibt. Gemeinsame

¹Dabei ist darauf hinzuweisen, dass das in Deutschland geltende 6+4-Semestermodell der zweistufigen Abschlüsse sich nicht zwingend aus dem Bologna-Prozess ableiten lässt.

Anstrengungen über die Fakultäten hinweg – vor allem im freiwilligen Bereich – haben dennoch nachhaltige Angebotsstrukturen hervorgebracht. Dazu zählen vor allem die des Zentrums für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale.

Studierende aller Studienangebote am ZAK SS 2009	Fächerverteilung in %
Geisteswissenschaften	26,78
Ingenieurwissenschaften	16,35
Naturwissenschaften	15,30
Wirtschaftswissenschaften	23,48
HfM/HfG/PH	7,30
Gasthörer	8,87
Ohne Angaben	1,91

2. Vom IAK zum ZAK und Studium Generale:

besondere Zielsetzung von Anfang an

Das ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale wurde 2002 an der Universität Karlsruhe (TH) als zentrale Einrichtung gegründet. Es ist aus den Vorgängerinstitutionen *Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaft* (IAK), gegründet 1989,² zuvor Forschungsstelle für Angewandte Kulturwissenschaft (1983-1989), und aus dem traditionsreichen *Studium Generale* hervorgegangen. Bereits durch die intensive Arbeit des interdisziplinär zusammengesetzten IAK³ hatten

² Schon die Zeitspanne von zwanzig Jahren seit der Gründung des IAK und späteren ZAK legt eine Betrachtung des Erreichten nahe.

³ Beteiligt waren 17 Fachbereiche aus sieben Fakultäten. Die Forschungsstelle ging auf die Initiative von Bernd Thum und Götz Großklaus zurück, zu der in der frühen Phase Ottokar Uhl, Wolfgang Hartmann, Hans-Joachim Klein, Fuad Kandil, Ernst Oldemeyer und die Autorin gehörten. Es kamen noch vor der Institutsgründung Hans Lenk, Bernhard Schäfers, Helmut F. Spinner, Rolf Funck und – vor allem – der Informatiker Detlef Schmid hinzu, ohne dessen Unterstützung eine dauerhafte Institutionalisierung des IAK nicht zustande gekommen wäre. Die Förderung der Institutsgründung durch den kunstinteressierten Mathematiker und damaligen Rektor der Fridericana, Heinz Kunle, war ebenfalls von großer Bedeutung.

sich die Metaprinzipien des inter- und transdisziplinären Arbeitens sowie des interkulturellen Vergleichs etabliert.⁴

Ein Grundanliegen in der Gründungsphase des Instituts war es, den Dialog zwischen Ingenieur- und Geistes- und Sozialwissenschaften zu fördern und zu einem fruchtbaren Wissenstransfer beizutragen. Es wurde die Ansicht vertreten, dass gerade an einer Technischen Hochschule das Spannungsfeld zwischen Kultur und Technik, die Problematik der Kulturbedingtheit der Technik ebenso wie die der Technikbedingtheit der Kultur und deren Verhältnis zum materiellen und immateriellen kulturellen Erbe als ihrer Grundlage eine besondere Rolle spielen müsse – ein Ansatz, der selbst in unterschiedlichen Ausprägungen mit Unterbrechungen und mit mehr oder weniger Intensität in der Geschichte und Gegenwart der Universität immer wieder hervorgehoben wurde.⁵ Die Thematik der Wechselwirkungen zwischen Kultur und Technik wurde in interdisziplinären Vortragsreihen erörtert und dabei das gemeinsame Verständnis einer angewandten Kulturwissenschaft herausgearbeitet. Die Konsolidierung der Arbeit der Forschungsstelle fand kurz vor der Gründung des Instituts besondere Aufmerksamkeit durch die Ausrichtung der internationalen Konferenz *Technisch-industrielle Welt in der Vielfalt der Kulturen. Grundlagen und Entwicklungsprozesse*. Diese eröffnete offiziell die von der UNESCO proklamierte Weltdekade für kulturelle Entwicklung (1988-1997) in Deutschland.

Von Anfang an ging es um Bedeutung und Notwendigkeit von vernetztem und damit auch fachübergreifendem Denken und Handeln und um das, was heute unter soziokulturellen Kompetenzen verstanden wird:

Ausgehend von der Prämisse, daß echte interdisziplinäre Kompetenz nur auf der Grundlage von fundiertem, spezialisiertem Wissen erworben werden kann, ging es uns um die Befähigung zum vernetzten Denken sowie um die Vermittlung der hierzu notwendigen Schlüsselqualifikationen.⁶

⁴ Für eine ausführlichere Beschreibung der Entstehungsgeschichte siehe Caroline Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.): Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaft Universität Karlsruhe (TH). 1989-1999: Zehn Jahre interdisziplinäre Institutsarbeit, Karlsruhe 1999.

⁵ Der Historiker Franz Schnabel (1887-1966), der Geschichte als Kulturgeschichte auffasste, gehört zu den prominentesten Vertretern eines derartigen Ansatzes, den er in seinem vierbändigen Werk ‚Deutsche Geschichte‘ (1929-1937) umsetzte. Im eigenen Fach galt er gerade aufgrund seiner ganzheitlichen Auffassung von Geschichtsschreibung als Außenseiter. Das aktuellste Beispiel ist der sich in Gründung befindende Schwerpunkt ‚Mensch und Technik‘ am Karlsruher Institut für Technologie, an dem das ZAK beteiligt ist.

⁶ Robertson-Wensauer, Caroline Y.: Wozu ‚Angewandte Kulturwissenschaft‘ an einer technischen Hochschule?, in: dies., 1999, S. 22.

Hermann Glaser, der von 1996 bis 1997 für eine Stiftungsgastprofessur gewonnen werden konnte,⁷ konstatierte:

Je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existentielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche Schlüsselcharakter haben – deshalb so genannt, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden. Sie erschließen Verstehens-, Verarbeitungs- und Verhaltensmuster höchst unterschiedlicher Art, und zwar je nach Maßgabe des zu bewältigenden Problems.⁸

Durch die großzügige Unterstützung der Landeskreditbank Baden-Württemberg (L-Bank) konnte das junge Institut sein Drei-Säulen-Modell verwirklichen: ausgehend vom Grundkonzept der Interdisziplinarität und der Interkulturalität sollten Forschung, Lehre und eine damals in Deutschland noch weitgehend unbekanntes „Öffentliche Wissenschaft“⁹ entwickelt werden.

2.1. Das Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft

Resultierend aus der Zielsetzung der vorangegangenen Forschungsstelle für Angewandte Kulturwissenschaft wurde die Verantwortung für die fachübergreifende Lehre als Ziel eines zu gründenden interfakultativen Instituts formuliert. Über Interdisziplinarität wurde viel in der Forschungs- und Hochschullandschaft diskutiert, ohne jedoch Studierenden entsprechende Möglichkeiten zur Aneignung trans- und interdisziplinärer Methoden, Inhalte und Arbeitsweisen anzubieten. Ebenso wurde eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis – insbesondere in den Geisteswissenschaften – gefordert. Speziell für Studierende der Geisteswissenschaften richteten sich die Bemühungen auf ein Zusatzstudium, das die Erfordernisse der Berufspraxis stärker thematisieren sollte. Für die anderen Fächer stand die Vermittlung von Orientierungswissen und gesellschaftlichen Zusammenhängen im Vordergrund. Der Praxisbegriff sollte dabei nicht auf Tätigkeiten in (vor-)bestimmten (Berufs-)Kontexten reduziert werden, sondern vielmehr auf der Basis theoretischer Auseinandersetzung und analytischer Me-

⁷Die Stiftungsgastprofessur wurde durch die Landeskreditbank Baden-Württemberg – Förderbank (L-Bank) gefördert.

⁸ Glaser zitiert nach Robertson-Wensauer, 1999, S. 23.

⁹ „Das Institut für Angewandte Kulturwissenschaft ist hier einer der Vorreiter in Baden-Württemberg. Durch seine Vortragsreihen und durch neu konzipierte Symposien bringt das Institut komplexe wissenschaftliche Fragestellungen einer interessierten Öffentlichkeit nahe. [...] Mit unserer Stiftungsprofessur unterstützen wir das Institut bei seinem Anliegen, Wirtschaft, Technik und Kultur zusammenzuführen.“ Grußwort des Vorsitzenden des Vorstands der Landeskreditbank Baden-Württemberg – Förderbank, Dietmar Sauer, zitiert nach Robertson-Wensauer, 1999, S. 9.

thoden Studierende in die Lage versetzen, in vielerlei Situationen handlungsfähig zu sein. Als wichtiges Leitbild diene eine ganzheitliche Perspektive bezogen auf einen erweiterten Kulturbegriff. Studierende sollten auf der Grundlage theoretischen Wissens die Überlappungen und Verknüpfungsmöglichkeiten von Wissensbereichen sowie deren unvermeidliche Wirkungszusammenhänge in gesamtgesellschaftlicher Perspektive wenigstens vom Ansatz her erkennen können. Die Begriffssprachen und Erkenntnisfokussierungen der Disziplinen einerseits, andererseits ihre überfachlichen kulturellen Wirkungen und gestalterischen Steuerungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Gesellschaft sollten das Studium prägen.

Ohne dass die Begriffe Scientific und Cultural Literacy verwendet worden waren, orientierten sich die Überlegungen zur Einführung eines interdisziplinären Studiengangs an den Intentionen eines ganzheitlichen komplementären Ansatzes. Studierende aller Fachrichtungen sollten, auch wenn diese Vorgeschichte nicht explizit kommuniziert wurde, ganz im Sinne der früheren Zielsetzungen des Historikers Walther Peter Fuchs ihr Fachstudium ergänzen können:

Geisteswissenschaftler an einer TH sollten daher der Welt der Naturwissenschaften und Technik, die unser Dasein bestimmen, komplementär die Dimension der sozialen Umwelt, der politischen Verantwortung, der schöpferischen Leistung in den Künsten, der philosophischen und historischen Besinnung gegenüberstellen mit dem Ziel, daß sich die Bereiche gegenseitig durchdringen.¹⁰

Zunächst wurde an die Einführung eines Aufbaustudienganges gedacht. Wie sich nach verschiedenen Diskussionen bald zeigte, wäre dies universitätspolitisch nicht durchsetzbar gewesen. Zudem bestand die Gefahr, dass eher Studierende der Geisteswissenschaften oder Studierende ohne klare Berufsperspektiven sich hieran beteiligen würden. Ziel war es aber, hoch motivierte junge Menschen aus allen Fächern anzusprechen in der Absicht, eine junge, fachübergreifend gebildete Nachwuchselite zu fördern. Diesem Verständnis folgend ist von Professoren aus den Fachbereichen Architektur, Arbeitswissenschaft, Informatik, Kunst- und Kulturwissenschaft, Literaturwissenschaft /Mediävistik/Interkulturelle Germanistik, Philosophie/Technikphilosophie, Soziologie

¹⁰ Fuchs, Walther Peter: Die Stellung der Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen, S. 62, in: Die Fridericiana 1963. Gedanken und Bilder aus einer Technischen Hochschule. Hans Freudenberg zum 75. Geburtstag, hrsg. i. A. des Senats der Technischen Hochschule Fridericiana Karlsruhe von Otto Kraemer, Klaus Lankheit, Rolf Lederbogen, Johannes Weissinger, Karlsruhe 1963, S. 59-69, zitiert nach Michael Stolle: Aus der Wahrheit des Geistes. Walther Peter Fuchs als Hochschulreformer und Hochschullehrer, in: Angela Borgstedt/ders.: Walther Peter Fuchs – revisited. Beiträge zur Wirkung und Bedeutung eines Karlsruher Historikers (= Gelbe Hefte, Bd. 6), Karlsruhe 2006, S. 11.

und Wirtschaftswissenschaft das Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft konzipiert worden. Es wird seit dem Wintersemester 1990/91 angeboten und kann von allen Studierenden der Universität Karlsruhe (TH), der Hochschule für Gestaltung Karlsruhe und der Staatlichen Hochschule für Musik Karlsruhe als zertifizierte Zusatzqualifikation absolviert werden. Durch diese Öffnung für Studierende sowohl aus Technik-, Ingenieur-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften als auch der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie die besondere Konzeption der Seminarangebote wird eine interdisziplinäre Zusammensetzung und Ausrichtung des Lernumfelds ermöglicht und in den Lehrinhalten verstärkt. Schon lange bevor es um die aktuelle Diskussion integrierter Schlüsselqualifikationen ging, wurden sie in den Seminaren des IAK umgesetzt. Die Heterogenität der Fachrichtungen der Studierenden im Seminar wird von Dozierenden wie Studierenden als besondere und anregende Herausforderung verstanden: Neben unterschiedlichen disziplinären Wissensbeständen und vorgeprägten methodischen Vorgehensweisen spielen die fachdifferenten Verständnisse von Sprache und Begriffen eine hervorzuhebende Rolle. Wie inzwischen von Alumni bestätigt wird, besteht ein besonderer Vorteil in der interdisziplinären Zusammensetzung der Studierenden in den Seminaren des Begleitstudiums, da sie auf diese Weise zusätzliche Schlüsselqualifikationen in Teamarbeit, durch Gruppenpräsentationen und durch eine damit verbundene fächerübergreifende Verständigung erlernen können. Die Möglichkeit, die teils sehr abstrakt-disziplinären Wissensbestände in anwendungsbezogene gesellschaftliche Zusammenhänge zu stellen, die Einübung des ‚reflexiven Hinterfragens‘, des Argumentierens und die Bereitstellung überfachlichen Orientierungswissens wird von Studierenden positiv hervorgehoben.¹¹

Das Angebot des Begleitstudiums setzt sich aus 14 Bausteinen zusammen:

1. Grundzüge moderner Kulturinstitutionen
2. Historische Dimensionen der Kulturpraxis/Kulturelles Erbe
3. Medienkommunikation
4. Interkulturelle Kommunikation/interkulturelles Lernen/Multikulturalität
5. Wissenschaft und Kultur
6. Wertewandel/Verantwortungsethik
7. Kulturpolitik

¹¹ Zum Beispiel in den semesterweisen Evaluationen, denen alle Seminare des ZAK unterzogen werden.

8. Kulturosoziologie/Kulturwissenschaft/Cultural Studies
9. Kulturökonomik/Kulturmanagement
10. Architektur und Stadtplanung als Kulturpraxis
11. Arbeitswissenschaft
12. Theorie und Praxis der Kulturästhetik
13. Allgemeine Ökologie/Umwelt- und Ressourcenökonomik
14. Technikentwicklung/Technikgeschichte

Nach erfolgreichem Abschluss des Begleitstudiums erhalten Studierende ein vom Rektor unterzeichnetes benotetes Zertifikat und ein Zeugnis der Universität Karlsruhe (TH). Hierfür müssen die Ringvorlesung ‚Angewandte Kulturwissenschaft‘ und fünf frei wählbare Seminare aus den Studienbausteinen absolviert werden. Hinzu kommt eine mündliche Prüfung in zwei der ausgewählten Bausteine und ein Praktikum von mindestens zwei Wochen im Kultur-, Sozial- oder Medienbereich. Das Begleitstudium steht auch Doktorandinnen und Doktoranden sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Graduiertenkollegs offen. Neben interdisziplinärem Grundlagenwissen werden an kulturwissenschaftlichem Denken orientierte Kompetenzen im Rahmen eines fachübergreifenden Orientierungswissens vermittelt, die für alle Berufe zunehmend an Bedeutung gewinnen. Das Konzept der Angewandten Kulturwissenschaft als Zusatzqualifikation orientiert sich an dem Vorbild der ‚Liberal Arts‘ des angloamerikanischen Studiensystems. Dort werden, verallgemeinernd gesprochen, dem Fachstudium vorgelegt oder ergänzend, sogenannte ‚general education classes‘ absolviert, die ein möglichst breites, intellektuelle Fähigkeiten förderndes Orientierungswissen ausbilden.

2.2. Öffentliche Wissenschaft

Unter dem Begriff ‚Öffentliche Wissenschaft‘¹² und lange bevor das Thema in Deutschland programmatisch durch den Stifterverband der Deutschen Wissenschaft aufgegriffen worden ist, wurde das Konzept, das seine Anfänge am IAK hatte, konsequent ausgebaut. Der Austausch zwischen der Universität und der interessierten Öff-

¹² Der Begriff ‚Öffentliche Wissenschaft‘ wurde von der Autorin zuerst eingeführt und dann von der Stadt Karlsruhe übernommen und hat sich inzwischen auch in der Literatur etabliert. Für eine ausführlichere Darstellung des Konzepts siehe Robertson-Wensauer, 1999; Peter Faulstich (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Bielefeld 2006; Caroline Y. Robertson-von Trotha: Öffentliche Wissenschaft – ein notwendiger Dialog, in: Joachim Klaus/Helmut Vogel (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH) (= Beiträge 45), Hamburg 2007, S. 7-20.

fentlichkeit gehört zu den herausragenden Zielen des ZAK und wurde bereits von den Vorgängerinstitutionen praktiziert. Inzwischen wird durch eine Vielzahl von regelmäßig angebotenen Veranstaltungen und Veranstaltungsformaten das Konzept einer öffentlichen Wissenschaft wahrgenommen und akzeptiert. Öffentliche Wissenschaft will einem breiten Publikum komplexe Themen in verständlicher Form nahe bringen. Ziel ist es, die Öffentlichkeit an der Diskussion über neue Erkenntnisse und die Folgen wissenschaftlichen Handelns zu beteiligen und das dafür notwendige kritische Wissen zu vermitteln. Umgekehrt sollen entsprechend dem Verständnis einer ‚Wissenschaft im Dialog‘¹³ gesamtgesellschaftliche Fragestellungen und Impulse an die Wissenschaft herangetragen und thematisiert werden. Dies entspricht dem Ansatz einer universitären Verantwortung für die Vermittlung von Scientific und Cultural Literacy als Bestandteil des lebenslangen Lernens. Die Veranstaltungen in diesem Rahmen sind interdisziplinär ausgerichtet. Das Zentrum und seine Vorgängerinstitutionen können auf zahlreiche Tagungen, Symposien, Podiumsdiskussionen und Vorträge mit international renommierten Fachleuten zurückblicken. Die Veranstaltungen zeichnen sich durch eine interdisziplinäre Perspektive auf Wissenschaft, Politik, Kultur und Wirtschaft aus.¹⁴ Zur Umsetzung der Grundidee wissenschaftliche Themen einem breiteren Publikum zugänglich und verständlich zu machen und/oder gesamtgesellschaftliche Themen einer öffentlichen wissenschaftlichen Betrachtung zu unterziehen, werden auch neue Wege eingeschlagen. Zunehmend finden Veranstaltungen an Orten *außerhalb* der Universität statt: Ein städtisches Publikum, das den Universitätshörsaal eher als Barriere empfindet, soll teilhaben können und dazu aktiv aufgefordert werden. Zu diesen Veranstaltungen gehören die Karlsruher Gespräche, Universität – inzwischen KIT¹⁵ – im Rathaus, das wissenschaftliche Symposium im Rahmen der Europäischen Kulturtage sowie das in den Anfängen befindliche Konzept einer öffentlichen Wissenschaft im The-

¹³ ‚Wissenschaft im Dialog‘ ist eine Gemeinschaftsaktion der deutschen Wissenschaftsorganisationen. Sie dient der Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaft und will den offenen Austausch, Diskussionen und die Meinungsbildung fördern. Ausführlichere Informationen siehe Online-dokument

http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/114.php [07.07.2009].

¹⁴ Viele Beiträge aus den Veranstaltungen im Bereich Öffentliche Wissenschaft werden in unseren Publikationsreihen veröffentlicht; siehe Onlinedokument <http://www.zak.uni-karlsruhe.de/16.php> [07.07.2009] (siehe auch die Videoaufzeichnungen unter <http://www.zak.uni-karlsruhe.de/499.php> [07.07.2009]).

¹⁵ Nach der erfolgreichen Bewerbung im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2005 schlossen sich die Universität Karlsruhe (TH) und das Forschungszentrum Karlsruhe zum Karlsruher Institut für Technologie (KIT) zusammen. Die gesetzlich geregelte Zusammenführung beider Einrichtungen ist im Jahr 2009.

ater.¹⁶ Zudem finden weitere Einzelveranstaltungen statt, die unabhängig von den etablierten Reihen ein aktuelles Thema ansprechen. Im Jahre 2008 fand so u. a. eine Matinee in Zusammenarbeit mit der Anna-Lindh-Stiftung im Rahmen der Kampagne ‚1001 actions for dialogue‘ statt, aber z. B. auch die Veranstaltung ‚Deutschland aus der Vogelperspektive‘ mit den Politikern Bernhard und Hans-Jochen Vogel.

Neben dem Hauptziel, ein außeruniversitäres Publikum zu interessieren und dadurch eine Verantwortung im Sinne einer ‚Wissenschaft im Dialog‘ umzusetzen, sollen Studierende aus allen Fachrichtungen hierfür gewonnen werden. Im Folgenden werden diese Aktivitäten kurz skizziert.

2.2.1. Karlsruher Gespräche

Die hervorzuhebende wichtigste Aktivität des ZAK im Rahmen der öffentlichen Wissenschaft sind die jährlich stattfindenden Karlsruher Gespräche. Finanziert durch Drittmittel – derzeit durch die Sparda-Bank Baden-Württemberg eG als Hauptsponsor, durch die Stadt Karlsruhe und mit Unterstützung der Industrie- und Handelskammer Karlsruhe – greifen sie jeweils ein aktuelles Thema auf, das unter Einbeziehung Karlsruher Kulturinstitutionen auf diskursiv-reflektierende und ästhetisch-künstlerische Weise behandelt wird. Das international ausgerichtete Symposium ermöglicht damit gleichermaßen einen wissenschaftlich fundierten Überblick sowie die sinnliche Erschließung der Themenbereiche. Die Karlsruher Gespräche wollen einerseits durch den Austausch zwischen Kultur, Wirtschaft, Medien und Wissenschaft die Reflexion, Diskussion und kreative Suche nach neuen Wegen für strittige Gesellschaftsfragen anregen. Andererseits gilt es, das Bewusstsein für problematische gesellschaftliche Entwicklungen zu erhöhen. Die Auswahl des Formats kurzer Fachvorträge, Vorträge aus der Praxis und Diskussionsrunden bietet aber auch neuartige Perspektiven für die aktiven Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die über die üblichen Möglichkeiten enger konzipierter Fachtagungen hinausgehen. Beispiele der letzten Jahre waren die Tagung ‚Trennung, Tod – Tabu?‘, bei der unter anderem die Legitimation bzw. das Verbot von passiver und aktiver Sterbehilfe aus internationaler und interdisziplinärer Sicht behandelt wurde, oder die 11. und 12. Karlsruher Gespräche zum Thema ‚Mein Europa – Dein Europa‘. Hier stellten zum einen Nicht-Europäer mit ihrem Lebensmittelpunkt außerhalb Europas ihre Außenperspektive auf Europa vor und im nächsten Jahr zum anderen Personen mit ihrem Lebensmittelpunkt innerhalb Europas, aber mit

¹⁶ Siehe Onlinedokument <http://www.zak.uni-karlsruhe.de/1790.php> [07.07.2009].

einer außereuropäischen Migrationsbiographie. Im Jahr 2009 wurde das Thema ‚Rechts außen: Rechtsextremismus in Europa heute‘ aus amerikanischer und internationaler europäischer Sicht erörtert und durch die ‚ARTE-Filmnacht‘ mit Dokumentar- und Spielfilmen zum Thema ergänzt. Den Abschluss bildete wie in den vergangenen Jahren auch eine szenische Lesung des Badischen Staatstheaters.

2.2.2. Colloquium Fundamentale

Als zentrale Vortragsreihe der Universität Karlsruhe (TH) blickt das Colloquium Fundamentale auf eine lange Tradition zurück. Es wird als Bestandteil des Studium Generale in jedem Semester veranstaltet und macht ein interdisziplinäres Thema zum Gegenstand einer Reihe mit Vorträgen, Streitgesprächen und Podiumsdiskussionen. Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) führt diese Tradition fort und wendet sich mit dem Colloquium Fundamentale an Studierende und Mitglieder des KIT sowie an eine interessierte Öffentlichkeit. Jeweils im Wintersemester wird ein Themenbereich von gesellschaftspolitischer Relevanz behandelt. So stellte das ZAK im WS 2007/08 die an Brisanz gewonnene Frage ‚Eliten wozu?‘ und diskutierte in den Jahren zuvor die ‚Schattenseiten des Internets‘ und die ‚Zukunft der Arbeit‘. Im Sommersemester hingegen steht häufig ein natur- oder ingenieurwissenschaftlicher Forschungsbereich mit seiner gesellschaftlichen Wirkung im Mittelpunkt. Als Beispiele, die ebenfalls aktuelle Relevanz besitzen, sind die Vortragsreihen ‚Erleuchtung oder Blackout? Energieversorgung der Zukunft‘ (SS 2008) und ‚Naturkatastrophen – zwischen Schicksal und Herausforderung‘ (SS 2005) zu nennen. Die meist auswärtigen Referentinnen und Referenten sind anerkannte Fachspezialisten aus mehreren Disziplinen. Auf diese Weise soll das Colloquium Fundamentale für Mitglieder der Universität und des Forschungszentrums die Möglichkeit bieten, komplementäre Betrachtungen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen und Einrichtungen diskutieren zu können. In der abschließenden Podiumsdiskussion wird das Thema mit Vertretern der Praxis und/oder der Medien erörtert.

2.2.3. Internationales Forum

Nach der Gründung des ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale im Jahr 2002 wurde der Bereich Öffentliche Wissenschaft weiterentwickelt. Hierzu zählt die Einrichtung des Internationalen Forums, die mehreren Zielsetzungen folgt. Zum einen ist die Fridericiana seit jeher ein Ort internationaler Begegnung, ohne dass dies jedoch in der Öffentlichkeit besonders wahrgenommen wird.

Über 3.300 ausländische Studierende und eine große Zahl an Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sind an den Instituten und Einrichtungen der Universität tätig. Mit der Zusammenführung der Universität und des Forschungszentrums zum Karlsruher Institut für Technologie erhöht sich der Anteil internationaler Wissenschaftler und Gastwissenschaftler deutlich. Zugleich lässt sich aber ebenfalls feststellen, dass das Bewusstsein für die Chancen und Probleme der interkulturellen Vielfalt und für Fragestellungen der internationalen Entwicklung eher implizit und im nicht-öffentlichen Raum thematisiert wird. Die Chancen einer ‚Internationalisation at Home‘,¹⁷ die es zu fördern gilt, werden nicht hinreichend wahrgenommen. Das Internationale Forum am ZAK ist eine Präsentations- und Diskussionsplattform für kulturelle Vielfalt zum Austausch zwischen Hochschule und Öffentlichkeit und will die allgemeine Sensibilisierung innerhalb und außerhalb des KIT für internationale Themenstellungen erhöhen.

Die Ausstellung ‚Mit den Augen des Anderen‘ der Givat Haviva Stiftung, Tel Aviv/Israel, die in diesem Jahr ihr 60-jähriges Bestehen feiert, bildete den offiziellen Auftakt zur Eröffnung des Internationalen Forums im Wintersemester 2004/05. Innerhalb des IF finden Einzelvorträge, Filmabende und Gesprächsrunden statt. Weitere Beispiele für das Themenspektrum sind die Vorträge von Prof. Dr. Heinz-Wilhelm Alten ‚6000 Jahre Mathematik‘ oder von Prof. Dr. Shalini Randeria ‚Geteilte Geschichten: Europa in einer (post-)kolonialen Welt‘.

2.2.4. KIT im Rathaus

Seit dem Zusammenschluss zum Karlsruher Institut für Technologie ist die Vermittlung der Forschungsinhalte, Zielsetzungen und ehrgeizigen Pläne des KIT an eine breitere Öffentlichkeit von großer Bedeutung. In der Nachfolge der bewährten Veranstaltungsreihe Universität im Rathaus, bei der sich seit 2002 in jedem Semester im Rathaus der Stadt Karlsruhe eine andere Fakultät präsentieren konnte, wird seit dem Sommersemester 2008 das KIT mit seinen Zentren, Kompetenzbereichen und Schwerpunkten vorgestellt. Die Veranstaltung findet auf Einladung des Oberbürgermeisters und des KIT-Vorstands im Großen Bürgersaal statt. Im Beisein von Vertreterinnen und Vertretern des Gemeinderats, Bürgerinnen und Bürgern sowie Mitgliedern des KIT werden Strukturen, Inhalte und Ergebnisse der Forschung präsentiert. Als besondere Zielgruppe werden auch Schülerinnen und Schüler eingeladen. Im SS 2008 präsentier-

¹⁷ So der Name einer 1999 ins Leben gerufenen europäischen Initiative zur Hochschulentwicklung, an der das IAK beteiligt war. Weitere Informationen unter Onlinedokument <http://www.zak.uni-karlsruhe.de/167.php#iah> [07.07.2009].

te sich das KIT-Zentrum Energie mit dem Thema ‚Forschung für eine nachhaltige Energieversorgung‘, im WS 2008/09 das KIT-Zentrum Elementarteilchen und Astroteilchenphysik (KCETA) zum Thema ‚Teilchen und Kräfte im Universum‘.

2.2.5. Europäische Kulturtage

Das ZAK beteiligt sich wie seine Vorgängerinstitutionen seit 1992 mit einem Symposium – zunächst einer Vortragsreihe – an den Europäischen Kulturtagen Karlsruhe (EKT). Die inzwischen alle zwei Jahre stattfindenden Europäischen Kulturtage sind eines der besonderen Kulturangebote der Stadt Karlsruhe. Die beteiligten Kulturinstitutionen in Stadt und Region widmen sich der zeitgenössischen oder historischen Kultur des europäischen Kontinents, jeweils bezogen auf eine Region oder ein bestimmtes Thema. Das wissenschaftliche Symposium zu den EKT beschäftigt sich in erster Linie mit gegenwärtigen und zukünftigen Perspektiven des jeweiligen Themas. Beispiele der letzten Jahre sind ‚Revolutionen: Geschichte – Reflexionen – Perspektiven‘ (1998), ‚KunstStück Zukunft – Der perfekte Mensch‘ (2000) und ‚Ex oriente lux. (Ein)Blicke in das deutsch-türkische Kulturmosaik‘ (2004). Das Symposium für das Jahr 2010 zum Thema ‚Budapest zwischen den Zeiten‘ ist in Vorbereitung und wird vom ZAK federführend in Kooperation mit dem ZKM | Zentrum für Kultur und Medientechnologie und dem Badischen Staatstheater veranstaltet.

3. Entstehung und Entwicklung des Studium Generale an der Universität Karlsruhe (TH)

Das bereits institutionell und inhaltlich Erreichte sowohl an fachübergreifenden Lehrangeboten als auch im Bereich der Öffentlichen Wissenschaft ist nicht selbstverständlich und weiterhin in einem nicht einzuschätzenden Maße instabil.¹⁸

Eine kurze Betrachtung der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Studium Generale, einer Einrichtung mit langer Tradition, belegt auf besondere Weise die kaum überwindbaren Schwierigkeiten, denen sich überfachlich ausgerichtete Institutionen ausgesetzt sehen – eine Problematik, die sich keineswegs nur an der Universität Karlsruhe (TH) gezeigt hat.

¹⁸ Trotz elf Jahre erfolgreicher Arbeit in Forschung und Lehre blieb die Stellung und Zukunft des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft lange Zeit offen und führte 2002 zur Gründung des ZAK. 2009 erhielt das ZAK erstmals eine personelle Verbesserung seiner Grundausrüstung.

3.1 Probleme der Etablierung und Institutionalisierung fachübergreifender Angebote

Das Studium Generale an der Universität Karlsruhe (TH) hat trotz namhafter Leiter wie Walther Peter Fuchs, Historiker (1953-1959), Simon Moser, Philosoph und Technikphilosoph (1960-1977), Günther Ropohl, Technikphilosoph (1977-1987), und Helmut F. Spinner, Philosoph und Soziologe (1987-2002), und trotz vieler Befürworter aus den Fakultäten über Jahrzehnte hinweg stets um seine Stellung besorgt sein müssen. Die Geschichte der Einrichtung und ihres Überlebenskampfes kann an der paradoxen Gleichzeitigkeit der posthumen Ehrung von Simon Moser 1993 durch die Benennung eines Campusweges mit seinem Namen und der fortgeführten ‚Minimal-Ausstattung‘ des Studium Generale verdeutlicht werden. Moser hatte die ungelöste Problematik zwischen dem hohen Anspruch des Auftrags und der geringen Ausstattung beklagt und festgestellt, dass zwischen Auftrag und Verwirklichungsmöglichkeiten eine deutliche Diskrepanz liege.¹⁹ Als Vordenker und Gründungsvater allgemeinbildender Lehrangebote kann Ferdinand Redtenbacher (1809-1863) gelten. Er war Professor für Maschinenbau und von 1857 bis 1863 Direktor des Polytechnikums Karlsruhe. Sein Verdienst ist es, dass er wissenschaftlich-mathematische Methoden in die bis dahin handwerklich-empirisch ausgerichtete Maschinenlehre einführte. Redtenbacher, der renommierte Fachwissenschaftler, der Weltrang erlangte, setzte sich aber ebenso intensiv für den Ausbau der allgemeinbildenden Fächer ein, die eine breite humanistische Bildung der Ingenieure sichern sollten. Redtenbacher förderte die Fächer Philosophie, Geschichte, Literatur, Nationalökonomie sowie Staats- und Rechtskunde. Denn die rein technische Berufsbildung mit Vernachlässigung aller humanistischen Studien isoliere den Techniker im bürgerlichen Leben und entfremde ihn den ideellen Interessen der Gesellschaft.²⁰ Künftigen Ingenieuren Kenntnisse in Philosophie und Geschichte abzuverlangen sei daher „weder Zierrat noch Luxus.“²¹ Unter seiner maßgeblichen Mitwirkung wurde 1860 ein Lehrstuhl für Geschichte und Literaturwissenschaft eingerichtet, der für die weitere Entwicklung des Ausbaus einer ‚Allgemeinen Abtei-

¹⁹ Vgl. Simon Moser: Studium Generale, in: ‚Fridericiana‘, H.16, 1975, S.95ff., zitiert nach Helmut F. Spinner: Studium Generale und Fachstudium, in: ‚Fridericiana‘, H.40, 1987, S.62.

²⁰ Vgl. Franz Schnabel: Anfänge des technischen Hochschulwesens, zitiert nach Angela Borgstedt: Universitätsgeschichte aus pragmatischer Absicht. Fuchs, Redtenbacher und die Geschichte der TH Karlsruhe, in: dies./Stolle, 2006, S. 18f.

²¹ Ebd.

lung‘ von großer Bedeutung war. Die Einrichtung bereitete der Entstehung einer eigenständigen Fakultät 1966 den Boden.²² Sie wurde 1972 in die Fakultäten Wirtschaftswissenschaften und Geistes- und Sozialwissenschaften geteilt.

Die Institutionalisierung eines Studium Generale erfolgte an deutschen Universitäten und Technischen Hochschulen als Reaktion auf die Diktaturerfahrungen im Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg – an der Fridericiana im Wintersemester 1949/50. Die erklärte Absicht der Einführung war es, Studierenden Orientierungshilfen in der jungen rechtsstaatlichen Demokratie der Bundesrepublik zu geben. Ab Wintersemester 1972/73 existierte das Studium Generale in Karlsruhe als eine vom Senat der Universität gegründete zentrale Universitätseinrichtung. Es sollte zudem laut Satzung „der aktuellen und auf künftige Probleme gerichteten Selbstreflexion der Universität dienen“ (§1 der Satzung). In der frühen Anfangszeit spielte der Karlsruher Historiker Walther Peter Fuchs eine besondere Rolle. 1952, nach einem dreimonatigen Aufenthalt an amerikanischen Universitäten, war er davon überzeugt, dass das Studium Generale gestärkt werden müsse und quasi modulartig in die Lehrpläne eingeführt werden sollte.²³ Nach Auffassung von Fuchs sollte das Studium Generale dazu beitragen, „dass an die Stelle von bloßen Funktionären der Technik verantwortungsbewusste Akademiker treten.“²⁴ Er konnte sich jedoch nicht durchsetzen und zog sich Ende 1959 resigniert zurück. Auch damals waren sowohl Befürworter als auch Gegner einer institutionalisierten fachübergreifenden Lehre in vielen Fakultäten zu finden. In einem Brief an den gleichgesinnten Vorsitzenden der Senatskommission für das Studium Generale, Karl Strubecker, ist seine Begründung festgehalten:

In den vergangenen sieben Jahren habe ich den Eindruck gewonnen, daß unsere Hochschule als Ganzes zwar auf das Studium generale nicht verzichten will, [...] daß sie aber nicht die Absicht hat, sich an dieser Stelle in einer konstruktiven Weise zu engagieren.

²²Für die komplexe Geschichte der vielfältigen Veränderungen des Fächerzuschnitts und der Umbenennungen siehe ‚Geschichte der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität Karlsruhe (TH)‘; Onlinedokument <http://fakultaet.geist-soz.uni-karlsruhe.de/81.php> [07. 07. 2009].

²³ Fuchs, der in dieser Zeit auch dem Studium Generale in Heidelberg vorstand, empfahl, das Studium Generale nicht nur in Form von Vorlesungen für Hörer aller Fakultäten anzubieten, sondern als Fachstudium, das die auftretenden überfachlichen Probleme aufgreife und in das Bewusstsein der Wissenschaft bringe. Er argumentierte damit auch für die ganzheitliche Ausbildung von Persönlichkeiten und nicht nur von qualifizierten Fachkräften. Vgl. Arbeitsbericht über die Studium generale Tagung in Heidelberg vom 11. Juli 1956, UA 25007, 1 Studium generale 1953 – 1960, zitiert nach Stolle, 2006, in: Borgstedt/ders., 2006, S.10.

²⁴ Fuchs, 1963, S.62.

[...] In der Praxis ist nach zahlreichen und langen Besprechungen alles beim Alten geblieben. Angesichts dieser Situation halte ich mein Pulver für verschossen.²⁵

Simon Moser beschäftigte sich bereits in den 50er Jahren mit den politischen und sozialen Folgen technologischer Entwicklung und der Implementierung von groß dimensionierten technologischen Systemen; ein Schwerpunkt, der im Studium Generale unter Einbeziehung vieler Professoren eine bedeutende Rolle spielte. Insbesondere in den 70er Jahren gab es mehrere Professoren an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich mit den Zusammenhängen zwischen Technologieentwicklung und Gesellschaft und deren Wechselbeziehungen beschäftigten.²⁶ Hierzu zählten insbesondere die Philosophen Hans Lenk, Ernst Oldemeyer, Günther Ropohl, der Soziologe Hans Linde und später Helmut F. Spinner. Diese Tradition wurde fortgesetzt, als 1986 Helmut F. Spinner auf eine Professur mit der Denomination Technik und Gesellschaft/Technikphilosophie berufen und zum Leiter des Studium Generale ernannt wurde.

Mit dem programmatischen Ziel die ‚zwei Wissenskulturen‘ (C. P. Snow) zu überbrücken, wenigstens aber eine gegenseitige Kenntnisnahme zu ermöglichen, beschrieb Spinner fünf große Defizite des einzelwissenschaftlichen Fachstudiums, die es zu überwinden galt: 1. die Überbrückung der Reflexionslücke, 2. die Überwindung der Fachisolation, 3. die Verringerung der Praxislücke, 4. die Aufhebung der Selbstspaltung in zwei getrennte Kulturen und 5. die Milderung der Kulturisolation ‚unserer‘ besonderen Art und Weise, die Welt zu sehen.²⁷ Diese Programmatik hat an Anspruch und Gültigkeit nicht verloren. Die Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, selbst konfrontiert mit ungünstigen *scales of economy*, entwickelte sich durch Neuberufungen zunehmend in eine andere Richtung. ‚Gefangen‘ in der Zwickmühle sich einerseits aus der Funktion des Dienstleisters eindeutig und endgültig entfernen zu wollen und dennoch eine Profilierung und Positionierung als geistes- und sozialwissenschaftliche Fakultät einer Technischen Hochschule zu bewerkstelligen, verzichtete die Fakultät, die als erste in Deutschland einen Bachelor-Studiengang eingeführt hatte, schließlich auf das Studium Generale, das bis dahin von einem Professor der Philoso-

²⁵ Ebd., S.21. Diese Situation hat sich bis zum heutigen Tag unwesentlich geändert und ist ein Schicksal, das das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft auf ähnliche Weise erfuhr.

²⁶ Siehe hierzu Hans Lenk: Technological Responsibility and the Humanities. The University of Karlsruhe, in: PHIL & TECH 4:4 Summer 1999; Onlinedokument <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v4n4/pdf/lenk.pdf> [07.07.2009].

²⁷ Spinner, 1987.

phie geleitet worden war. Die Professur des Leiters wurde umgewidmet, das Studium Generale – damals bestehend aus Lehrangeboten von Lehrbeauftragten und Lehrveranstaltungen der Fakultäten (gekennzeichnet als *Für Hörer aller Fakultäten*) – sowie das Colloquium Fundamentale wurden aufgrund eines Senatsbeschlusses vom 5. Juli 2002 an das neu gegründete Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale weitergegeben. Die übernommene Ausstattung bestand aus einer halben Sekretariatsstelle und einem bescheidenen Etat für die Lehrbeauftragten. Vorausgegangen war die Aufforderung des Senats ein Konzept vorzulegen, das die Aufgaben und Zielsetzungen des Studium Generale in den kommenden Jahren festlegen sollte.

3.2. Konzepte und Angebote des Studium Generale und des ZAK

Bei der Konstituierung des ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale im Jahr 2002 bestand die Absicht, die besonderen Zielsetzungen, die bei der Gründung des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft (IAK) maßgebend waren, zu intensivieren und mit den neu hinzugekommenen Möglichkeiten des Studium Generale fortzuführen und zu erweitern.

Hierzu zählten

- die Förderung interdisziplinärer Zusammenarbeit in Forschung und Lehre,
- die Vermittlung eines gesellschaftsrelevanten Orientierungswissens für Studierende der technischen Fachrichtungen,
- die stärkere Berücksichtigung von Praxis- und Anwendungsorientierung in der Lehre,
- die Konzeption und Realisierung einer ‚Öffentlichen Wissenschaft‘, die zwischen Gesellschaft und Wissenschaft vermittelt. Speziell eine intensivere Verbindung von Universität und der Stadt bzw. der Region Karlsruhe wird damit angestrebt.

Anknüpfend an die Leistungen des IAK mit seinem damals in Deutschland einzigartigen Begleitstudium ‚Angewandte Kulturwissenschaft‘ und an das breit gefächerte Angebot des Studium Generale wurde das Zentrum durch Zusatzmittel des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums für eine Pilotphase von drei Jahren finanziert.²⁸ Ausgehend davon, dass fachübergreifende und außerfachliche Qualifikationen für den Lebens- und Berufserfolg immer wichtiger werden, und unabhängig da-

²⁸Auf der Grundlage einer Zielvereinbarung wurde je eine BAT IIa Stelle für die Bereiche Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale für einen Zeitraum von drei Jahren von der Universität und vom Land gemeinsam übernommen. Voraussetzung war die Verpflichtung der Universität die Kosten beider Stellen bei positiver Evaluierung weiter zu tragen.

von, dass dies in den Fakultäten häufig anders gesehen wird, wurde das Gesamtlehrangebot des neuen Zentrums umstrukturiert und erweitert. Während die dem Studium Generale zugrunde liegende prinzipielle Möglichkeit erhalten bleiben sollte, dass auf freiwilliger Basis und nach persönlichen Neigungen und Interessen einzelne Veranstaltungen besucht werden können, wurden weitere Ziele verfolgt. Zum einen sollte die Sichtbarkeit von interdisziplinären Zusammenhängen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anwendungskontexten sowie ‚fremdfachlichen‘ thematischen Zugängen erhöht werden. Zum anderen sollte den Fakultäten die Möglichkeit geboten werden, bestimmte Themenfelder und Lernbereiche als Ergänzungsfach oder in Teilen als (damals an mehreren Fakultäten noch vorgesehenes) Nichttechnisches Wahlpflichtfach als prüfungsrelevant anzuerkennen. Zudem sollte ein strukturiertes Angebot die Umstellung auf die zweistufigen BA-/MA-Studiengänge und den Bologna-Prozess erleichtern:

In einer zunehmend auf Wissen, Information und Dienstleistungen ausgerichteten Gesellschaft muss die Bildung in allen Ländern neuen Anforderungen gerecht werden, die eine Überprüfung von Bildungszielen und Bildungsinhalten und die Schaffung einer neuen Lernkultur erforderlich machen. Es ist gemeinsame Überzeugung der Minister, dass Europa eine neue Partnerschaft zwischen Bildung und Wirtschaft entwickeln muss, um im weltweiten Wettbewerb bestehen zu können. Dabei bekräftigen die Minister, dass der Hauptauftrag der Bildung darauf gerichtet bleibt, die Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln und persönliche, soziale und kulturelle Kompetenzen zu vermitteln. [...] Für die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen ist eine solide Grundbildung entscheidend. Dazu gehören nicht nur alte und neue grundlegende Kompetenzen wie grundlegende IKT-Kenntnisse [Informations- und Kommunikationstechnologie], Medienkompetenz und Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch lebenspraktische Fähigkeiten, die Eigenverantwortung, Kreativität, Teamfähigkeit und eigenständiges Lernen fördern.²⁹

Im Hinblick auf den sich stetig beschleunigenden weltweiten Wissenszuwachs wird es immer wichtiger, bei der Bewältigung von Problemen mit anderen zusammenzuarbeiten sowie das eigene Fachwissen und Urteilsvermögen so darzulegen, dass auf die Argumente anderer eingegangen wird. In immer mehr Bereichen verschwinden die Fach- und Ressortgrenzen. Die Fähigkeiten einer interdisziplinären Kommunikation und die Einordnung von Fachwissen in internationale, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge werden somit zur Kernkompetenz.

Im Rahmen der vom Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg geförderten Pilotphase des neuen Zentrums wurde das Angebot des bisherigen Studium Generale in

²⁹ ‚Das Europäische Haus der Bildung: Bildung und Wirtschaft – eine neue Partnerschaft‘. Konferenz der europäischen Bildungsminister, 24.-26. Juni 1999, Budapest, S.12; Onlinedokument http://www.bmbf.de/pub/konf_bmd.pdf [07.07.2009].

Form von interdisziplinären Lernbereichen umstrukturiert. Dabei entstanden fünf Lernbereiche, deren Angebote in jedem Semester aus Veranstaltungen des ebenfalls neu eingerichteten ‚Kollegiums am ZAK‘³⁰ und aus Lehrangeboten der Fakultäten zusammengestellt werden. Diese Lernbereiche sind: 1. Mensch & Gesellschaft, 2. Natur & Technik, 3. Kultur & Medien, 4. Wirtschaft & Recht und 5. Politik & Globalisierung. ‚Interdisziplinär‘ bedeutet hier zweierlei: Zum einen sind viele Veranstaltungen ‚in sich‘ fächerübergreifend angelegt, zum anderen ist die Zusammensetzung der Zuhörerinnen und Zuhörer innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen sowie die Zusammenstellung der Veranstaltungen innerhalb der Lernbereiche interdisziplinär. Sie regt dazu an, über mehrere Fächer hinweg Zusammenhänge zu erkennen und entsprechend der eigenen Studieninteressen Veranstaltungen komplementär auszuwählen und zu vertiefen. Vom Ansatz her entspricht dies einem ganzheitlichen Denken in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen.

Das ZAK bietet Einblicksveranstaltungen aus dem Angebot der Einführungsvorlesungen der Fakultäten an, die eine Einführung in das jeweilige Fachgebiet oder Studienfach ermöglichen. Mit diesem Veranstaltungsformat sollen Studierende für Fachwissen außerhalb ihres eigenen Studienfachs interessiert werden. Ein weiteres wichtiges Angebot des ZAK besteht im Bereich Basiskompetenzen & EDV mit Seminaren zu Methodenkompetenz (Lernstrategien, Präsentationstechniken u. a.), Sozialkompetenz (Team- und Konfliktfähigkeit u. a.) und Selbstkompetenz (Management der eigenen Ressourcen, Kreativität u. a.) sowie zu Multimedia und EDV. Schließlich werden mit dem regelmäßigen Angebot von Kreativitätswerkstätten Gestaltungsräume geschaffen, um das eigene kreative Potenzial zu entdecken und dieses als Teil einer anwendungsorientierten kulturellen Bildung zu entwickeln.

3.2.1. Thematische Qualifikationsmodule im Studium Generale

Das Lehrangebot des ZAK wird ergänzt durch Qualifikationsmodule, die, wie das Begleitstudium, interdisziplinär ausgerichtet sind. Mit einem deutlich geringeren Umfang an Semesterwochenstunden³¹ als das Begleitstudium und inhaltlich thematisch konzentriert, bieten die Qualifikationsmodule des Studium Generale die Möglichkeit Zusatzqualifikationen zu erwerben, die in maximal vier Semestern neben dem Hauptstudium

³⁰Zum Kollegium des ZAK vgl. Onlinedokument <http://www.zak.uni-karlsruhe.de/158.php> [07.07.2009].

³¹ Bisher konnten die Qualifikationsmodule aus rechtlichen Gründen nicht mit ECTS-Punkten versehen werden. Dies wird aber künftig angestrebt.

zeitlich gut zu bewältigen sind. Als freiwilliges Angebot unterstützen sie den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und tragen der Verzahnung von spezialisierter Fachausbildung und akademischer Allgemeinbildung Rechnung. Sie dienen außerdem der interdisziplinären Profilbildung im Studium und der Verbesserung der Berufsaussichten. Bei der Konzipierung der bisher vier bereichsspezifischen Module INTER-ACT – Internationalisierung und interkulturelle Handlungskompetenz, MeKKo – Medien-Kultur-Kommunikation, FunD – Führungskompetenz und unternehmerisches Denken sowie des Moduls DiMa – Diversity Management wurden interdisziplinäre Schlüsselthemen gewählt, die das technische Profil der Universität Karlsruhe (TH) berücksichtigen. Das fünfte Modul Studium Generale klassisch³² wird bewusst für das gesamte Themenspektrum offen gehalten, um Studierenden eine breite Allgemeinbildung nach individuellen inhaltlichen Neigungen und Interessen zu ermöglichen. Damit wurde ein Angebot geschaffen, das einer Umsetzung des Konzepts einer Cultural Literacy zumindest vom Ansatz her nahe kommt. Seit der Einführung der Qualifikationsmodule wird das Modul Studium Generale klassisch am häufigsten gewählt. Dies unterstützt die These, dass Studierende komplementäre, allgemeinbildende Lerninhalte gerne annehmen. Das 2007 eingeführte sechste Modul EURIIS – European Integration and Identity Studies ist Teil des ‚Jean Monnet Programms‘ und wird von der EU gefördert.

Ein zentraler Baustein des Moduls ist das auf europäische Fragen ausgerichtete Ringseminar, das mit einer Keynote Lecture durch eine herausragende europäische Persönlichkeit eröffnet wird. In Kooperation mit der Universitäts- und Heinrich Hertz-Gesellschaft konnten so u.a. Hans Dietrich Genscher und Cem Özdemir gewonnen werden. Zur Qualitätssicherung wurden regelmäßige – inzwischen zentrale – Lehrevaluationen eingeführt, eine Alumnibefragung vorgenommen und für die Lehrbeauftragten Weiterbildungsangebote und der Austausch von Erfahrungen im Rahmen einer Semesterklausur des ‚Kollegium am ZAK‘ organisiert.³³

³² Das Modul Studium Generale *klassisch* umfasst zwar die fünf Lehrbereiche Mensch & Gesellschaft, Natur & Technik, Kultur & Medien, Wirtschaft & Recht und Politik & Globalisierung, aber nicht die weiteren Veranstaltungsbereiche wie beispielsweise Basiskompetenzen & EDV oder Kreativitätswerkstätten. Die Teilnahme an einer Vortragsreihe des Colloquium Fundamentale ist obligatorisch.

³³ Von den etwa 180 Lehrveranstaltungen eines Semesterprogramms des Studium Generale werden ca. 50 von den Dozierenden des ZAK-Kollegiums geleitet. Dabei handelt es sich um universitäre und außeruniversitäre Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Forschung, Wirtschaft, Kultur, Verwaltung und Politik, die hohe fachliche Kompetenz und breite berufliche Erfahrung in die Seminare und Vorlesungen einbringen.

3.2.2. Musikalische Praxis im Studium Generale Orchester & Chor

Die Universität Karlsruhe (TH) bietet ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur musikalischen Praxis an. Als unabhängig agierende Formationen, die unter dem Dach des Studium Generale zusammengeführt werden, stehen sie Studierenden, Alumni und Mitgliedern der Universität offen. Hierzu zählen zwei große Orchester, das Collegium musicum der Universität und das Sinfonieorchester an der Universität. Dazu kommen das Kammerorchester an der Universität, die Uni Big Band, und das Uni-Tanzorchester. Ferner bestehen mehrere Chöre. Zur Auswahl stehen der Universitätschor, der Kammerchor der Universität Karlsruhe, das Studio Vocale, ein semiprofessioneller Kammerchor, und der Jazzchor. Diese teilweise traditionsreichen Musikangebote bieten eine vielfältige Auswahl von klassischer und moderner Musik auf hohem Niveau. Viele Konzertreisen ins Ausland, Preise und die Produktion von CDs bestätigen die erfolgreiche Tätigkeit.

4. Neue Zusatzqualifikationen und Weiterbildungsangebote am ZAK

In jüngster Zeit konnten neue studienbegleitende Weiterbildungsangebote in Form von innovativen freiwilligen Zusatzqualifikationen mit Unterstützung der Wirtschaft entwickelt werden. Das konkrete Engagement der Wirtschaft basiert auf Grundsätzen, die im vorliegenden Band mehrfach zur Sprache kommen, nämlich auf der Erkenntnis, dass Universitätsabsolventinnen und -absolventen häufig nicht mit den erforderlichen überfachlichen Kompetenzen ausgestattet sind, die sie im Berufsleben benötigen. Bereits bei seiner Würdigung des Begleitstudiums Angewandte Kulturwissenschaft im Jahr 1999 stellte Dietmar Sauer, damaliger Vorstandsvorsitzender der L-Bank, fest:

Im Zeitalter des Internet tritt die Produktion von Gütern in weiten Bereichen der Wirtschaft in den Hintergrund, die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft gewinnt immer höhere Bedeutung. Doch über Wissen zu verfügen reicht allein nicht aus, um sich im Wettbewerb zu behaupten. Wissen muss bewertet und in einen Zusammenhang gestellt werden, um es nutzbar zu machen. Der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, von sozialer und kultureller Kompetenz kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu.³⁴

Ein weiterer Anreiz für die Wirtschaft besteht in der Aussicht, besonders engagierte junge Menschen bereits im Studium für ihre Unternehmen zu gewinnen. Auf diese Weise ergibt sich eine sogenannte Win-Win-Situation für Universität und Unternehmen.

³⁴ Robertson-Wensauer, 1999, S. 8f.

4.1. KompetenzKompass – *Finde Deinen Weg!*

Ein zu 100% durch Drittmittel finanziertes Angebot unter dem Titel ‚KompetenzKompass – *Finde Deinen Weg!*‘ wird für Studierende, insbesondere der Ingenieurwissenschaften, durch eine Partnerschaft mit der Wirtschaft ermöglicht. Der Intensivkurs mit 26 Trainingseinheiten wird durch die Unternehmen EnBW Energie Baden-Württemberg AG und bis vor kurzem Linde Material Handling GmbH gefördert. Das Programm hat einen ganzheitlichen Ansatz, der anhand von Selbstreflexion, Praxisorientierung und Orientierungswissen auf eine Entwicklung der Persönlichkeit abzielt. Neben Trainingseinheiten und Praktika gehören Gruppen- und Einzelcoaching zum Angebot. Hierdurch sollen die Wahrnehmung von Menschen und Interaktionen gefördert, die jeweiligen Ressourcen der Teilnehmenden erhöht, ihre Handlungsspielräume erweitert und ihre Leistungsfähigkeit gestärkt werden. Immer im Blick sind dabei die Wechselbeziehungen zwischen der/dem Einzelnen, dem Team und der Dynamik der Unternehmenskulturen, die das tägliche Berufsleben prägen.

4.2. FemtecCareerbuilding Programm

Ein besonderes Anliegen sowohl der Technischen Hochschulen als auch der Unternehmen liegt zunehmend im Bereich Gender Mainstreaming. Junge Frauen sollen für das Studium von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern gewonnen und auf ihrem Karriereweg gezielt gefördert werden. Die Universität Karlsruhe (TH) ist mit diesem Ziel im Juli 2007 als offizieller Partner dem *Femtec.Network* beigetreten. In diesem im Jahr 2003 etablierten bundesweiten Kooperationsverbund haben sich neun große Unternehmen³⁵ und sieben Technische Universitäten³⁶ zusammengeschlossen, um das Interesse junger Frauen an den Ingenieur- und Naturwissenschaften zu fördern und die Ein- und Aufstiegsmöglichkeiten von Frauen in technische Berufsfelder zu verbessern. Das Engagement der Universität in diesem Netzwerk begründet Rektor Prof. Dr. Horst Hippler wie folgt:

Für die Universität Karlsruhe (TH) ist die Förderung von Mädchen und Frauen ein Schlüssel zur Sicherung der Exzellenz in Forschung, Lehre und Innovation. Insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind Frauen nach wie vor unterrepräsentiert – sowohl im Studium als auch in der Wissenschaft. Wenn wir das große Potenzial

³⁵ Hierzu zählen: EADS, The Boston Consulting Group, E.ON AG, Robert Bosch GmbH, ThyssenKrupp AG, Siemens AG, Porsche AG, Daimler AG und Deutsche BP AG.

³⁶ Folgende Universitäten beteiligen sich am Femtec Programm: RWTH Aachen, Technische Universität Berlin, Technische Universität Darmstadt, Technische Universität Dresden, Universität Karlsruhe (TH), Universität Stuttgart, ETH Zürich.

von Frauen für diesen Bereich erschließen wollen, müssen wir eine individuelle Förderung anbieten, gegen ein veraltetes Rollenverständnis argumentieren und vor allem ein Beispiel geben, wie es besser gehen kann. Die Femtec-Initiative ist unsere Antwort auf diese Herausforderung.³⁷

Die wissenschaftliche Leitung und Koordination des Programms wurde der Autorin und dem ZAK vom Rektorat übertragen. Das FemtecCareerbuilding Programm, das über einen Zeitraum von zwei Jahren zu absolvieren ist, fördert ausgewählte leistungsstarke Studentinnen mit Führungspotenzial aus den entsprechenden Disziplinen.³⁸ Es ist ausgerichtet auf den Berufseinstieg und die Übernahme von Führungsaufgaben und bildet ein fach- und universitätsübergreifendes Netzwerk von jungen Frauen und für diese. Zudem wird über das Programm die Vorbildfunktion und Förderbereitschaft gestärkt, um dadurch talentierte und engagierte Schülerinnen zum Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften zu ermutigen. Ergänzend zum Fachstudium sollen die erforderlichen Sozial- und Selbstkompetenzen sowie fachübergreifendes Wirtschafts-Know-how durch ein gestuftes Angebot von Workshops und Trainings vermittelt werden. Ergänzt wird das Programm durch eine zielgerichtete Integration von Berufsfeldkontakten, Praxismodulen und dem Einsatz innovativer Instrumente der individuellen Karriereförderung wie Coaching und Mentoring. Das Programm richtet sich an Studentinnen aus den naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen im Haupt- und Masterstudium.

4.3. AWWK – Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung Karlsruhe

Seit dem Sommer 2008 engagiert sich das ZAK im Auftrag der Universität Karlsruhe (TH) an der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung Karlsruhe.³⁹ Hierdurch

³⁷ Onlinedokument <http://www.femtec.org/content/0/2070/1085/> [07.07.2009].

³⁸ Obwohl die Universität Karlsruhe als jüngste Universität dem Verbund beigetreten ist, verzeichnete sie bereits die größte Anzahl von Bewerberinnen und Teilnehmerinnen. Da lediglich zehn Teilnehmerinnen pro Universität im Semester/Jahr angenommen werden, findet eine sehr konkurrenzbetonte Auswahl durch Assessment statt.

³⁹ Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha (Vorsitz), Direktorin ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale, Universität Karlsruhe (TH), Prof. Dr. Urs Thurnherr (Stellvertretender Vorsitzender), Prorektor Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Martin Hettich (Schatzmeister), Prokurist/GBV, Sparda-Bank Baden-Württemberg eG, Prof. Dr.-Ing. Jürgen Becker, Prorektor Universität Karlsruhe (TH), Prof. Hartmut Höll, Rektor der Hochschule für Musik Karlsruhe, Prof. Dr. Norbert Lenz, Direktor des Staatlichen Museums für Naturkunde, Karlsruhe, Prof. Dr. Klaus Schrenk, Direktor der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe, Knut Weber, Schauspieldirektor am Badischen Staatstheater, Karlsruhe, Prof. Dr. phil. Gabriele Weigand, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Vgl. auch die Rede zur Semestereröffnung und Neukonstituierung von Caroline Y. Robertson-von Trotha; Onlinedokument http://www.awwk-karlsruhe.de/downloads/Robertson_Eroeffnungsrede.pdf [07.07.2009].

können sowohl die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens als auch die Öffentliche Wissenschaft weiterentwickelt werden. Die Gesellschaft der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung Karlsruhe e.V. wurde 1986 unter dem Vorsitz des damaligen Oberbürgermeisters der Stadt Karlsruhe von den damaligen Rektoren der Universität, der Pädagogischen Hochschule und der Fachhochschule gegründet. Im Gründungskonzept werden die Ziele des Vereins festgehalten:

Die Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung sieht es somit generell als ihre Aufgabe an, die Teilnehmer über die aktuellen wissenschaftlichen Entwicklungen, über Forschungsmethoden und -ergebnisse zu informieren.

Es wurde aber bereits damals erkannt, dass dies im Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu geschehen hat, indem die Akademie

Veranstaltungssequenzen anbietet, die die anthropologische sowie soziokulturelle Bedeutung wissenschaftlicher Entwicklungen [...] sowie die ethische Dimension wissenschaftlicher Forschung zum Thema haben.

Mittlerweile bietet die AWWK semesterweise Weiterbildungskurse durch Professorinnen und Professoren der Universität und der Pädagogischen Hochschule sowie durch Lehrbeauftragte der kooperierenden kulturellen Einrichtungen an. Das Angebot knüpft an das vom ZAK erstellte Konzept U3 – Universität für den Dritten Lebensabschnitt an, das im Jahr 2004 der Universitätsleitung vorgelegt wurde, und soll nicht nur für (ältere) Erwachsene attraktiv sein. Ziel ist es, das Konzept des lebenslangen Lernens zu unterstützen und intergenerationelles Lernen unter Einbeziehung des Erfahrungswissens zu ermöglichen. Aufgezeigt werden Interdisziplinarität und interkulturelle Aspekte, besonders durch den Ausbau des Angebots entsprechend der Ansätze Scientific und Cultural Literacy und durch die Einbeziehung der Öffentlichen Wissenschaft. Besonders profitieren wird das Bildungsangebot der AWWK von Kooperationen mit der Staatlichen Kunsthalle, der Hochschule für Musik, dem Staatlichen Naturkundemuseum und dem Badischen Staatstheater sowie von allen öffentlichen Veranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule und der Universität Karlsruhe (TH), hier insbesondere im Bereich natur- und ingenieurwissenschaftlicher Themen. Die Geschäftsstelle ist dem ZAK zugeordnet und ermöglicht die Herstellung und Nutzung wichtiger Synergien.⁴⁰

⁴⁰ Weiteres unter Onlinedokument <http://www.awwk-karlsruhe.de> [07.07.2009].

5. Ausblick: Diversity als Programm

Der kompetente Umgang mit Vielfalt und Pluralität gehört zu den wichtigsten Schlüsselqualifikationen der Zukunft. Mit den Qualifikationsmodulen INTER-ACT – *Internationalisierung und interkulturelle Handlungskompetenz*, MeKKo – *Medien-Kultur-Kommunikation*, DiMa – *Diversity Management* sowie EURIIS – *European Integration and Identity Studies* bietet das ZAK bereits eine Reihe von interdisziplinären Lernmodulen an, die die Thematik gesellschaftlicher Vielfalt inhaltlich mit unterschiedlichen Gewichtungen und Praxiselementen in den Mittelpunkt stellen. Das Femtec Programm wie auch die AWWK behandeln unter anderem Fragestellungen für die jeweiligen Zielgruppen. In allen Fällen besteht ein wesentliches Lernziel in dem Erkennen von gruppenspezifischen, kulturell geprägten Handlungsmustern und in dem sozial verantwortlichen Umgang miteinander in einer an Komplexität zunehmenden pluralen Gesellschaft.

Mit den Erweiterungen der Aufgaben des Zentrums für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale in der Weiterbildung baut das ZAK seine vielfältigen Tätigkeiten in Forschung und Lehre auch im Bereich Diversity Management aus.⁴¹ Praxiserfahrungen kommen dem systematischen Ausbau dieses Bereichs zugute. In Hinblick auf die demographischen, alltagskulturellen und wirtschaftlichen Veränderungen nimmt die Häufigkeit der Situationen deutlich zu, in denen Menschen mit dem für sie ‚Anderen‘ interagieren möchten und unvermeidlich auch müssen. Gerade an einer Technischen Universität gilt es, Studierende für diese komplexen Situationen der Kommunikation und der Interaktion zu sensibilisieren und mit der dafür nötigen Kompetenz auszustatten.

In Deutschland wurde die Bedeutung kultureller Vielfalt sowohl im Rahmen wirtschaftlicher Prozesse als auch in Alltagsfragen des ‚Miteinanders‘ lange unterschätzt: zum einen, was die aus der Verschiedenheit der Bevölkerung erwachsenden kreativen Potenziale betrifft, zum anderen aber auch die Kehrseite der Heterogenität samt ihrem

⁴¹Hierzu führte das ZAK mit der Führungsakademie Baden-Württemberg am 07. 05. 2004 im Rahmen der Europawoche Karlsruhe den internationalen Workshop ‚Diversity in Europe – Herausforderungen und Lösungen/Managing Diversity and Institutional Cultures‘ durch. Onlinedokument http://www.zak.uni-karlsruhe.de/img/content/doku_DiMa_2004_FueAk-ZAK-Europawoche.pdf [07. 07. 2009]

oft überraschenden Konfliktpotenzial. Dieses macht sorgfältig durchdachte und gleichzeitig praktikable Lösungsstrategien vonnöten. In einem 2004 gemeinsam mit der Führungsakademie Baden-Württemberg ausgerichteten internationalen Workshop konnte auf die zunehmende Bedeutung des Diversity-Ansatzes hingewiesen werden. Im gleichen Jahr wurde das bereits erwähnte Qualifikationsmodul DiMa am ZAK eingeführt, innerhalb dessen interkulturelle Kommunikation oder Gender-Studien als Schwerpunkte gewählt werden können. Hinsichtlich des Erwerbs von SQ lässt sich der Umgang mit Diversity auf verschiedenen Ebenen verdeutlichen: Auf der Kommunikationsebene der Enabling Skills und praxisorientierten Anwendung, die in vielfältigen Berufs- und Alltagskontexten relevant sind. Zweitens auf der gesellschaftlichen Ebene, die zunehmend mit normativen Vorstellungen einer Global Corporate Social Responsibility verknüpft wird – ein Anspruch, der keineswegs altruistisch formuliert wird, sondern der im Rahmen einer sogenannten Win-Win-Situation legitimiert werden kann. Im Bewusstsein der Notwendigkeit einer aktiven Auseinandersetzung mit Ungleichheit und Diskriminierung, die zunehmend explizit auch als Wettbewerbsnachteil wahrgenommen werden, sind inzwischen 131 Unternehmen und öffentliche Einrichtungen⁴² der von der Wirtschaft initiierten ‚Charta der Vielfalt‘ beigetreten. Diese Entwicklung zum Erkennen und übernehmen gesellschaftlicher Verantwortung unterstreicht den dringenden Bedarf, kulturelle Vielfalt und Diversity Management als Kernbereich des Schlüsselqualifikationsangebots in die universitäre Bildung, Aus- und Weiterbildung zu integrieren.⁴³

6. Das House of Competence – Entstehungskontexte⁴⁴

Wie in der soziologischen Forschung bestens belegt, entstehen neue Strukturen häufig eher aus zufälligen Konfigurationen, aus Personen, Ideen und Ereignissen, so auch das ‚House of Competence – Cultures of Social Competence and Personal Fitness‘ an der Universität Karlsruhe (TH). Das ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft

⁴² Onlinedokument <http://www.charta-der-vielfalt.de> [07.07.2009]

⁴³ Zu den Gründungsinitiatoren zählen die Daimler AG, die Deutsche Bank, die Deutsche Telekom und die Deutsche BP. Mit der Einrichtung ihres Global Diversity Office und dem erklärten Ziel, das führende Unternehmen im Bereich Diversity Management zu werden, baut die Daimler AG diesen Bereich systematisch aus. Vgl. ebd.

⁴⁴ Das House of Competence (HoC) ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Karlsruhe (TH). Dazu gehören fünf Einrichtungen: Fernstudienzentrum, kww – die Wissenschaftliche Weiterbildung, Sprachenzentrum, Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale, Zentrum für Lehrerbildung. Jede dieser Einrichtungen nimmt spezifische Aufgaben wahr und ist dennoch unter dem Dach des HoC in strategischer und synergetischer Absicht vereint.

und Studium Generale war nach Ablauf der vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst geförderten Pilotphase im April 2005 sehr positiv evaluiert worden und sollte – so die Empfehlung des Evaluationsrates – eine stärkere Gewichtung als wissenschaftliches Zentrum erhalten. Dem auswärtigen Evaluationsrat gehörten Vertreterinnen und Vertreter der Technischen Universitäten München und Dortmund, der Universität Münster sowie der Siemens AG an.⁴⁵

Der Evaluationsrat charakterisierte das ZAK als

Drehscheibe bzw. Begegnungsstätte für Studierende, Doktoranden und Mitarbeiter der verschiedenen Fächerkulturen [...], Inkubator für kulturelle Kompetenz [...], Vernetzer verschiedener interner und externer Einrichtungen [...], ‚Außenministerium‘ für Dialoge und Wissenstransfer.⁴⁶

Nach den Vorstellungen des damaligen Rektorats sollte es mit der zentralen Aufgabe der Erstellung eines umfassenden Forschungs- und Weiterbildungskonzepts betraut werden.⁴⁷ Der Bereich Schlüsselqualifikationen sollte in diesem Prozess in die Forschung eingebunden und mit dem bewährten Konzept der Öffentlichen Wissenschaft verknüpft werden. Trotz der innerhalb und außerhalb der Universität anerkannten Leistungen des ZAK wurden die dafür nötigen Mittel jedoch nicht zur Verfügung gestellt.

Zur gleichen Zeit endete auch die Pilotphase des am Sportinstitut eingerichteten FoSS (Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen) und die weitere Ausstattung dieser ebenfalls erfolgreichen Einrichtung war nicht gesichert. So entstand die Idee,⁴⁸ eine Einrichtung zu konzipieren, die geistige und körperliche Fitness im Prozess des lebenslangen Lernens zum Ziel haben sollte. Dafür sollten erneut Landesmittel beantragt werden. Der erste Entwurf eines Antrags an das baden-württembergische Wissenschaftsministerium wurde vom ZAK, dem Sportinstitut durch Hans Steiner und dem später dazu gekommenen Berufspädagogen Gerd Gidion erstellt.⁴⁹ Eine neue Dynamik erhielt das Vorhaben durch die zeitliche Überschneidung

⁴⁵ Die Gutachter des Evaluationsrates waren: Dr. Ludwig Kronthaler, Kanzler der TU München, Dr. Hartwig Rüll, Siemens AG, München, Prof. Dr. h.c. Siegfried J. Schmidt, Institut für Kommunikationswissenschaft Westfälische Wilhelms-Universität Münster und Prof. Dr. Elisabeth Wacker, Lehrstuhl für Rehabilitationssoziologie, Universität Dortmund.

⁴⁶ Onlinedokument http://www.zak.uni-karlsruhe.de/download/Evaluations_bericht.pdf [07.07.2009].

⁴⁷ Vgl. Caroline Y. Robertson-von Trotha: Statut des ZAK und Leitlinien für eine Aufbauphase II, Entwurf von 2005.

⁴⁸ Maßgeblich hieran beteiligt war Regierungsrat Dr. Adalbert Bader, der damals zuständige Referent im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

⁴⁹ Zur Zeit der Antragsstellung wechselte auch der Amtsinhaber des Prorektors für Lehre: Auf Prof. Dr.-Ing. Volker Krebs folgte Prof. Dr.-Ing. Jürgen Becker, beide Mitglieder der Fakultät

mit der Antragsstellung der Universität im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes. Das House of Competence wurde Teil der dritten Förderlinie („Zukunftskonzepte zum projektbezogenen Aufbau der universitären Spitzenforschung“). Auf diese Weise entstand ein größeres Projekt, das aus dem Zusammenwirken von bottom up und top down-Prozessen hervorging. Der von Anfang an formulierte Grundgedanke ein Zentrum zu etablieren, das Forschung und Lehre interinstitutionell und interdisziplinär fördert, ist zentral geblieben. Die Anzahl der beteiligten Einrichtungen ist jedoch wesentlich größer geworden und ermöglicht es neuartige Wege zu gehen. Im Februar 2007 nahm das House of Competence seine Arbeit auf. Gefördert wird es vom Land Baden-Württemberg auf der Basis einer Zielvereinbarung mit der Universität Karlsruhe (TH). Das HoC hat zum Ziel, ein fächerübergreifendes Forschungs- und Lehrprogramm zu etablieren, das die sozialen und kulturellen Kompetenzen sowie die Leistungsfähigkeit von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Beschäftigten des neu gegründeten Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) verbessert. Im Rahmen seiner Aufgaben unter dem Dach des HoC bietet das ZAK Lehrveranstaltungen zum Erwerb von sozialen, kulturellen und interdisziplinären Schlüsselkompetenzen im Studium an. Das HoC ist nicht nur ein Dienstleistungszentrum für Kompetenzerwerb und effektive Lernstrategien, sondern bündelt in seiner Arbeit auch verschiedene Ansätze zur Kompetenzforschung aus den Sozial-, Kultur-, Erziehungs-, Sport- und Ingenieurwissenschaften. Neue Professuren für *Soziologie unter besonderer Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs*, für *interkulturelle Kommunikation* und für *Pädagogische Psychologie* wurden seit dem Wintersemester 2007/08 eingerichtet und sind zum Teil besetzt. Einen wissenschaftlichen Schwerpunkt bildet auch die Verknüpfung von Bewegung und Lernen im Sinne einer „Personal Fitness“.

6.1. Schlüsselqualifikationen am House of Competence

Die Erforschung des Kompetenzerwerbs und die Weiterentwicklung von Schlüsselqualifikationen am House of Competence bündelt bisherige Erfahrungen und Erkenntnisse und wendet sie im Rahmen der Lehre an. Hierzu zählen auch die empirische Untersuchung des ZAK „Fachübergreifende Lehre und Schlüsselqualifikationen in der ingeni-

für Elektrotechnik und Informationstechnik, aber mit unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich der Ausstattung einer überfachlichen Lehre.

eurwissenschaftlichen Ausbildung in Deutschland⁵⁰ sowie das vom ZAK geleitete Verbundprojekt ‚Schlüsselqualifikationen an Technischen Hochschulen‘.

Im Rahmen einer Arbeitsgruppe unter Mitarbeit der dafür relevanten am HoC tätigen Einrichtungen wurde das Konzept der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen auf der Basis der aus dem Verbundprojekt hervorgegangenen Trias

- allgemeines Orientierungswissen
- praxisorientiertes Anwendungswissen
- Basiskompetenzen als Schlüsselqualifikationen im engeren Sinne

weiterentwickelt und in Form von Lernzielen formuliert („Karlsruher Modell“).⁵¹ Unter der maßgeblichen Mitwirkung des ZAK und unter Berücksichtigung der Ergebnisse des Verbundprojekts ‚Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten‘ zusammen mit der Carl von Linde-Akademie der Technischen Universität München und der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt ist daraus ein Modulhandbuch für Schlüsselqualifikationen entstanden, das als Orientierungshilfe für Fakultäten und Studierende dient. Mit Hilfe dieses Handbuchs können die von der Universität Karlsruhe (TH) vorgesehenen Veranstaltungen für die sechs additiv erwerbenden ECTS Punkte gewählt werden. Ein vom ZAK eingebrachter Vorschlag, mindestens 10 ECTS Punkte vorzusehen, ließ sich gegenüber den Fakultäten nicht durchsetzen, da die hochschulpolitische Erwünschtheit und Zielsetzung zu diesem Zeitpunkt bereits reduziertere SQ-Elemente vorsah.

Im Modulhandbuch für das Wintersemester 2008/09 wird die besondere Relevanz von anspruchsvoll ausgerichteten Schlüsselqualifikationen betont: Sie sind erforderlich für „eine berufliche Karriere in Führungspositionen und eine verantwortungsbewusste Rolle in der Gesellschaft“ und stehen „in einem komplexen Funktionszusammenhang

⁵⁰ Vgl. Caroline Y. Robertson: Fachübergreifende Lehre und Schlüsselqualifikationen in der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie, Karlsruhe 2001. Das Projekt und eine inhaltsanalytische Vorstudie von Stellenanzeigen in lokalen und überregionalen Zeitungen fand unter der Mitarbeit von Matthias Otten (Hauptstudie), Tobias Kuhnimhof (statistische Datenanalysen) und Zinga Makumbunda (Inhaltsanalyse) statt; siehe Onlinedokument <http://www.zak.uni-karlsruhe.de/167.php> [07.07.2009].

⁵¹ Lehrveranstaltungen mit dem Schwerpunkt Orientierungswissen behandeln vor allem Aspekte gesellschaftlicher, politischer, rechtlicher und kultureller Rahmenbedingungen und sollen die gesellschaftlich-kulturelle Einbettung von Wissenschaft und Ingenieurstätigkeit fördern. Praxisorientiertes Anwendungswissen umfasst neben ingenieurwissenschaftlichem Spezialwissen allgemeinere berufspraktische Qualifikationen wie Management, EDV u. a. Schlüsselqualifikationen im engeren Sinne beinhalten Querschnittskompetenzen über verschiedene Wissensbereiche hinweg, die auf die langfristige Entwicklung von Persönlichkeit und Sozialkompetenzen, interkultureller Kompetenz und Medienkompetenz abzielen.

einer modernen Arbeitswelt und Gesellschaft.“ Sie müssen aber auch „an die individuellen Interessen, Bedürfnisse und Ziele der Studierenden“ sinnvoll anschließen.⁵²

Dies bedeutet, dass es *eine einzige* Strategie oder *nur ein einziges* Lernprogramm nicht geben kann, mit denen Schlüsselqualifikationen optimal gefördert werden können. Vielmehr gibt es unter den individuellen Bedingungen nur eine bestmögliche individuelle Strategie. In diesem Sinne sollten alle Studierenden die Möglichkeit erhalten, nach eigenen Interessen und Bedürfnissen aus dem vorliegenden Lehrangebot frei zu wählen, um eine optimale und individuell abgestimmte Förderung zu erhalten.⁵³

Diese Lösung, den Studierenden uneingeschränkte Wahlfreiheit innerhalb des SQ-Lehrangebots einzuräumen, ist nicht unproblematisch und birgt Gefahren. Denn Wahlfreiheit setzt bei den Studierenden nicht nur aufgeklärte Interessen und ein ungeschöntes Selbstbild voraus, sondern auch Einsicht in die Relevanz fachübergreifender, Berufswelt und Gesellschaft prägender Kontexte. Gerade solcher Einsicht muss aber nicht selten in Lehrkontexten überhaupt die Basis geschaffen werden. Im Bereich Schlüsselqualifikationen ein anspruchsvolles, Orientierungswissen umgreifendes Lehrprogramm zu etablieren, setzt eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Vorurteilen voraus, die auf allen Ebenen universitärer Einrichtungen zu finden sind und Schlüsselqualifikationen auf Basiskompetenzen reduzieren. Wahlfreiheit ist nur unter der Voraussetzung ein gutes Konzept, wenn es gelingt, solchen strukturell verankerten Vorurteilen entgegenzutreten und bei den Studierenden ein entsprechendes Interesse und Problembewusstsein zu wecken. Wenn dies nicht gelingt, bewirkt Wahlfreiheit nur die nachfrageorientierte Reduktion der Veranstaltungen, die Orientierungswissen zum Lehrziel erklären. An der Universität Karlsruhe (TH) / KIT wird es den Fakultäten überlassen, entweder die ‚additiven‘ ECTS-Punkte mit ausgewählten Bereichen festzulegen oder die Studierenden ohne Einschränkung frei unter allen Angeboten des gesamten Wahlbereichs wählen zu lassen. Das durch das Verbundprojekt ‚Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten‘ entwickelte Konzept der Trias wird an der eigenen Hochschule damit zwar umgesetzt, aber nicht als fester Ordnungsrahmen in den SQ-Pflichtbereich der Studiengänge integriert. Umso erfreulicher ist es, dass es unter der Bezeichnung ‚Karlsruher Modell‘ Eingang in das Forum SQ⁵⁴ gefunden hat und es

⁵²Zum Modulhandbuch siehe Onlinedokument http://www.hoc.kit.edu/downloads/HoC_Modul_Veranstaltungen_1-5.pdf [07. 07. 2009].

⁵³Ebd.

⁵⁴Das Forum SQ besteht seit 2002 und wurde von den Organisatorinnen der SQ-Angebote der Universitäten Freiburg, Mannheim und Tübingen gegründet. Dabei handelt es sich um einen informellen Zusammenschluss der SQ-Verantwortlichen aller baden-württembergischen Universitäten. Das Forum SQ trifft sich mehrmals im Jahr im Wechsel an den beteiligten Universi-

somit landesweit von den SQ-Einrichtungen des Landes Baden-Württemberg zur Bestimmung der SQ-Lerninhalte anerkannt wird: Das ‚Kriterien-Handbuch Schlüsselqualifikationen‘ – ein bald beendetes Arbeitsprojekt des Forum SQ – verweist zur Klärung der Lerninhalte auf die ‚Karlsruher Definitionen‘ zu Orientierungswissen, Basiskompetenzen und Praxisorientierung. Auch zu nennen wäre die Universität Ulm, die sich im Bereich der additiven Schlüsselqualifikationen (ASQ) bei der Bestimmung der Lehrbereiche an der Trias orientiert.⁵⁵

7. Schlussfolgerungen

Zum ‚Doppeljubiläum‘ des Zentrums für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale zeigt sich eine wachsende Anerkennung der erklärten Ziele des Zentrums. Dies gilt insbesondere hinsichtlich des Ansatzes einer ‚Wissenschaft im Dialog‘, die dem Konzept der Öffentlichen Wissenschaft zugrunde liegt.

Trotz der erörterten kritisch zu sehenden Etablierungssituation von Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten kann eine zunehmende Bedeutung von Zusatzqualifikationen als Teil eines umfassenden Bildungsangebots beobachtet werden. Konzepte, die den gesamtgesellschaftlichen Kontext berücksichtigen, werden auch durch die genannten kritischen Aspekte unbezweifelbar in ihrer Relevanz gestärkt. Auf diese Weise können ein komplementärer Bildungsansatz in Anlehnung an Scientific und Cultural Literacy wenigstens vom Ansatz her realisiert werden. In diesem Zusammenhang ist es lohnend, auf den ‚Report of the Task Force on General Education‘ der Harvard University zu verweisen.

Der 2007 publizierte Bericht sieht einen umfangreichen verpflichtenden Anteil von fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen vor. Diese werden vornehmlich im Bereich des Orientierungswissens verortet und folgen vier Hauptzielen:

- General education prepares students for civic engagement;
- General education teaches students to understand themselves as products of – and participants in – traditions of art, ideas, and values;

täten und bietet Raum für einen gemeinsamen Austausch über Ideen, SQ-Begrifflichkeiten, Konzepte, Organisationsformen und Finanzierungsansätze. Darüber hinaus dient das Forum SQ als Plattform zur Realisierung gemeinsamer Projekte, Veranstaltungen und Publikationen der Kooperationspartner. Einmal im Jahr berichtet das Forum im Rahmen der Treffen der Prorektoren für Lehre am Ministerium für Wissenschaft und Kultur; siehe Onlinedokument <http://www.forum-sq.de> [07.07.2009].

⁵⁵In modifizierter Form: Basiskompetenz, Praxiskompetenz, Orientierungskompetenz und zusätzlich Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenz.

- General education prepares students to respond critically and constructively to change;
- General education develops students' understanding of the ethical dimensions of what they say and do⁵⁶

Diese Ziele sollen durch die Belegung eines halben Kurses von jeweils acht Lernbereichen erreicht werden: Aesthetic and Interpretative Understanding, Culture and Belief, Empirical Reasoning, Ethical Reasoning, Science of Living Systems, Science of the Physical Universe, Societies of the World und The United States in the World. Mit diesem Ansatz verfolgt Harvard Ziele, die mit den Konzepten und den freiwilligen Angeboten des ZAK durchaus – vom Ansatz her – vergleichbar sind.

Die zukünftigen Herausforderungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten liegen in der Weiterentwicklung eines in den Curricula der Studiengänge etablierten Pflichtangebots als Mindestanforderung bei gleichzeitiger Stärkung des bereits gut ausgebauten freiwilligen Angebots. Warum sollte am Karlsruher Institut für Technologie nicht möglich sein, was an der Harvard University empfohlen, dort erfolgreich praktiziert wird und programmatisch an der Carl von Linde-Akademie der TU München teils eingebunden, teils als Zusatzqualifikation ebenfalls verfolgt wird. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und sozial-kultureller Handlungskompetenzen in einer durch Technik, Wissenschaft und Globalisierung sich rasch verändernden Welt ist ein lebenslanger Lernprozess, der individuell unterschiedlich gefördert werden muss. Die Verantwortung, geeignete wissenschaftliche Angebotsstrukturen zu entwickeln und mit Inhalten zu füllen, liegt bei den Universitäten.

Nachdruck aus: Caroline Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion (=Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14), Karlsruhe 2009, S. 17-57.

⁵⁶ Onlinedokument www.fas.harvard.edu/~secfas/General_Education_Final_Report.pdf
[07.07.2009]

I.
Studium Generale

universität karlsruhe (th)



Studium generale

Senatskommission für das Studium generale.

Sitzungsprotokolle, Denkschriften 1953-1959

Universitätsarchiv Karlsruhe
Bestandsnr.: <u>25007</u>
Signaturnr.: <u>1</u>

~~30 / 5 / 1~~

Leitsätze für das studium generale an der T. H. Karlsruhe

Vorschlag der Kommission für die Neuordnung des Studienplanes in der Fachrichtung „Allgemeiner Maschinenbau“ (Barth, Donandt, Jungbluth, Kluge, Plank, von Sanden).

Vorbemerkung: Diese Leitsätze sind inhaltlich (nicht wörtlich) das Ergebnis von Besprechungen, die die genannte Kommission in mehreren Sitzungen – in der letzten unter Beteiligung der Herren Criegee, Haupt, Hellpach und Steinhardt als Vertreter der anderen Fakultäten – in der Zeit vom 23. bis 26. März durchgeführt hat. Sie werden niedergelegt, um sie zum Gegenstand allgemeiner Erörterung machen zu können.

I. Das studium generale ist eine Angelegenheit der ganzen T. H. Karlsruhe, d. h. es wird gemeinsam von allen Fakultäten unter der Obmannschaft und organisierten Leitung der Fakultät für Natur- und Geisteswissenschaften durchgeführt.

Erläuterung: Das studium generale muss gemeinschaftlich von allen Fakultäten veranstaltet werden, weil jede für sich zu schwach ist, um es großzügig durchführen zu können. Es kann auch nicht für jede Fakultät immer vollständig von dem Fachstudium in anderen Fakultäten getrennt werden; z. B. ist die Kunstgeschichte ein Teil des Fachstudiums der Architekten, aber für die anderen Fakultäten ausgesprochen ein Fach des studium generale. Es müssen schliesslich die großen Hörsäle aller Fakultäten dafür in Anspruch genommen werden.

II. Das studium generale wird in erster Linie für die Studierenden der T.H. Karlsruhe, aber nicht nur für diese durchgeführt. Die Teilnahme als Gasthörer wird vielmehr weitesten Kreisen der Bevölkerung freigestellt, soweit der Raum dazu ausreicht.

Erläuterung: Das studium generale soll der Volkshochschule nicht „Konkurrenz“ machen, aber doch auch dazu beitragen, dass die T.H. einen Sammelpunkt geistigen Lebens der Stadt Karlsruhe bildet.

III. Das studium generale wird unter der Leitung des Lehrkörpers der Hochschule und unter weitester Beteiligung aller geeigneten Lehrkräfte in Stadt und Land durchgeführt.

Erläuterung: Das studium generale darf nicht in einem Programm erstarren. Wenn selbstverständlich auch gewisse Vorlesungen im jährlichen Turnus, ande-

re in längeren Perioden wiederkehren werden, so ist es doch die Absicht, das wirkliche Geistesleben in Stadt und Land einzufangen. Es sollten deshalb alle erreichbaren, zur Lehre geeigneten Kräfte, insbesondere auch die Lehrer der Nachbaruniversitäten zu Vorlesungen herangezogen werden. Dabei sollte auch nicht so sehr danach getrachtet werden, ein bestimmtes Programm auszufüllen, als vielmehr diejenigen zu Worte kommen zu lassen, die etwas zu sagen haben und auch zu sagen wissen.

IV. Das studium generale wird an bestimmten Wochentagen (z. B. Montag bis Freitag oder, wenn ein Nachmittag für Fakultätssitzungen oder dergl. und gemeinsamen Sport freigehalten werden soll, Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag) jeweils nachmittags von 17.30 bis 19.00 Uhr durchgeführt.

Erläuterung: Die technische Durchführung eines gemeinsamen studium generale setzt die Einhaltung bestimmter Stunden für alle Fakultäten voraus. Es ist dazu vorgeschlagen:

- a) Die Festsetzung bestimmter Tage, z. B. monatlich zwei Tage.
- b) Die Festsetzung bestimmter Nachmittage, z. B. wöchentlich zwei Nachmittage.
- c) Die Festsetzung bestimmter Stunden mehrerer Wochentage, z. B. je zwei Stunden an vier oder fünf Tagen der Woche.

Die Kommission hat sich für den Vorschlag c) aus folgenden Gründen entschieden:

1. Er stört nicht den sonstigen Studienablauf wie der Vorschlag a).
2. Er stört nicht wie der Vorschlag b) die Abhaltung von Laboratoriumsübungen, die vielfach z. B. in der Fakultät für Maschinenwesen aus Raumgründen an allen Wochentagen und nachmittags abgehalten werden müssen.
3. Er fügt sich gut in eine natürliche Tageseinteilung vieler Studenten ein (vormittags: 4 Stunden fachliche Vorlesungen; frühnachmittags: 3 Stunden Übungen; spätnachmittags: 2 Stunden studium generale). Die Stunden der grösseren Frische bleiben so für den anstrengenden Teil des Studiums, die Abendstunden für die Entspannung im studium generale frei.
4. Er fügt sich gut in eine natürliche Tageseinteilung für die Stadtbevölkerung ein, deren Teilnahme – aktiv und passiv (vergl. unter II. und III.) – am studium generale erwünscht ist. Denn die Zeit von 17.30 - 19.00 Uhr liegt regelmässig zwischen der beruflichen Tagesarbeit und den öffentlichen und privaten Abendveranstaltungen.

Am schlechtesten dürfte der Vorschlag c) mit den Stundenplänen der naturwissenschaftlichen Abteilungen in Übereinstimmung zu bringen sein, weil sie wegen ihrer vielfach ganztägigen Praktika die späten Nachmittagsstunden gern für Vorlesungen, Kolloquien usw. verwenden. In diesen Abteilungen lässt sich deshalb das Prinzip für einzelne Semester vielleicht nicht uneingeschränkt durchführen.

V. In welchem Umfange und mit welchen Mitteln die Beteiligung am studium generale nachgeprüft werden soll, bleibt den Fakultäten zur selbständigen Entscheidung vorbehalten. Als Ideal gilt volle Freiheit.

Erläuterung: Von einem Vorschlag zur einheitlichen Regelung dieser Frage wird abgesehen, weil sie von allen die ungeklärteste ist und deshalb am meisten des Versuches zu ihrer Beantwortung bedarf. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass sich das studium generale natürlich in zwei Gruppen teilt, in die Fächer der allgemeinen Bildung (z. B. Geschichte, Literatur, Kunst) und der erweiterten Fachausbildung (z. B. Wirtschaft, Recht). Vorlesungen der zweiten Gruppe zu hören, war bisher in den meisten Fakultäten Pflicht, so dass der vollständige Verzicht auf die Nachprüfung der Teilnahme an diesen Vorlesungen z. B. durch Prüfungen sehr weit gehen würde. Es ist aber immerhin denkbar, dass bei entsprechender Organisation die Teilnahme allgemein und selbstverständlich genug wird, um auf jeden Druck durch Prüfungsbestimmungen oder dergl. verzichten zu können.

VI. Zur Durchführung des studium generale wird von jedem Studierenden in jedem Semester ein Festbetrag als Teil der Studiengebühr erhoben (vgl. den Sportbeitrag).

Diese Regelung ändert nichts an der Bestimmung, dass Vorlesungen, die in das studium generale fallen, in der üblichen Weise belegt werden müssen, wenn sie Pflichtvorlesungen für einen Studierenden sind oder von Gasthörern besucht werden.

Erläuterung: Durch diese Regelung [werden] folgende [Ziele] angestrebt:

1. Die Beschaffung ausreichender Mittel, um das studium generale großzuzug durchführen zu können (z. B. etwa 8 x 4000.- = 32.000.- DM/Semester). Das studium generale fordert im besonderen Maße beste Vortragende, weil es im Grunde für sich selbst werben muss. Diese zu finden und zwar auch aus den Kreisen der Bevölkerung von Karlsruhe und den Nachbarstädten, unter den Lehrern der Nachbaruniversitäten und allgemein aus Stadt und Land, müssen

andere Mittel zur Verfügung stehen als die üblichen Lehrauftragshonorare. Dabei wird es auch sehr darauf ankommen müssen, die Honorare staffeln zu können, Reiseauslagen zu ersetzen und sonstige Unkosten der Organisation (Geschäftsstelle) zu tragen.

2. Volle Freiheit im Besuch der Vorlesungen. Die Vorlesungen des studium generale werden häufig nicht so geschlossen sein, dass nicht für einen Teil des Semesters der Besuch der einen, für den anderen der Besuch einer anderen Vorlesung durchaus in der Absicht des Ganzen liegen könnte.

3. Volle Freiheit in der Dauer der Vorlesungen. Es wird manchem Vortragenden nur möglich sein, sich für einen Vortragszyklus, nicht aber für eine über ein ganzes Semester reichende Vorlesung zu verpflichten, zumal oft genug auch der Stoff eine gedrängtere Behandlung wünschenswert machen kann.

4. Die Möglichkeit, wertvolle, aber nur einen kleinen Kreis interessierende Vorlesungen veranstalten zu können. Vorlesungen dieser Art scheitern zuweilen, weil sie sich nicht selbst tragen. Für sie ein der Leistung, nicht der Hörerzahl entsprechendes Honorar zahlen zu können, soll die Möglichkeit gegeben sein.

Nachsatz zu VI: Selbstverständlich ist in dieser Frage im besonderen Maße die Einwilligung des Ministeriums erforderlich.

Als Ergänzung dieser Leitsätze, die in ihrem Inhalt Gegenstand der eingangs erwähnten Besprechungen waren, wird aus früheren Plänen noch folgender in Vorschlag gebracht:

VII. Die Übungsstunden des akademischen Chores und Orchesters sind ein Teil des studium generale.

Erläuterung: Da die Musikausübung in Chor und Orchester durchaus zu dem beiträgt, was das studium generale erreichen soll, nämlich die Erweiterung des Gesichtskreises und die Verbreiterung der Bildungsgrundlage über das Fachgebiet hinaus, soll sie auch als Teil dieses studium generale gelten. Chor und Orchester würden dadurch eine Förderung erfahren, die sie verdienen, solange sie unter entsprechender Leitung stehen.

Karlsruhe, den 28.3.1949 Für die Kommission zur Neuordnung des Studienplanes in der Fachrichtung „Allgemeiner Maschinenbau“

gez. Donandt

Freiburg, den
11.7.1956

Arbeitsbericht über die Studium Generale Tagung in Heidelberg.

Anlässlich der Zehnjahresfeier des Studium Generale in Heidelberg trafen sich am 29./30. Juni 1956 die Vertreter der Studia Generalia der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg, ausgenommen die Landwirtschaftliche Hochschule Hohenheim, um sich über die bisherigen Erfahrungen Rechenschaft zu geben und eine Koordinierung der leitenden Gesichtspunkte anzustreben. Trotz sehr verschiedener örtlicher Verhältnisse zeichnete sich eine gemeinsame Linie ab, und führten die grundsätzlichen Erwägungen in allen wesentlichen Fragen zu weitgehender Übereinstimmung.

I.

Die Diskussion ging von der Tatsache aus, dass die Existenz des Studium Generale im gegenwärtigen Zeitpunkt ebenso notwendig wie gefährdet sei.

Als erster Schritt zu einer umfassenden Hochschulreform entstanden, ist das Studium Generale inzwischen zu deren letztem Bollwerk geworden. Einer der Hauptgründe für diese Besorgnis erregende Entwicklung muss in dem jähen wirtschaftlichen Aufschwung der Bundesrepublik und der herrschenden Hochkonjunktur gesehen werden. Das Überangebot an hervorragenden Berufsmöglichkeiten verführt gerade den jungen Menschen, die Hochschule nur als Durchgangsstätte für eine wirtschaftlich lockende Position zu betrachten. Er ist folglich immer weniger bereit, die Zeit seines Studiums einer grundsätzlichen wissenschaftlichen, menschlichen und politischen Gesinnung zu widmen. Wie die Allgemeinheit beurteilt vielmehr auch er die wissenschaftliche Arbeit beinahe ausschließlich nach ihrem Nutzwert. So entpuppt sich die an sich erfreuliche wirtschaftliche Lage als eine ernste Gefahr für den Bestand der Hochschule. Es liegt deshalb sowohl im Interesse der Wissenschaft selbst, als auch der Gesellschaft, Massnahmen zu erwägen, welche der inneren Auflösung der Hochschulen entgegenzuwirken vermögen. Zu ihnen gehört nach Ansicht der Tagungsteilnehmer die Intensivierung des Studium Generale.

Die Vertreter der Studia Generalia der südwestdeutschen Hochschulen halten es in diesem Zusammenhang für erforderlich, die Teilnahme an den überfachlichen Vorlesungen, Colloquien und Arbeitskreisen des Studium Generale für alle Studierenden verbindlich zu machen.

II.

Die Einführung eines obligatorischen Studium Generale setzt jedoch voraus, dass über dessen Ziele und Aufbau grundsätzliche Übereinstimmung besteht. Vor allem muss, in Abgrenzung zur Volkshochschule und Erwachsenenbildung herausgestellt werden, dass das Studium Generale nicht die Aufgabe hat, der wissenschaftlichen Spezialisierung eines [sic!] verpflichtende Allgemeinbildung zur Seite zu setzen. Denn die Spezialisierung ist eine in der Vielfalt der gegenständlichen weltbegründete Notwendigkeit, die nicht durch das Ideal eines umfassenden Wissens rückgängig gemacht zu werden vermag. So erstrebenswert vielseitige Kenntnisse deshalb auch immer bleiben werden, kann der Sinn eines Studium Generale doch nur darin bestehen, den in der Wissenschaft als solcher vorhandenen Bildungswert insofern zur Sprache zu bringen, als es die Wissenschaft zu Besinnung auf sich selbst und ihre Stellung im Ganzen veranlasst. Diese grundsätzliche Abgrenzung macht deutlich, dass sich das Studium Generale auf „Vorlesungen für Hörer aller Fakultäten“ oder ähnliche allgemein fördernde Veranstaltungen nicht beschränken darf. Sein Aufgabenfeld liegt vielmehr innerhalb der Fachwissenschaft selbst. Im Fachstudium fundiert, muss es die dort auftretenden, überfachlichen Probleme aufgreifen und zum Bewusstsein der Wissenschaft bringen. Ihre Zahl kann nicht unbegrenzt sein. Denn die sachliche Nötigung, den eigenen Standort zu überprüfen, wird entweder aus der Berührung mit anderen Wissenszweigen, aus der Fragwürdigkeit der eigenen Methoden und Grundlagen, oder aber aus der Auseinandersetzung mit den Erfordernissen des politischen Lebens entspringen.

Demgemäß gliedert sich der Aufgabenbereich des Studium Generale in zwei grosse Gebiete. Es wird, sofern es erstens der Selbstbesinnung der Wissenschaft dient, philosophisch orientiert sein; sofern es zweitens die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft im Blick hat, politisch-soziologisch. Daraus ergibt sich folgende Einteilung:

1. Das Studium Generale im engeren Sinne, die auf dem Fachstudium beruhende Besinnung auf die Grundlagen und den Standort der Einzelwis-

senschaft im ganzen der Wissenschaften, setzt sich zusammen aus Arbeitskreisen und Colloquien, welche

- a) die theoretischen Grundlagen der Wissenszweige zu klären suchen,
- b) die Einzelwissenschaften in ihren Grenzfragen zum überfachlichen Gespräch vereinen
- c) die Einzelwissenschaften auf ihre philosophische Voraussetzung zurückführen, indem sie die Frage nach der ontologischen Struktur und Einheit des Wissens stellen.

Sie stehen d-adurch [sic!] in einem inneren Zusammenhang, dass in ihnen der menschliche Wert der Wissenschaft, die Würde einer allein der Wahrheit verpflichteten Daseinsgestaltung zur Sprache kommt. Dieser mit der Forschung verbundene Bildungsfaktor hat jedoch nicht gemein mit einer weltanschaulichen Bildung, welche die Universität im Gegensatz zu früheren Zeiten schon deshalb nicht zu vermitteln vermag, weil sie über kein geschlossens [sic!], allgemeinverbindliches Weltbild mehr verfügt.

2. Die Universität ist jedoch nicht nur Stätte der Forschung, sondern im gleichen Masse Stätte der Berufsausbildung. Dadurch, daß die Gesellschaft ihr die freie Erziehung der führenden Schichten überantwortet hat, erwächst der Universität gegenüber der sie tragenden Gesellschaft eine unmittelbare politische Verpflichtung. Denn die staatliche Gemeinschaft darf von ihren Hochschulen erwarten, dass sie ihr nicht bloss qualifizierte Fachkräfte bereit stellt, sondern Persönlichkeiten ausbildet, die sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst sind und über eine unabhängige, allein er Sache verpflichtete politische Urteilskraft verfügen. Daraus folgt für das Studium Generale, dass es als raum politischer Besinnung

- a) den Bezug der Wissenschaft zum Ganzen der Gesellschaft zu klären versucht;

- b) in der wissenschaftlichen Ergründung des Wesens des Politischen Gesichtspunkte und Prinzipien vermittelt, die eine von den Parolen der Tagespolitik unabhängige Meinungsbildung erlauben. Da im gleichen Umfang, wie die Möglichkeit einer allgemein verbindlichen Weltanschauung fragwürdig wurde, auch die kulturellen Werte ihre Stabilität verloren haben, können für die politische Erziehung, im Bewusstsein dieser Fragwürdigkeit, keine weiteren Motive massgeblich sein.

III.

Unter Berücksichtigung der dargestellten grundsätzlichen Erwägungen, wird von den Vertretern der Studia Generalia der südwestdeutschen Hochschulen für den praktischen aufbau des anfangs geforderten obligatorischen Studium Generale folgender Vorschlag unterbreitet:

Die wissenschaftliche und die politische Besinnung im Rahmen des Studium Generale sollte in zwei Stufen geschehen, welcher der im Umgang mit der Wissenschaft sich einstellenden Fragwürdigkeit der Wissenschaft entsprechen.

Die erste Stufe des Studium Generale hat propädeutischen Charakter, sie dient der grundsätzlichen Orientierung der Anfangssemester. In Form von Einführungsvorlesungen in die grösseren Fachgebiete soll

- a) der Standort der Fakultät im Zusammenhang der Wissenschaft bestimmt, und
- b) die Überleitung zu den besonderen Problemen, also etwa der Sprache, Kunst und Geschichte, vollzogen werden.

Parallel zu diesem ersten Überblick über die Wissensbereiche und ihre jeweiligen Fragehorizonte, durch welchen die Studierenden mit dem Umkreis der Forschungseinrichtungen ihres Faches vertraut gemacht werden sollen, hätte sich

- c) die Auseinandersetzung mit der politisch-soziologischen Struktur der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Verantwortung der Wissenschaft zu vollziehen.

Die zweite Stufe des Studium Generale umfasst das 6. und die folgenden Semester und dient der methodologischen Besinnung und der Konfrontierung der Wissenschaften mit der Philosophie. Diese Besinnung geschieht

- a) in überfachlichen Colloquien als Gespräch zwischen den Einzelwissenschaften;
- b) in philosophischen Arbeitsgemeinschaften als Gespräch der Philosophie mit der Einzelwissenschaft.

Sie wäre zu ergänzen durch

- c) Arbeitsgemeinschaften über Grundfragen des Politischen, über Staatstheorie und Staatsphilosophie, welchen die Aufgabe zufiele, anhand klassischer politischer Texte das politische Urteilsvermögen zu schärfen.

Da die zweite Stufe des Studium Generale einer philosophischen Vertiefung des Fachwissens entspricht, könnte die erfolgreiche Teilnahme an ei-

nem Colloquium oder Arbeitskreis dieser Stufe nach Ansicht der Tagungsteilnehmer schliesslich an die Stelle des bisherigen Philosophicum treten. Wäre doch auf diese Weise nicht nur eine sinnvolle Einordnung der Philosophie in den Studiengang erreicht, sondern darüber hinaus die Möglichkeit geschaffen, auch alle diejenigen Studenten in Berührung mit der Philosophie zu bringen, die sonst für sie nicht ansprechbar gewesen wären.

IV.

Die Vertreter der Studia Generalia der Baden-Württembergischen Hochschulen sind der Überzeugung, dass der vorgeschlagene Studienplan sowohl erlaubt, den im Einzelnen sehr verschiedenen Verhältnissen an den jeweiligen Hochschulen gerecht zu werden, als auch solche Einrichtungen, wie etwa das Collegium Academicum und das Leibnizianum, als vorbildliche Formen der propädeutischen Stufe in den Rahmen eines allgemeinen Studium Generale inzugliedern(sic!).

Sie sind ferner der Ansicht, dass auf diese Weise ein weiterer Schritt zur Universitätsreform vollzogen und den Studenten die Bewältigung der gegenwärtigen (sic!) Stoffmassen erleichtert werden könnte.

Schliesslich glauben sie, mit ihren Vorschlägen auch den Bedürfnissen des Staates und der Gesellschaft zu entsprechen, welchen die Hochschule mit ihren traditionellen Einrichtungen allein nicht mehr gerecht zu werden vermag.

29.12.59

An den
Vorsitzenden der Senatskommission
für das Studium Generale
Herrn Prof. Dr. Karl Strubecker
K a r l s r u h e
Hansjacobstr. 8

Lieber Herr Strubecker!

Beim gegenwärtigen Stand der Suche nach einem neuen Leiter des Studium Generale erscheint es mir zweckmäßig, einmal die Gesichtspunkte zusammenzustellen, die mich bewegen, auf dies Amt zu verzichten. Dabei darf ich vorausschicken, daß ich selbstverständlich mit meiner ganzen Kraft auch weiterhin dem Studium Generale zur Verfügung stehe, zumal ich in Karlsruhe keine andere Lehrverpflichtung habe. Nur die organisatorische Leitung und Initiative möchte ich jemandem anderen überlassen.

1. Wie Sie sich erinnern werden, geht der Vorschlag auf mich zurück, die Studium Generale-Kommission möge in ihrer bisherigen Zusammensetzung geschlossen zurücktreten und neuen Mitgliedern das Feld räumen. In den vergangenen sieben Jahren habe ich den Eindruck gewonnen, daß unsere Hochschule als Ganzes zwar auf das Studium Generale nicht verzichten will, obgleich es an anderen Orten immer wieder tot gesagt wird, daß sie aber nicht die Absicht hat, sich an dieser Stelle in einer konstruktiven Weise zu engagieren. Ich vermag die Sitzungen in unserer Kommission, im Senat, mit eigens dazu berufenen Gremien, mit allen im Studium Generale

tätigen Dozenten und Lehrbeauftragten, mit den interessierten Kollegen und Studenten anlässlich der von Herrn Dr. Hans Freudenberg in Auftrag gegebenen zusammenfassenden Reformdenkschrift, mit den Vertretern des Studium Generale an den benachbarten Universitäten und Hochschulen usw. nicht zu zählen, in denen immer wieder die Situation überdacht, neue Möglichkeiten erwogen und in eigens dazu verfaßten Denkschriften und Ausarbeitungen für die Karlsruher Verhältnisse diskutiert und zur Entscheidung vorgelegt worden sind. All diese Bemühungen hatten zum Ziel, das Studium Generale wirksamer zu gestalten. Ein Erfolg ist ihnen versagt geblieben. Wir tun, so weit wir im Studium Generale tätig sind, immer noch das gleiche wie 1952: Wir ergänzen bei den Studenten das Fachstudium, das selbstverständlich im Zentrum stehen bleiben muß, nach mancherlei Seiten; jeder von uns hat sich im Laufe der Zeit einen ausreichenden und befriedigenden Hörerkreis geschaffen; der wissenschaftlichen Intensität unseres Bemühens sind begreifliche Grenzen gesetzt. Diese Errungenschaften werden erhalten bleiben, wie auch immer das Studium Generale in Zukunft organisiert werden mag. Die hier vorliegende Aufgabe erscheint mir angesichts der wachsenden Studentenzahlen nur noch dringlicher geworden zu sein. Die Hochschule als Ganzes ist aber offenbar nicht willens, hier eine Position zu beziehen. Diejenigen Abteilungen, die das Studium Generale für fakultativ erklärt haben, haben sich damit praktisch aus jeder Verantwortung herausgenommen; Vorschläge sind von ihnen bisher keine gekommen und dürften auch in Zukunft nicht zu erwarten sein. Wie wenig aber auch anderen Abteilungen, die an einem gewissen Minimum an Auflagen festhalten, an einer Intensivierung ernstlich gelegen ist, zeigen die Bauingenieure: In der Praxis ist nach zahlreichen und langen Besprechungen alles beim Alten geblieben. Angesichts dieser Situation hal-

te ich sein Pulver für verschossen. Ein neuer Leiter des Studium Generale muß mit neuen Ideen an seine Aufgabe herangehen. Ich stelle ihm meine Mitarbeit gern zur Verfügung. Nur möchte ich nicht weiterhin initiativ investieren.

2. Die Ämter der akademischen Selbstverwalter sollten keine Monopole werden. Daß Herr Moser und ich uns für das Studium Generale von unsern Fächern her stets in besonderer Weise verantwortlich fühlen werden, versteht sich von selbst. Sieben Jahre in der gleichen organisatorischen Funktion – in Zukunft noch erweitert um die bisher von Frau Ott wahrgenommenen Pflichten – halte ich für ausreichend bei dem Wunsch nach Ablösung. Auch aus optischen Gründen gegenüber den Studenten scheint mir ein Wechsel ratsam. Die Kontinuität in derartigen Ämtern dispensiert den Senat vollends, sich über diese Seite der Ausbildung Gedanken zu machen. Die für den neuen Leiter des Studium Generale in Aussicht gestellten Hilfskräfte (Halbtagssekretärin und Assistent) vermögen zwar im rein Technischen zu entlasten, aber nicht Initiative zu übernehmen, auf die es hier ankommt. Im übrigen bin ich der Meinung, daß es nicht so sehr Aufgabe unserer Kommission sein kann, auf dem Wege des geringsten Widerstandes dies Amt zu besetzen; das sollte dem Senat vorbehalten bleiben; auch wenn er die Aufgabe gern abschieben wird.

Abgesehen von diesen allgemeinen Erwägungen fordern auch meine persönlichen Verhältnisse gegenüber dem bisherigen Zustand größeres Haushalten mit meinen Kräften.

3. Neben meinem Karlsruher Lehramt bin ich Honorarprofessor an der Universität Heidelberg. Das bedeutet: neben sechs Stunden wöchentlich an unserer Hochschule (2 Std. Vorlesung und 2 x 2 Std. Colloquium) lese ich vier Stunden in Heidelberg (2 Std. Vorlesung, 2 Std. Seminar), d. h. ich ha-

be mich in jeder Woche während des Semesters mit fünf verschiedenen Stoffkreisen zu befassen. Da das Heidelberger Seminar zwischen 10 und 30 Teilnehmern hat, habe ich im Semester auch die entsprechende Anzahl von Seminararbeiten durchzusehen. Zum gleichen Pflichtenkreis gehört der Umgang mit den Heidelberger Doktoranden, die sich alle drei Wochen zu einem Colloquium in meiner Wohnung versammeln.

4. Als Vorstand des „Studentenwohnheims der TH Karlsruhe e.V.“ trage ich juristisch die Verantwortung für die gesamte Finanzgebarung, dazu die für den inneren Betrieb dieses Hauses. An zwei Vormittagen in der Woche pflege ich mich dort aufzuhalten, nicht allein um sämtliche Zahlungsanweisungen zu prüfen und zu unterzeichnen und den gesamten Schriftwechsel zu führen, sondern auch um mit dem Sachbearbeiter, Buchhalter, Heimleiter, dem ersten Sprecher, den Tutoren und dem Hausmeister einen großen Teil der anfallenden Entscheidungen sehr heterogener Art zu fällen. Dazu gehören u. a. die Verhandlungen wegen des Verkaufs des bisherigen Anwesens, die Finanzierung eines entsprechenden Neubaus und die verantwortliche juristische Aufsicht und Entscheidung über das im Bau befindliche Studentenwohnheim Karlsruhe-Waldstadt. Wieviele Stunden im Monat an Sitzungen mit der Selbstverwaltung des Hauses, den Tutoren, dem Vorstand, dem Verwaltungsrat, dem Bauausschuß und den verschiedenen

Ämter- und Funktionsträgern benötigt werden, wage ich gar nicht zusammenzurechnen.

5. Als Beauftragter des Senats für Wohnheimfragen führe ich laufend Verhandlungen mit allen Arten von Bauträgern (z. Zt. Karlsruher Lebensversicherung, Dr. Hans Freudenberg, evang. Studentenwohnheim e.V., kath. Studentengemeinde), die sich wegen Finanzierungsfragen und Problemen

der inneren Gestaltung des Heimlebens von mir beraten lassen. Das kostet Sitzungen, Referate, Schriftwechsel, Besichtigungen etc.

6. Die gleiche Funktion habe ich als Beauftragter der westdeutschen Rektorenkonferenz. Zu allen Fragen der generellen Planung auf diesem Sektor (Düsseldorfer Wohnheimplan z. B.) werde ich herangezogen. Dazu kommen die Auswahltagungen für das Tutorenprogramm nach der Durcharbeitung von Hunderten von Aktenstücken und Eingaben, die Tutoren- und Wohnheimtagungen, die jährlich einmal stattfinden und von mir maßgebend geplant, wenn auch nicht technisch durchgeführt werden, abgesehen von den Referaten auf diesen Tagungen, der westdeutschen Rektorenkonferenz und deren Unterorganisationen (Zehner-Ausschuß, Gutachterausschuß für Preisausschreiben „Studium Generale“ etc.).

7. Als Mitglied des Auswahlausschusses der Studienstiftung muß ich nach überschlägiger Berechnung, abgesehen von dem laufenden Schriftwechsel, einschließlich von zwei Tagungen jährlich im ganzen drei volle Arbeitswochen ansetzen.

Die Anforderungen, die von studentischen Gruppen in meiner Eigenschaft als akademischer Lehrer an mich gestellt werden, möchte ich nicht ausdrücklich erwähnen. Immerhin habe ich im Sommersemester 1959 in Karlsruhe und Heidelberg siebenmal in solchen Gruppen über mir jeweils gestellte Themen gesprochen.

Wichtiger sind mir schon die literarischen Projekte, die ich in Arbeit habe. Dabei rechne ich nicht die Aufsätze, Rezensionen und laufenden Berichte in der „Historischen Zeitschrift“ etc.

- a) Seit Jahren arbeite ich an einer großen Biographie Leopold Rankes. Um mich auf diese Arbeit zu konzentrieren, habe ich in den beiden letzten Jahren keinen Urlaub gemacht.

- b) Im Zusammenhang damit steht die Edition des Nachlasses Rankes, den ich im Auftrage der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften bearbeite. Dafür steht mir im Generallandesarchiv Karlsruhe ein besonderer Raum zur Verfügung. Einer meiner Assistenten hilft mir bei dieser Arbeit. Die Entzifferung der Handschriften geht über die normalen Schwierigkeiten weit hinaus. Im Jahre 1960 wird der erste Band dieser Publikationsreihe (Tagebücher) druckfertig vorliegen.
- c) Als Mitglied der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg bearbeite ich namentlich auf Grund Karlsruher Archivbestände[n] „die Reichspolitik des Großherzogs Friedrich I. von Baden 1870-1907“, einen starken Dokumentenband, bei dem ebenfalls einer meiner Assistenten hilft. 1960 hoffe ich ihn ebenfalls abzuschließen.
- d) Seit Jahren liegt das Material zu einer Monographie „die Stein-Stiftung des Großherzogs Friedrich von Baden“ gesammelt vor, nachdem ich wiederholt mündlich darüber vorgetragen habe; bisher fehlte nur die Zeit und die Konzentration zur Darstellung. Für die Publizierung liegen die Mittel bei der Kommission für geschichtliche Landeskunde schon bereit. Es ist also ein nobile officium, auch damit in absehbarer Zeit zu Rande zu kommen.

Aus all dem ergibt sich, wie ich meine, daß ich die mit meiner Lehrtätigkeit verbundenen öffentlichen Verpflichtungen bisher nicht habe zu kurz kommen lassen. Es scheint mir nicht vertretbar, die Belastung weiter zu steigern. Ich muß im Gegenteil darauf bedacht sein einen Teil dieser Verpflichtungen zurückzuschneiden, wenn ich nicht vollends ins Managertum

geraten will. Nach sorgfältigem Abwägen des wichtigen vom wenigerwichtigem bin ich, wie ich schon mündlich gesagt habe, zur Überzeugung gekommen, das ich die Leitung des Studium Generale einem anderen Kollegen überlassen sollte. Nur um für diesen Entschluß Verständnis zu wecken, habe ich mir erlaubt, meine bisherige Belastung, die ja bleibt, und meine Pläne einmal zusammenzustellen.

Entschuldigen Sie die Länge dieses Briefes. Aber am Ende eines Jahres pflegen ja auch andere Leute einmal Inventur zu machen. Mit freundlichen Empfehlungen und den besten Wünschen für das kommende Jahr bin ich

Ihr sehr ergebener

[...]

[Walther Peter Fuchs]

Johannes Weissinger¹:

Einige Gedanken zum Studium Generale² [undatiert, ca. 1960/62]

Ein Studium Generale kann unter drei ziemlich verschiedenen Zielsetzungen stattfinden:

1. Bekämpfung des Scheuklappen-Spezialistentums. Der Student soll merken, dass es auch ausserhalb des eigenen Faches wichtige und interessante Dinge gibt und sich mit ihnen beschäftigen. Was für Gebiete er sich aussucht, ist verhältnismässig gleichgültig. Es wird eine grosse Vielfalt von „Vorlesungen für Hörer aller Fakultäten“ angeboten, die zum Teil sogar hauptsächlich auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten (Sprachkurse) oder anderer für das Spezialfach nützlicher Kenntnisse (Hygiene, Arbeitsschutz, Patentrecht) abzielen. Wesentlich bei dieser Zielsetzung scheint mit die Entwicklung der Eigeninitiative des Studenten zu sein, da sonst diese ohnehin teilweise speziellen Vorlesungen wie Fachvorlesungen – noch dazu mit Widerwillen – absolviert werden. Es dürfte also keinerlei Zwang ausgeübt werden.

2. Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten, die jeder Akademiker besitzen sollte. („Allgemeine Bildung“) Einen allgemein verbindlichen Kanon der allgemeinen Bildung aufzustellen, wird heute kaum mehr jemand den Mut haben. Trotzdem gibt es Dinge, mit denen sich jeder, der später eine führende oder verantwortliche Stellung einnehmen wird, einmal auseinandergesetzt haben sollte. Dazu gehören z. B.
 - a.) Geschichte, insbesondere Neue Geschichte.

¹ Johannes Weissinger war Rektor der Universität Karlsruhe.

² Der Text ist nicht datiert archiviert worden und nach Angaben des Universitätsarchivs zwischen 1960 und 1962, eventuell etwas früher, entstanden.

- b.) Nationalökonomie. Gerade der künftige Ingenieur sollte frühzeitig lernen, nicht nur den eigenen Betrieb, sondern das Ganze der Wirtschaft zu sehen.
- c.) Philosophie. Als alle Spezialfächer übergreifende und begründende Wissenschaft ist sie auch und gerade für den Spezialisten notwendig.

Diese Liste ist nicht vollständig. Ich würde vorschlagen, in jedem Semester eine solche Vorlesung, deren Thema von der Kommission des Studium Generale nach sorgfältiger Überlegung jeweils festzulegen wäre, aus den übrigen Vorlesungen herauszuheben, indem man ihr eine günstige und bevorzugte Zeit gibt und es allen Studenten der Fridericiana zur Pflicht macht, wenigstens einmal während des Studiums eine dieser Vorlesungen zu hören. Im Gegensatz zu dem Aspekt 1 wäre es durchaus sinnvoll und erwägenswert, den aktiven Besuch durch Prüfungen, Kolloquien, Seminarscheine u. dgl. zu erzwingen.

Sehr zweckmässig wäre es, dem Thema dieser Vorlesung wenigstens eine der akademischen Stunden des jeweiligen Semesters zu widmen.

- 3. Studium Fundamentale. Darunter will ich Vorlesungen verstehen, welche die erkenntnistheoretischen, historischen, soziologischen (usw.) Grundlagen eines Faches behandeln oder Verbindungen grundsätzlicher Art zu benachbarten Fächern schaffen. Für einen Studenten der Nachrichten- oder Regeltechnik z. B. könnten das anspruchsvolle Vorlesungen über Erkenntnistheorie, Logik, Kybernetik u. dgl. sein. Derartige Vorlesungen würden sich sehr gut in das geplante Aufbaustudium einfügen. Jedenfalls setzen sie erhebliche Fachkenntnisse voraus und sind daher für höhere Semester bestimmt.

Ernst Oldenmeyer [undatiert, ca. 1961/62]

Zum Programm des STUDIUM GENERALE der Technischen Hochschule Karlsruhe

Der Einrichtung des STUDIUM GENERALE, über dessen Geschichte und grundsätzliche Problematik die Aufsätze „Das STUDIUM GENERALE“ von Professor Dr. Simon Moser und „Geisteswissenschaften an der Technischen Hochschule“ von Professor Dr. Rudolf Fahrner unterrichten, sind an unserer Hochschule im wesentlichen zwei Aufgaben zugeteilt:

1. Den Studierenden der technischen Fächer die Möglichkeit zur Erweiterung ihres geistigen Horizonts über die Einzelfächer und die methodisch voneinander abgegrenzten Disziplinen hinaus zu geben (Erweiterungs- oder Ergänzungsfunktionen);

2. Lernenden und Lehrenden Gelegenheit zur Vertiefung ihrer spezialisierten Fragestellungen auf gemeinsame Grundlagen und Grundfragen verschiedener Disziplinen und übergreifende Zusammenhänge hin zu bieten (Vertiefungsfunktion, Studium fundamentale). Das Studium generale der Technischen Hochschule Karlsruhe sucht diesen Aufgaben mit einer verhältnismäßig lockeren Organisation und unter weitgehender Erhaltung der freiwilligen Teilnahme gerecht zu werden. Nur in einigen Studiengängen ist die Pflichtteilnahme an Studium generale-Veranstaltungen gefordert.

Es liegt in der Natur der Sache, daß an einer Technischen Hochschule mit ihrem wesentlich auf technische Fächer und Naturwissenschaften sich beschränkenden Lehrbetrieb in erster Linie Geisteswissenschaften zur Erfüllung der ersten Aufgabe in Betracht kommen, vor allem Literaturwissenschaft, Geschichte, Kunstwissenschaften, Sozial- u. Wirtschaftswissenschaften und Theologie.

Der zweiten Aufgabe dienen vor allem die Philosophie sowie Arbeitsgemeinschaften und besondere Veranstaltungen, in welchen Vertreter verschiedener Disziplinen sich um Fragen bemühen, welche die Fächergrenzen überschreiten.

Diese verschiedenen Aufgaben spiegeln sich in dem Plan der Veranstaltungen, die das Studium generale den Studenten anbietet (die Pläne für das Winter-Semester 1961/62 und das Sommer-Semester 1962 liegen bei). Den größten Teil dieses Programms bilden Vorlesungen, Seminare und Kurse im Sinne des Ergänzungsgedankens. Im Vordergrund stehen die obengenannten geisteswissenschaftlichen Fächer, zu denen noch Geographie und einige besondere Naturwissenschaften kommen. Daneben stehen einige Kreise, die sich künstlerischen Tätigkeiten, der Musik und der Sprecherziehung, widmen. Zusätzlich wird eine größere Zahl von Fremdsprachenkursen veranstaltet, die sich einer regen Teilnahme erfreuen, wenn sie auch nur in einem weiten Sinne zum Aufgabenkreis des Studium generale zu rechnen sind. – Im Sinne eines Studium fundamentale wollen einmal die „Akademischen Stunden „wirken, die ein- bis zweimal im Semester stattfinden und jeweils ein übergreifendes philosophisch-methodologisches oder soziologisch-politisches Thema von verschiedenen Referenten und in öffentlichen Diskussionen behandeln lassen. Einen engeren und fortgeschrittenen Kreis von Interessierten spricht in dieser Richtung das „Colloquium fundamentale“ an. Diese Arbeitsgemeinschaft vereinigt unter Leitung des Philosophen eine Reihe von Professoren der verschiedenen Fakultäten unserer Hochschule mit Assistenten und älteren Studenten zur Aussprache über Fragen der Methodologie, des Verhältnisses der Technik zu den Natur- und Geisteswissenschaften sowie über Grundlagen der Wissenschaften überhaupt. Sie widmet sich meist über mehrere Semester hinweg einem Themenkreis, wobei in jeder Sitzung ein namhafter Fachvertreter ein Referat zur Diskussion stellt. Bisherige The-

men waren u.a.: „Naturwissenschaft und Technik“, „Technik und Gesellschaft“, „Der Wissenschaftscharakter der Disziplinen an der Technischen Hochschule“, „Geisteswissenschaften und Technik“, „Sprache und Wissenschaft“ und „Technische Hochschule und Universität“. – In einer „kulturphilosophischen Vortragsreihe“ sprechen regelmäßig Professoren der benachbarten Universität Heidelberg über allgemein interessierende Probleme ihrer Fachgebiete. Im Austausch halten Karlsruher Professoren Vorträge an der Heidelberger Universität.

Diesem Programm für die Studierenden der Technischen Hochschule ist noch vorgeordnet eine einmal jährlich stattfindende Tagung für vor der Reifeprüfung stehende Absolventen höherer Lehreinrichtungen, die ein Studium an der Technischen Hochschule Karlsruhe aufnehmen wollen. Die Abiturienten erhalten hierbei in Einführungsvorträgen und Führungen durch Hochschulinstitutionen einen Überblick über den Organismus der Hochschule, einen Einblick in ihre künftigen Arbeitsstätten und eine erste Vorstellung über Anforderungen und Fragestellungen der von ihnen zu wählenden Fächer.

Walther Peter Fuchs:

Die Stellung der Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen¹

1. Zu dem Thema „Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen“ äußern sich die „Empfehlungen“ des Wissenschaftsrates vom November 1960² in einem besonderen Kapitel. Es ist sehr knapp gehalten, schildert weder den bestehenden Zustand hinreichend zutreffend, noch gibt es konkrete Vorschläge für die weitere Entwicklung. Der Terminus „Geisteswissenschaften“ aus der Überschrift kehrt in den Ausführungen selbst an keiner Stelle wieder; er ist durch „Kulturwissenschaften“ und „Wirtschafts- bzw. Sozialwissenschaften“ ersetzt. Für eine Reihe von Fächern wird es als wünschenswert bezeichnet, daß sie in Zukunft an den technischen Hochschulen vertreten sind: „jedenfalls Philosophie, Neuere Geschichte, Deutsche Literaturgeschichte und Kunstgeschichte, künftig nach Möglichkeit auch Geschichte der Technik und der Naturwissenschaften, ... ferner mindestens durch Lektoren die wichtigsten Fremdsprachen“. Diesen reinen Humaniora werden aus den Bereichen der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften weitere mehr pragmatische Disziplinen zur Seite gestellt, darunter Soziologie und Psychologie (als Sozial- und Arbeitspsychologie). Der Wissenschaftsrat gibt zu erwägen, „daß sich im Einzelfall die Errichtung von Lehrstühlen erübrigen kann, wenn durch Lehraufträge geeignete Kräfte (von benachbarten Universitäten oder für den rechtswissenschaftlichen Unterricht von den Gerichten) gewonnen werden“. Als Zweck der Kombination von Kultur- und Wirtschaftswissenschaften wird angegeben: „Die Einrichtung soll den Studenten der Ingenieurwissenschaften die Möglichkeit bieten, sich auf einzelnen Gebieten der Kultur- und Sozialwissenschaften zu orientieren; sie kann aber auch der wissenschaftlichen Arbeit aus diesen Fächern aus der Berührung mit der Welt der Technik wertvolle Anregungen vermitteln“. Infolge der noch bestehenden Unterschiede in den

¹ Leider konnte die Herausgeberin trotz Bemühen keine Angehörigen zur Bewilligung des Nachdrucks ausfindig machen und bittet im Falle der Kenntnisnahme um Kontaktaufnahme.

² S.142ff.

Stundenplänen wird darauf verzichtet, ein Modell für den Bestand an Lehrstühlen aufzustellen, die zur Erfüllung der angedeuteten Aufgaben erforderlich sind. Die für die einzelnen technischen Hochschulen aufgestellten Tabellen mit den in der angegebenen Ausrichtung neu zu errichtenden Lehrstühlen stellen lediglich die Ergänzungswünsche der entsprechenden Abteilungen und Fakultäten zusammen. Über die in Berlin, Darmstadt und Karlsruhe bestehenden Ausbildungsrichtungen des Wirtschaftsingenieurs oder technischen Volks- bzw. Betriebswirts wird ausgeführt, daß der Wissenschaftsrat sich kein abschließendes Urteil zu bilden vermochte, ob diese Versuche sich bewährt haben oder ob das hier angestrebte Berufsbild einem tatsächlichen Bedürfnis der Praxis entspricht. Zur Klärung dieser Fragen hält er es „für dringend erwünscht, daß die beteiligten Hochschulen zusammen mit dem Verein Deutscher Ingenieure, der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Verein für Sozialpolitik) und anderen daran interessierten Organisationen darüber eine genaue Untersuchung anstellen. Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus liegt der Einwand nahe, daß die Vereinigung von zwei Disziplinen, die auf sehr verschiedenen Voraussetzungen beruhen, aber beide nur stark verkürzt gelehrt und eingeübt werden können, nicht die erforderliche methodische Sicherheit und selbständige Beherrschung des Stoffes vermitteln kann, die das Kennzeichen eines akademischen Studiums sind.“

Die Ausführungen des Wissenschaftsrates spiegeln deutlich die Unsicherheit über die Rolle der Geisteswissenschaften an den technischen Hochschulen wider, eine Unsicherheit, die bis tief in die Abteilungen und Fakultäten der Hochschulen selbst reicht. Sie rührt daher, daß den Geisteswissenschaften auf der einen Seite bloße Orientierungsaufgaben für die mit ihnen wissenschaftlich nicht weiter befaßten zukünftigen Ingenieure, auf der anderen Seite auch pragmatische Ausbildungspflichten für neu entschlossene praktische Bedürfnisse zugewiesen werden, die in einer überschaubaren geschichtlichen Entwicklung sich ergeben haben, dann aber auch durch ihr bloßes Vorhandensein unbeschadet aller Problematik ein zähes Beharrungsvermögen entwi-

ckeln. Die Legitimität dieser Aufgaben und Pflichten wird nur dadurch unausgesprochen ein wenig in Zweifel gestellt, als sie teils von akademischen Lehrstühlen entweder der Technischen Hochschulen selbst oder der benachbarten Universitäten, teils von Lehrbeauftragten von außerhalb des akademischen Raumes wahrgenommen werden sollen. Wo die Grenze zwischen beiden Kategorien von Lehrern verläuft, wird nicht ausgesprochen. Es erscheint an der Zeit, die hier vorliegenden Probleme einmal im Zusammenhang zu erörtern und einer Klärung zuzuführen.

2. Die Geisteswissenschaften sind bereits in den Anfängen der heutigen technischen Hochschulen zu sehr handgreiflichen Aufgaben herangezogen worden. Es lag am Alter der in die Polytechnischen Schulen eintretenden Zöglinge – Karlsruhe und Wien forderten das vollendete 13. Lebensjahr, die unterste Abteilung der Industrieschule Zürich umfaßte die 12- bis 15jährigen –, daß sie ihre Schulbildung weiterführen und abschließen mußten. Von Lehrern der Volks- und Bürgerschulen unterrichtet, gehörten Religion, Übungen im Schönlesen, deutsche Sprachlehre und -stil, elementare Mathematik, Geographie, Geschichte, zeichnen, Schönschreiben und wahlweise einige Fremdsprachen (darunter auch das Latein) zu den Lehrgegenständen der beiden Klassen der Realschule, die den technischen Abteilungen vorgeschaltet war. Im Verlaufe des eigentlich technischen Studiums traten zwar, wie die Lehrpläne der Polytechnischen Schule Karlsruhe zeigen, diese elementaren und bildenden Fächer zurück, verschwanden aber bis zum Ende der Ausbildung nicht vollständig von den Stundenplänen. Dabei handelte es sich nicht allein um ergänzende Erfordernisse des Unterrichts in den Ingenieurfächern, sondern auch um die Notwendigkeit, wenigstens in gewissem Umfang hinter den Bürgerschulen nicht zurückzubleiben, die als Gelehrtenschulen mit humanistischem Bildungsideal lange Zeit die Unterweisung in technischen Disziplinen als unter ihrer Würde weit von sich wiesen. Ferdinand Redtenbacher, der bedeutendste Lehrer des Karlsruher Polytechnikums in den vierziger und fünfzi-

ger Jahren des vorigen Jahrhunderts, hat es unmißverständlich ausgesprochen, „daß die menschliche Gesellschaft doch nicht eher die Aufgabe ihrer geistigen Entwicklung mit wahrem Erfolg begreifen und zur Lösung bringen kann, solange uns die Materie erschwerend und hindernd entgegensteht, daß es also eine Hauptaufgabe der Gegenwart ist, die materielle Natur möglichst vollkommen bewältigen und beherrschen zu lernen“³. Die Bewältigung und Beherrschung der Natur mit Mitteln der Technik betrachtete Redtenbacher als eine Forderung der menschlichen Freiheit, ein ethisches Postulat also, wohl wert, daß Menschen von Talent und edler Gesinnung sich ihm genauso zur Verfügung stellten wie den an den Universitäten betriebenen gelehrten Studien. Damit jedoch „die Kräfte des Geistes und Gemütes nicht brachliegen, sie nicht verkümmern und vertrocknen“, damit niemand auf den Gedanken komme, „es vertrage sich eine echte Bildung gar nicht mit einer industriellen Tätigkeit“⁴, begann Redtenbacher damit, Vertretern geisteswissenschaftlicher Disziplinen von gehobenem Niveau einen Platz im Unterricht seiner Anstalt zuzuweisen, wenn schon die damaligen höheren Schulen meinten, auf die Ausbildung in Ingenieurfächern verzichten zu sollen. Die geisteswissenschaftlichen Fächer im Unterricht der Polytechnischen Schule bedeuteten weder Zierat noch Luxus, sie gehörten zur Sache selbst. Aus dieser Gesinnung wurde während der sechziger Jahre für das Fach deutsche Geschichte und Literatur Hermann Baumgarten für Karlsruhe gewonnen, der 1871 an die neu gegründete Universität Straßburg überwechselte.

Von Anfang an war den Verantwortlichen eine Schwierigkeit bewußt, die die Technischen Hochschulen bis heute noch nicht besser gelöst haben, daß nämlich die naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Studien so viel Zeit in Anspruch nehmen, daß sie selbst aufgeschlossenen Studenten kaum genügend Raum für eine intensivere Beschäftigung mit geisteswissenschaftlichen Fächern lassen. Die Erklärungen, die Redtenbacher vor mehr

³ Die Residenzstadt Karlsruhe. Festgabe zur 34. Versammlung Deutscher Naturwissenschaftler und Ärzte, Karlsruhe 1858, S. 152. Ich übernehme hier einige Gedankengänge aus meinem Aufsatz: Die geschichtliche Gestalt Ferdinand Redtenbachers, ZGO 107, 1959, 205ff.

⁴ Residenzstadt S. 153.

als 100 Jahren der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Karlsruhe gab, sind bis heute richtungweisend geblieben: „Einiges indessen kann denn doch geschehen. Es ist nicht möglich, Sprachstudien ganz fundamental zu betreiben; aber es ist doch möglich, durch einen geeigneten, mehr praktisch wirkenden Unterricht die Muttersprache zu pflegen. Es ist nicht möglich, die Geschichte quellenmäßig und in großem Umfang zu behandeln; aber es ist doch möglich, von den HAUPTerscheinungen der Geschichte eine Übersicht zu geben und nur einzelne Abschnitte spezieller zu behandeln. Es ist nicht möglich, die Philosophie systematisch oder historisch gründlich zu behandeln; aber man kann doch die philosophischen Methoden, wodurch wir zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen, begreiflich machen.“ So lasse sich wenigstens hoffen, daß „diese schwache Seite, diese Lücke, welche das technische Studium in der Bildung veranlaßt, wenigstens teilweise ausgefüllt werde“⁵. An dieser Einbeziehung der Geisteswissenschaften in die Aufgaben des naturwissenschaftlichen und technischen Unterrichts hat sich in Haltung und Gesinnung grundsätzlich nichts geändert, als die polytechnischen Schulen in jahrzehntelangen harten Auseinandersetzungen zu universitätsgleichem Rang aufstiegen. Wohl ist gerade in Karlsruhe zusammen mit dem Aufstieg des Realschulwesens, ausgehend von dem Chemiker Lothar Meyer, zum erstenmal die seitdem nicht wieder verstummte schwerwiegende Frage gestellt worden, ob es denn richtig sei, wenn Deutschland abweichend von allen alten europäischen Kulturnationen seine höchsten Bildungsstätten zweigleisig in Universitäten und Technischen Hochschulen selbständig nebeneinander führe. Die an den Technischen Hochschulen heimisch gewordenen Geisteswissenschaften haben sich, soweit erkennbar, an dieser Diskussion nicht beteiligt. Sie blieben in der ihnen von Redtenbacher zugewiesenen dienenden Funktion im Rahmen der an der Hochschule vertretenen klassischen Ausbildungen der Naturwissenschaftler und Ingenieure. An Zahl waren sie stets gering, mochte auch mit der wissenschaftlichen Potenz ihrer Vertreter das

⁵ ebd.

Schwergewicht sich von einem Fach auf das andere verlagern. Karlsruhe hatte bis in die zwanziger und dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts hervorragende Gelehrte: den Volkswirtschaftler v. Zwiedineck-Südenhorst, den Psychologen Willy Hellpach, den Historiker Franz Schnabel, den Literaturwissenschaftler Karl Holl. Keinem von ihnen ist es je in den Sinn gekommen – zumal jeder alleiniger Vertreter seines Faches war, also ein gewisses Monopol besaß –, eine wie auch immer geartete teilweise oder gar vollständige Fachausbildung als seine spezifische Aufgabe zu fordern. Als akademische Lehrer wirkten sie in erster Linie in ihren Vorlesungen, die auch von einem interessierten Stadtpublikum besucht wurden, sehr viel weniger in ihren Seminaren, in denen sie keinen einzigen Studenten ihres Faches vor sich hatten. Es gab keinerlei Zwang, an ihren Veranstaltungen sich zu beteiligen. Als Forscher schrieben sie ihre Abhandlungen und Bücher, die nur in seltenen Ausnahmefällen von naturwissenschaftlichen und technischen Fächern inspiriert waren und sich entweder an einen breiten Leserkreis oder an die Gelehrten des eigenen Faches wandten. Es gibt keine Anzeichen dafür, daß sie mit dem Gesetz, unter dem sie angetreten waren, unzufrieden gewesen wären und Versuche unternommen hätten, es grundlegend zu ändern.

Ihre letzte, auf die Bedürfnisse von heute zugeschnittene Formulierung hat diese Gesinnung im Vorspruch zum Studium Generale gefunden, das im wesentlichen von den Vertretern geisteswissenschaftlicher Disziplinen an der Hochschule getragen wird. Seit 1955 werden seine Ankündigungen im Vorlesungsverzeichnis mit folgenden Sätzen eingeleitet: „Mit den Veranstaltungen des Studium Generale verfolgt die Technische Hochschule die Absicht, alle ihre Glieder, Lehrende und Lernende, auf die Breite und Tiefe ihrer geistigen Verantwortung aufmerksam zu machen. Das Fachstudium der Technischen Wissenschaften ist zwangsläufig starker Spezialisierung unterworfen. Zum Ausgleich gegen die Verengung des Gesichtskreises will das Studium Generale das Ganze der geistigen Welt wieder sichtbar machen, in der auch die Technik steht; es möchte den Blick öffnen für benachbarte und fremde Wis-

senszweige, mit ihren Erkenntnissen und Methoden bekanntmachen und dazu beitragen, daß Grundfragen wissenschaftlichen Denkens und Bemühens erkannt und vertieft werden. Denjenigen, die nach ihrem individuellen Wunsch bestimmte geistige Bezirke neben ihrem fachlichen Studium sich erschließen oder Lücken in ihrer Allgemeinbildung ausfüllen möchten, kann das Studium Generale erste Hinweise und Anregungen geben. Es will den angehenden Ingenieur auch darauf hinweisen, daß er Staatsbürger, Angehöriger eines Gemeinwesens ist, für das er Verantwortung trägt und mit dessen Daseinsberechtigung und Spielregeln er sich daher bekanntmachen muß. Alles in allem möchte das Studium Generale mithelfen, daß an die Stelle von bloßen Funktionären der Technik verantwortungsbewußte Akademiker treten. Der Senat der Technischen Hochschule empfiehlt den Studenten aller Fachrichtungen angelegentlich, von den Anregungen und Möglichkeiten des Studium Generale reichen Gebrauch zu machen.“

3. Der erste Abfall von dieser rein dienenden Funktion der Geisteswissenschaften im Ganzen der Hochschule erfolgte in Karlsruhe mit der Errichtung des Ausbildungsganges „technischer Volks- bzw. Betriebswirt“. Es ist hier nicht zu diskutieren, ob die damals von der ganzen Hochschule getroffene, in der Folgezeit wiederholt in Frage gestellte bzw. angegriffene Entscheidung richtig war oder nicht.

Unter dem hier verfolgten Gedankengang verdient lediglich festgehalten zu werden, daß mit der Etablierung dieses Ausbildungsganges von den Geisteswissenschaften zuerst das Fach Volkswirtschaftslehre, später auch die Betriebswirtschaftslehre aufhörten, ausschließlich zur freien, d. h. an keine Auflagen geknüpften Information aller Studenten zur Verfügung zu stehen, sondern Fächer wurden, die durch ihre Beteiligung am Studium Generale ihre alte Funktion zwar nicht vollständig aufgaben, sie aber doch durch die allein für Studenten dieses speziellen Faches bestimmten Veranstaltungen zeit- und kräftemäßig wesentlich einschränkten. Es darf dabei nicht übersehen werden,

daß die Ingenieurwissenschaften dieser Entwicklung insofern entgegenkamen, als sie in ihre Studienordnungen den Nachweis über den Besuch volks- bzw. betriebswirtschaftlicher Vorlesungen aufnahmen. Es sei hier nur am Rande vermerkt, daß es nicht verständlich ist, daß die Vertreter der Ingenieurwissenschaften, wenn sie schon wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse für ihre Sparten für notwendig halten, den Besuch – genauer: das Belegen – irgendwelcher zufällig gewählter einschlägiger Veranstaltungen für ausreichend halten, statt ein gewisses Maß von Kenntnissen zu verlangen, gleichgültig auf welche Weise sie erworben worden sind.

Seit dieser Sonderentwicklung der Wirtschaftswissenschaft, die innerhalb von wenigen Jahren von einem auf sechs Lehrstühle gebracht wurde, die als einzige Sparte der Geisteswissenschaft ein eigenes Promotionsrecht zum Dr. rer. pol. erwarb und an Überzeugungskraft wesentlich gewonnen hat, sind die Geisteswissenschaften an der Hochschule gespalten: auf der einen Seite die Wirtschaftswissenschaften, die zusammen mit der Rechtswissenschaft und weiteren, u. U. erst noch zu schaffenden, an der Ausbildung der „technischen Volks- bzw. Betriebswirte“ beteiligten Lehrstühle im Laufe der Zeit auf eine eigene Abteilung Wirtschafts- und Sozialwissenschaften drängen werden, auf der anderen Seite die restlichen „reinen“ Geisteswissenschaften, die nolens volens auf konkrete Ausbildungsgänge verzichten und auch kein Promotionsrecht besitzen. Die erste Gruppe scheidet in den folgenden Erörterungen aus. Sie hat in Lehre und Forschung, auch in der Konkurrenz mit den entsprechenden Fächern der Universitäten ihre eigenen Probleme, die besonders nach den „Empfehlungen“ des Wissenschaftsrates der gesonderten Diskussion bedürfen. Die weiteren Überlegungen haben es ausschließlich mit den „reinen“ Geisteswissenschaften zu tun.

Gerade sie aber stehen seit der Abspaltung der Wirtschaftswissenschaften in der ständig sich verstärkenden Bewegung, ihre „Reinheit“ vollends aufzugeben dadurch, daß sie sich in Ausbildungsgänge einschalten oder eingeschaltet werden und damit gewisse Lehrmonopole sich aneignen.

Die Kunstgeschichte, in der Architekturabteilung angesiedelt, ist ebenso wie die Baugeschichte Lehr- und Prüfungsfach für alle Architekten. Beide promovieren befremdlicherweise zum Dr.-Ing., einem akademischen Grad, der in der Architekturabteilung im engeren Sinne so gut wie überhaupt nicht vorkommt.

Die Geographie bildet Anwärter für den höheren Schuldienst aus und prüft sie im Staatsexamen. Etwaige Promotionen werden an den Universitäten vollzogen.

Die Philosophie ist infolge einer Anweisung des Kultusministeriums für alle an der Technischen Hochschule ausgebildeten Kandidaten des höheren Lehramtes Prüfungsfach. Sie muß also auch entsprechende Lehrkurse veranstalten, die zum sogenannten Philosophikum führen.

Dasselbe wird für Pädagogik und Psychologie gelten, die zur Zeit noch nicht besetzt sind.

Von der erst seit kurzem vertretenen Soziologie steht noch nicht fest, in welcher Weise sie wirksam werden und sich Gehör verschaffen wird.

Lediglich die Fächer Geschichte und Literaturwissenschaft beschränken sich auf die von Redtenbacher bereits skizzierte Aufgabe der reinen Information. Kein einziger Student ist zum Besuch ihrer Veranstaltungen verpflichtet. Sie prüfen weder im Staatsexamen für das höhere Lehramt, noch gibt es bei ihnen die Möglichkeit der Promotion.

Es wäre verfehlt, die sich abzeichnende Entwicklung, wonach die Geisteswissenschaften sich in bestehende oder erst noch zu schaffende Ausbildungsgänge einschalten, auf „Machtgelüste“ der entsprechenden Fachvertreter zurückzuführen. Sie sind zwar nicht völlig auszuschließen, beschränken sich aber auf einen sehr engen Raum. Die meisten Lehrstuhlinhaber geisteswissenschaftlicher Fächer sind Alleinvertreter ihrer Disziplinen. Wo ältere, erfahrene außerplanmäßige Professoren vorhanden sind, bleiben sie allerdings von den Ausbildungs- und erst recht von den Prüfungsverpflichtungen ausgeschaltet, was sicher nicht in Ordnung ist. Abgesehen von diesen Schönheitsfehlern, die

abgestellt werden sollten, ist die angedeutete Entwicklung nur verständlich, wenn man sie in größere Zusammenhänge einordnet.

Die Freiheit von Forschung und Lehre einschließlich der Lernfreiheit der Studenten, die die wissenschaftlichen Hochschulen bei jeder Gelegenheit als ihr Grundgesetz proklamieren, wird – von der Medizin abgesehen – in der Praxis des Alltags wohl nirgends so ad absurdum geführt wie an den Technischen Hochschulen. Das liegt einerseits an ihrer Herkunft von den Polytechnischen Schulen des 19. Jahrhunderts, deren ausgesprochenen Schulcharakter sie nie ganz aufgegeben haben, andererseits an den Lehrstoffen selbst, die angesichts der zunehmenden Spezialisierung der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer bei der geistigen Bewältigung zwangsläufig vom Einfacheren zum Komplizierteren und Schwereren aufsteigen müssen. Trotz aller Reformbemühungen in der Beschneidung der Stoffe und Stundenzahlen, in der Einrichtung von Wahlmöglichkeiten bei den Examina usw. ist „Lernfreiheit“ für den Studenten einer technischen Hochschule, namentlich in den ersten Semestern bis zum Vordiplom, eine weithin unbekannte Vokabel.

Die z.T. aus der Sache sich ergebende Reglementierung des Studiums kommt zweifelsfrei einer gewissen Neigung des heutigen Studenten entgegen. In seiner Mehrheit ist er nicht auf geistiges Abenteuer eingestellt. Er kommt vielmehr weithin aus Gründen des Sozialprestiges an die Hochschule, will hier ein gewisses Kapital an eigener Kraft, Zeit und materiellen Voraussetzungen investieren und daher von vornherein wissen, was er dafür zahlen, d. h. leisten muß. Der nüchterne rechnerische Sinn verzichtet daher leicht auf freiheitliche Regelungen im Studium, die mit einem unbekanntem Risiko belastet sind, und hält sich lieber an das Vorgezeichnete, Empfohlene, das immerhin eine gewisse sichere Gewähr bietet, im abschließenden Examen honoriert zu werden. Dazu kommt der Umstand, daß die pluralistische Gesellschaft von heute im Gegensatz zu der vor 100 und 150 Jahren keinen festen Wertekanon, keine fraglos akzeptierten Überlieferungen in Sitte und Brauchtum mehr besitzt, die Universitäten und Hochschulen einschließen. Im Sprachgebrauch

der Studenten ist der Kommilitone längst zum Kollegen, das Arbeiten und Studieren zum Lernen geworden. Man mag diese Entwicklung bedauern, sogar beklagen; es wäre aber töricht, mit dieser Realität nicht zu rechnen.

4. An den Technischen Hochschulen bestehen zur Zeit zwei sehr verschiedene Bezirke der Lernfreiheit des Studenten. Auf der einen Seite steht die rein fachliche Ausbildung, in der die Freiheit bis auf bescheidene Rudimente verschwunden ist. Hier herrschen die Stundenpläne. Der streng logische Aufbau der Ausbildung in den meisten Natur- und Ingenieurdisziplinen gestattet dem Studenten sehr viel weniger als in den mehr exemplarisch verfahrenen Geisteswissenschaften, auch nur zeitweilig auf Kosten des Folgenkönnens individueller Neigungen nachzugehen. Der Zwang zur Konzentration auf das Vorgeschriebene und Geforderte liegt hier in der Sache selbst. Ein „akademisches Fluidum“ im traditionellen Sinne kommt nur schwer auf. Die Zahl der Pflichtveranstaltungen zwingt den einzelnen, mit der Uhr in der Hand zu leben. Das gilt erst recht für die wenigstens 30% der Gesamtstudentenschaft, die als „Fahrstudenten“ täglich aus einem Umkreis von 50 km und mehr an die Hochschule kommen und jeden Abend nach den Pflichten in die elterlichen vier Wände zurückkehren. Die üblichen gesellschaftlichen Trends, die die spontane Eigentätigkeit lähmen, wirken sich da, wo Gegenkräfte fehlen, nachhaltig aus: die Neigung, zwischen Arbeit und Erholung, Arbeitsplatz und privater Sphäre radikal zu scheiden, wobei Erholung leicht mit einem Minimum an geistiger Anstrengung identisch ist.

Auf der anderen Seite steht das freie, sich nicht in irgendwelchen Berechtigungen auszählende Angebot von Informationen, wie sie das Studium Generale, die Vorträge des AStA, der studentischen Gruppen der verschiedensten Art, die Theater, Konzerte, Ausstellungen usw. anbieten. Von ihnen Gebrauch zu machen und sie sinnvoll in den Alltag einzuplanen, wird der Durchschnittsstudent durch die Summe der auf ihm lastenden Verpflichtungen weithin entwöhnt. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, daß es auch heute noch Studenten gibt, die mit diesem ihnen verbliebenen Raum haushälterisch umge-

hen und sich seiner nach Kräften bedienen. Ihre Zahl dürfte 10 % der Gesamtstudentenschaft schwerlich übersteigen, eine Zahl, die sich über das weitgestreute freie Angebot verteilt.

Die Konsequenzen für die an der Hochschule angesiedelten „reinen“ Geisteswissenschaften liegen auf der Hand. Vom Studenten her gesehen rangiert ihr Angebot unter den zahlreichen Einladungen zum Verbrauch freier Zeit und freier Kräfte. Als Veranstaltungen der Hochschule sind sie vielleicht von vornherein eher belastet als ausgezeichnet. Es entspricht nicht akademischem Brauch, abgesehen von den auf dem Verordnungswege zur Pflicht gemachten bestimmten Veranstaltungen, daß Professoren durch Reklamemaßnahmen für sich werben. Die „reinen“ Geisteswissenschaften haben kein anderes Mittel, um auf ihre Existenz aufmerksam zu machen, als ihre Aufgabe so gut, so sachgerecht, vielleicht sogar so wissenschaftlich wie nur irgend möglich zu lösen.

Schon die Vorlesungsthemen sind in der Regel so formuliert, daß sie sich an das von vornherein Verständliche, oft an das in der öffentlichen Diskussion gerade behandelte und Aktuelle halten, um sie den Studenten der Technischen Hochschule mundgerecht zu machen. Doch ist das kein sicheres Mittel. Die Gunst der Hörerzahl ist unberechenbar. Im allgemeinen hält sie sich an das, was an die eigene Vorstellungswelt anschließt, faßlich und objektiv darstellbar ist. Die Vertreter der „reinen“ Geisteswissenschaften sind nur selten imstande, die eigenen Forschungsintentionen mit ihren Vorlesungspflichten in Einklang zu bringen. Sie müssen sich ernstliche Gedanken darüber machen, was aus dem Umkreis ihres Denkens und Arbeitens den fachfremden Studenten unter allen Umständen mit auf den Weg gegeben werden sollte. Entsprechend dem Wesen dieser Disziplinen haben die Vorlesungsthemen mehr exemplarische Bedeutung. Die Lehrstuhlinhaber und Lehrbeauftragten verfügen entweder über einen gewissen Vorrat von Themen, den sie in regelmäßigem Turnus wiederholen, oder sie ziehen es vor, je nach dem Stande ihrer

eigenen wissenschaftlichen Arbeit jedes Semester einen neuen Gegenstand vorzutragen.

Fast noch wichtiger als die Wahl der Themen ist es für die Vertreter der „reinen“ Geisteswissenschaften schon immer gewesen, ihre Vorlesungen je nach Temperament, Fähigkeit und Laune mit persönlichen Ingredienzien auszustatten. Gottlob Egelhaaf, vor und nach dem ersten Weltkrieg fast 25 Jahre lang Vertreter der neueren Geschichte an der Technischen Hochschule Stuttgart, hielt es für sein Fach unbedingt erforderlich, daß es im freien Vortrag und mit rhetorischem Schwung dargeboten werde. Wenn auch der heutige Vertreter peinlich darauf bedacht sein wird, sich von allem falschen Pathos fernzuhalten, so weiß er doch, daß wissenschaftliches Alexandrinertum und enzyklopädische Vollständigkeit hier fehl am Platze sind. Die Vorlesung über den gleichen Gegenstand wird sehr verschieden aussehen, je nachdem ob sie an einer Universität sich an Studenten eines bestimmten Faches mit entsprechenden Vorkenntnissen wendet oder ob sie an einer Technischen Hochschule mit Nicht-Fachstudenten rechnet. Statt durch bedeutende, in langer persönlicher Arbeit erworbene, in gleichmäßigem Redestrom vorgetragene Gelehrsamkeit allein zu wirken, wird der Geisteswissenschaftler vor fachfremden Naturwissenschaftlern und Technikern gut daran tun, seine Rede von Zeit zu Zeit zu unterbrechen, seinen Zuhörern Fragen zu stellen, ihnen Gelegenheit zu bieten, selbst zu fragen, Zweifel, Einwände, Ergänzungen usw. vorzubringen, kurz, das ganze Arsenal pädagogischer und didaktischer Möglichkeiten aufzubieten, um seine Zuhörer zu fesseln und zum inneren Mitgehen zu veranlassen. Diese Mittel sind umso mehr am Platze, als diese Zuhörer zum Teil am Ende eines vollen Arbeitstages in der neunten oder zehnten Vorlesungsstunde sich Interessen zuwenden, die von ihren Fachstudien weit abliegen. Dabei gilt es oft, nicht nur eine begriffliche Trägheit, sondern auch physische Müdigkeit zu überwinden, eine Leistung, die Respekt abnötigt.

Auch in den Seminaren und Colloquien der Geisteswissenschaften muß an der technischen Hochschule anders gearbeitet werden als in den entspre-

chenden Veranstaltungen der Universitäten. Das persönliche Engagement der Teilnehmer geisteswissenschaftlicher Veranstaltungen ist im Raume von Naturwissenschaften und Technik auf ein Minimum reduziert. Der größte Teil der Studenten hat außerhalb der beiden Wochenstunden, die Seminar oder Colloquium in Anspruch nehmen, nur in Ausnahmefällen die Möglichkeit, sich mit den in Frage stehenden Gegenständen noch persönlich zu beschäftigen. Von einem durch Lektüre erarbeiteten, in einem schriftlich vorliegenden Referat festgehaltenen und durchdachten eigenen Beitrag zum gemeinsamen Thema kann in der Regel nicht die Rede sein. Der Dozent darf schon froh sein, wenn sich hin und wieder jemand bereit findet, über einen Zeitschriftenaufsatz oder ein nicht zu umfangreiches Buch zu berichten oder in einem Protokoll den Stand der bisher geführten Diskussion festzuhalten. Studenten der Technischen Hochschule werden in keinem ihrer eigentlichen Fächer dazu angehalten, zu begrenzten Themen ihre Gedanken geordnet, im Zusammenhang schriftlich vorzutragen. Abgesehen von Handbüchern und Skripten verstehen sie sich kaum auf den Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Die Hochschulbibliothek tritt frühestens im Zusammenhang mit den Diplomarbeiten in ihren Gesichtskreis. Die Bibliotheken der geisteswissenschaftlichen Seminare, in der Regel bestens ausgestattet, verführen wohl hin und wieder einen einzelnen Studenten, dies oder jenes Buch in die Hand zu nehmen. Von einer systematischen oder gar erschöpfenden Arbeit kann keine Rede sein; sie ist bei dem Grade der Belastung des einzelnen auch gar nicht zu erwarten. Die Seminarbibliotheken sind in den „reinen“ Geisteswissenschaften fast ausschließlich für den Lehrstuhlinhaber und seine wissenschaftlichen Mitarbeiter vorhanden. Dem Durchschnittsstudenten vermögen sie stummes Staunen abzunötigen. Es fällt denn auch in Seminaren und Colloquien schon schwer genug, die Studenten überhaupt zum Sprechen zu bringen.

5. Es fragt sich in der Tat, ob die Arbeit der „reinen“ Geisteswissenschaftler an der Technischen Hochschule in ihrem ganzen Umfang überhaupt etwas mit Wissenschaft zu tun hat, ob hier von sorgfältig ausgewählten wissen-

schaftlichen Köpfen, den Inhabern der Lehrstühle, nicht ein Aufwand getrieben wird, der im Grund nicht verantwortet werden kann, ob es hier auf einer nicht wissenschaftsfähigen und schon gar nicht wissenschaftsreifen Ebene nicht stärker auf die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer als auf ihre wissenschaftliche Potenz ankommt. Die Empfehlung des Wissenschaftsrates, nur für einen Teil der Geisteswissenschaftler Lehrstühle zu erstreben, sich von Fall zu Fall auch mit Lehraufträgen oder Vertretern bestimmter Disziplinen aus der Praxis zu behelfen, deutet in aller Unbefangenheit darauf hin, wie es gelegentlich um die eigenständige Wissenschaftlichkeit in den Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen bestellt ist.

Mit allem Nachdruck muß allerdings betont werden, daß es innerhalb der akademischen Korporation der Hochschulen nicht die leisesten Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der einen oder der anderen Seite gibt. Wer heute als Geisteswissenschaftler an einer Technischen Hochschule lehrt und arbeitet, braucht keine Sorge zu haben, seine Kollegen von den Naturwissenschaften und den technischen Fächern könnten ihn als Fremdling und als zum Kern der Hochschule nicht zugehörig einschätzen. Beide Seiten mögen einander offen eingestehen, daß es zum mindesten in der Verständigung Grenzen gibt. Die Angehörigen der älteren Gelehrten-Generation aus den technischen Disziplinen sehen wohl mit ein wenig Neid auf den Literaturwissenschaftler, den Philosophen, den Historiker usw., der es angeblich so viel leichter hat, sich Menschen verschiedenen Alters, verschiedener Herkunft, verschiedener Fachrichtungen verständlich zu machen und sie zu fesseln. Sie erkennen seine sprachliche Gewandtheit gerne an und greifen bei repräsentativen Anlässen häufig auf ihn zurück. Die jüngeren Kollegen der gleichen Fachrichtungen, im allgemeinen von größerem Selbstbewußtsein, haben sehr viel weniger versteckte Minderwertigkeitskomplexe gegenüber den „Humanisten“. In einer verwissenschaftlichten pluralistischen Gesellschaft sind sie sich ihres Wertes voll bewußt, während die Älteren noch einem Bildungs- und Wertekanon anhängen, den es nicht mehr gibt. Der Geisteswissenschaftler ist aber in jedem

Fälle als fraglos gleichberechtigt anerkannt; mögen seine Forschungsvorhaben unter einem pragmatischen Gesichtspunkt nützlich oder fragwürdig sein. Sie gelten auf Grund fragloser Kollegialität als sakrosankt. Von dieser Seite ist daher schwerlich eine Antwort auf die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der an den Technischen Hochschulen vertretenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen zu erwarten. Nicht einmal bei der materiellen Ausstattung der geisteswissenschaftlichen Lehrstühle mit Bibliotheken, Hilfskräften und „Beiträgen Dritter“ stehen ihre Vertreter zurück. Nur bei Forderungen nach geisteswissenschaftlichen Lehrstühlen kann es bei der Aufstellung der Prioritätenlisten zu harten Auseinandersetzungen kommen, weil aus der ständigen Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik stets in großer Zahl lehrstuhltreife Disziplinen genannt werden können, denen an einer Technischen Hochschule Vorrang eingeräumt werden muß.

Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit ihrer Arbeit wurde und wird von den Vertretern der Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen selbst sehr unterschiedlich beantwortet. In ihrer Gesamtheit machen diese Antworten die Problematik deutlich.

Die älteren Vertreter – Jacob Burckhardt an der E. T. H. Zürich, Friedrich Theodor Vischer an der Technischen Hochschule Stuttgart u. a. – sind auf Grund ihrer wissenschaftlichen Leistungen, die mit dem Wesen der Naturwissenschaften und der technischen Disziplinen nicht das geringste zu tun hatten, in ihre Positionen berufen worden. Für ihre wissenschaftliche Arbeit bedeutete diese Berufung nicht den mindesten Einschnitt: Sie ließen sich durch den veränderten Standort von ihren längst vorher festgelegten Plänen nicht abbringen. Ihre Vorlesungen – Jacob Burckhardt hatte in seiner Züricher Zeit in der Regel fünf Zuhörer – standen ebenfalls mit Naturwissenschaft und Technik in keinerlei Verbindung. Sie betrachteten ihr Amt mehr oder weniger als Chance, sich, von einigen begrenzten Lehrverpflichtungen abgesehen, ihren eigenen wissenschaftlichen Interessen um so intensiver widmen zu können. Für alle diese Männer stand das Bildungsmonopol der Geisteswissenschaften noch

unumstößlich fest. Daß Naturwissenschaften und Technik imstande sein könnten, Menschen in ihrer innersten Substanz zu formen, bedeutete für sie eine unrealistische, in ihrem Bewußtsein gar nicht vorkommende Vorstellung. Sie sahen in ihrem Lehramt in erster Linie eine missionarische Verpflichtung, für das Humanum zu wirken.

Ihre jüngeren Kollegen von heute sind von solcher Sicherheit weit entfernt. Daß zwischen Natur- und Ingenieurwissenschaften einerseits und Geisteswissenschaften andererseits ein gradueller Wertunterschied herrschen könnte, kommt ihnen nicht mehr in den Sinn. Daß sie im Raum von Naturwissenschaften und Technik eine dienende Funktion besitzen, ist ihnen selbstverständlich. Dennoch ist es eine erregende Frage, wie sie am besten realisiert werden kann.

6. Für die Rolle der Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen ist es bezeichnend, nach welchen Gesichtspunkten sie im normalen Berufungsverfahren besetzt werden. Kriterium für die Wahl ist meistens nicht in erster Linie die Bereitschaft, den Problemen sich zu stellen, die mit der modernen Naturwissenschaft und Technik gerade auch den geisteswissenschaftlichen Disziplinen aufgegeben sind, sondern die pädagogische Fähigkeit, eine breite Hörerschaft, insbesondere Naturwissenschaftler und Techniker, vornehmlich unter dem Blickwinkel der traditionellen Bildungsfächer anzusprechen. In zunehmendem Maße gehen die technischen Hochschulen heute dazu über, auf ihre „reinen“ geisteswissenschaftlichen Lehrstühle Männer zu berufen, die durch ihre publizistischen Leistungen einen Namen haben, von denen daher eine gewisse Attraktion auf die Studenten erwartet werden kann. Der Praxis der Ingenieurfächer folgend wird dabei vielfach auf die Habilitation verzichtet, wie sie sonst aus guten Gründen in den Geisteswissenschaften üblich ist. Selbst wenn man geneigt sein sollte, derartige unorthodoxe Berufungen zu begrüßen, weil von ihnen kräftige Impulse ausgehen können, so werden damit doch die fachlichen Zusammenhänge der Vertreter von Geis-

teswissenschaften an den Technischen Hochschulen und denen der Universitäten zerstört, die für beide Seiten lebensnotwendig sind. Denn die Universitäten werden sich im Regelfalle nicht dazu verstehen, eine Berufung aus dem Raum außerhalb der akademischen Korporation als geeignet anzusehen, um aus einem so Berufenen einen legitimierten Vertreter eines wissenschaftlichen Faches zu machen.

Nun haben freilich die Universitäten, insbesondere die philosophischen Fakultäten, zu dem Problem der Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen nie eine Stellung bezogen. Daß sie dazu neigen, die Geisteswissenschaften an den Technischen Hochschulen geringer zu bewerten als die gleichen an der Universität beheimateten, kommt in ihrer Berufungspraxis zum Ausdruck. Während in den naturwissenschaftlichen Disziplinen der Wechsel von der Universität zur Technischen Hochschule und umgekehrt gang und gäbe ist, sind bisher nur selten Ordinarien der Geisteswissenschaften von der Technischen Hochschule an eine Universität berufen worden. Eine Berufung in umgekehrter Richtung auf der Ebene der Ordinarien ist dem Verfasser überhaupt nicht bekannt.

Man sollte diese einseitigen Praktiken nicht auf sich beruhen lassen. Sie betonen an dieser Stelle einen Unterschied zwischen den beiden Institutionen, den in der Breite zu überwinden im Interesse beider liegt. Derartige Praktiken behaften die Angehörigen geisteswissenschaftlicher Disziplinen an den Technischen Hochschulen außerdem mit einem Minus, das nicht gerechtfertigt ist und es den Technischen Hochschulen über Gebühr erschwert, qualifizierte Vertreter jener Sparten auf die Dauer zu gewinnen. Vor allem aber wird daran deutlich, daß die entscheidende Aufgabe der Geisteswissenschaft an einer auf der Höhe der Zeit und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehenden Technischen Hochschule hier nicht gesehen wird: der Welt der Naturwissenschaft und Technik, die unser Dasein so total bestimmt, komplementär die Dimensionen der sozialen Umwelt, der politischen Verantwortung, der schöpferischen Leistung in den Künsten, der philosophischen und histori-

schen Besinnung gegenüberzustellen mit dem Ziel, daß sie sich gegenseitig durchdringen.

Am ehesten kann eine solche Aufgabe von den Geisteswissenschaftlern geleistet werden, die in ständigem Umgang mit den Vertretern naturwissenschaftlicher und technischer Fächer leben und zwischen den beiden Extremen, den unorthodoxen Vertretern ihrer Disziplinen und den publizistischen „Überfliegern“, ihren Platz haben. Gerade hier aber offenbart sich ihr Dilemma. Entweder sehen Sie sich in ihrer akademischen Wirksamkeit auf das Niveau eines höheren Lehrers herabgedrückt, der unentwegt über Sachverhalte informiert, die – abgesehen davon, daß sie nur einen Bruchteil der Studenten erreichen – aus den oben angeführten Gründen die erstrebte Begegnung oder Konfrontation gar nicht zulassen, oder sie sehen sich zur Resignation verurteilt, falls sie von den wissenschaftlichen Anforderungen an sich selbst und an ihr Gegenüber sich nichts abmarkten lassen.

Das ihnen aufgetragene Konfrontationsgeschäft blüht am wenigsten in ihren Lehrveranstaltungen. Sie können zwar Anregungen vermitteln, Wege zeigen und Maßstäbe aufrichten. Die eigentliche Begegnung vollzieht sich nur im persönlichen Engagement, d. h. in der Wissenschaft selbst. Dazu aber ist der ihnen zugemessene Raum zu eng. Ein echtes Lehrer-Schüler-Verhältnis liegt für die „reinen“ Geisteswissenschaften an der Technischen Hochschule nicht im Bereich ihrer Möglichkeiten. Das Promotions- und Habilitationsrecht, selbstverständliche Rechte eines jeden akademischen Lehrers, sind ihnen praktisch verwehrt, gar nicht zu reden von der fachlichen Ausbildung als der unabdingbaren Voraussetzung jeder Graduierung. Sie sind Hochschullehrer „minderen Rechtes“. Es ist nicht jedermanns Sache, sich mit solchen Verzichteten abzufinden, dem es mit der Einheit von Forschung und Lehre ernst ist.

Es ist daher nicht verwunderlich, wenn die Geisteswissenschaftler an den Technischen Hochschulen nach Aushilfen suchen, die entweder den Verzicht überwinden oder durch Kompensationen ihn wenigstens erträglich gestalten.

Die Zusammenarbeit zwischen den Geisteswissenschaftlern einer Technischen Hochschule und denen einer benachbarten philosophischen Fakultät ist nirgends in Deutschland institutionell gesichert.

Nur in besonderen Fällen sind die benachbarten Universitäten bereit und imstande, durch Honorarprofessuren akademischen Lehrern verwandter Fächer an den Technischen Hochschulen in ihren Korporationen eine Aufgabe zu übertragen, die ihren Intentionen entspricht. Ebenso wenig sind sie gewillt, Studenten, die einen Teil ihres Studiums bei Geisteswissenschaftlern der Technischen Hochschule absolviert haben, diesen Teil ihrer Studienleistung auf ihr Universitätsstudium anzurechnen. Am ehesten ist noch die Übernahme von Promotionen und Habilitationen in nachbarschaftlicher Amtshilfe denkbar, vorausgesetzt, daß bei den zur Diskussion Stehenden der wesentlichste Teil der Ausbildung an Universitäten erfolgt ist.

Man kann es den Geisteswissenschaftlern der Technischen Hochschule nicht verdenken, wenn sie nach einer gesicherteren Position in den Ausbildungsgängen drängen, die an den Technischen Hochschulen selbst zu Hause sind. Das ist indessen nicht bei allen in Betracht kommenden Lehrstuhlinhabern möglich. Mit nahezu allen genannten Ausweichmöglichkeiten ist außerdem der Verzicht auf die erklärte Gegenüberstellung der Geisteswissenschaften mit natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern verbunden, ein Preis also, der gerade das Wesen ihrer Aufgabe annulliert. Man wird es solchen akademischen Lehrern nicht verdenken können, wenn sie ihre Position an der Technischen Hochschule, sofern sie nicht resignieren oder sich auf ihre ureigenste wissenschaftliche Aufgabe zurückziehen, als eine transitorische betrachten, bis sich ihnen eine Lehrverpflichtung an einer Universität eröffnet.

Ein grundlegender Wandel wäre wohl nur dann zu erwarten, wenn den Geisteswissenschaftlern an den Technischen Hochschulen die Möglichkeit eröffnet würde, durch eigene Ausbildungsgänge diejenige „Humusschicht“ eigener Schüler zu schaffen, von denen in schöpferischer wissenschaftlicher Leistung

die so notwendige Gegenüberstellung und gegenseitige Durchdringung der getrennten Disziplinen weiter entwickelt werden könnte.

Das aber bedeutete nicht allein eine beträchtliche Vermehrung der geisteswissenschaftlichen Lehrstühle an den Technischen Hochschulen, über deren Fächerzusammenstellung noch eingehend nachgedacht werden müßte. In einer Zeit, in der gerade die philosophischen Fakultäten der Universitäten mit ihren Massenfächern nach Entlastung rufen, sollten die hier notwendigen Investitionen nicht einmal das ernsteste Hindernis bilden.

Aber nicht eigentlich Entlastung, sondern die Konfrontation der in unserem Wissenschaftsbetrieb noch so tief getrennten geistigen Bezirke wäre das Gesetz einer solchen Ausweitung. Die Sorge, die alte Technische Hochschule könnte auf diese Weise überflutet werden von solchen Studenten und Professoren, die zu ihren ureigensten Anliegen, den Naturwissenschaften und der Technik, keinen Zugang haben, erscheint gering gegenüber dem Gewinn, der damit erzielt werden könnte.

Nachdruck aus: Die Fridericiana 1963. Gedanken und Bilder aus einer Technischen Hochschule Hans Freudenberg zum 75. Geburtstag, hrsg. i. A. des Senats der Technischen Hochschule Fridericiana Karlsruhe von Otto Kraemer, Klaus Lankheit, Rolf Lederbogen, Johannes Weissinger, Karlsruhe 1963, S. 59-69.

Studium Generale

Prof. Dr. Simon Moser¹

Das Studium Generale ist heute eine universitätsunmittelbare Einrichtung, die, neben den Fakultäten angesiedelt und direkt dem Senat unterstellt, eine besondere Funktion im akademischen Leben der Universität erfüllt. Status und Funktion des Studium Generale lassen sich am besten verdeutlichen, indem zunächst ein kurzer Rückblick auf seine Entwicklung und auf die facettenreiche Diskussion um seine Ziele und seine Programmatik gegeben wird.

Das Studium Generale verdankt seine Entstehung Anregungen nach dem letzten Weltkrieg, die sich vor allem im „Gutachten zur deutschen Hochschulreform“ der damaligen britischen Zone niedergeschlagen haben. So lautete z. B. ein Satz dieses Gutachtens: „Es darf die Ausbildung des Studenten nicht auf die für seinen künftigen Beruf nötigen Fachkenntnisse beschränkt sein. Er muß nach Möglichkeit nicht nur als Spezialist, sondern auch als Mensch tauglich gemacht werden. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für den Kampf gegen die Gefahr der Selbstzerstörung des technischen Zeitalters.“ Dieses Ziel sollte durch ein pflichtmäßiges Studium Generale in den beiden ersten Semestern erreicht werden, „indem die Grundwissenschaften humanistisch-philosophischer und sozialwissenschaftlich-historischer Richtung sowohl unter dem Gesichtspunkt des sozialen als auch des staatsbürgerlichen Bewußtseins vorgetragen werden“. Das aktuelle Motiv für die damaligen Vorschläge drückte sich in folgender Ansicht des Studienausschusses aus: „Es ist die Pflicht der Hochschule, daß sich die Männer und Frauen für die Überbrückung der gegenwärtigen Übergangsperiode und für die Erhaltung und Verbreitung der kulturellen

¹ Leider konnte die Herausgeberin trotz Bemühen keine Angehörigen zur Bewilligung des Nachdrucks ausfindig machen und bittet im Falle der Kenntnisnahme um Kontaktaufnahme.

Werte der westlichen Zivilisation besonders verantwortlich fühlen.“ Aus diesen Anregungen erwachsen dann an den meisten deutschen Hochschulen die vielen verschiedenartigen Institutionen für das Studium Generale. Die Technische Universität Berlin z. B. machte daraus eine ganze humanistische Fakultät mit Pflichtvorlesungen und Übungen, die jeder Student am Anfang seines Studiums durch mehrere Semester mit einer Abschlußprüfung zu absolvieren hatte. Sie beabsichtigte damit „technisches und naturwissenschaftliches Denken und Wissen mit geisteswissenschaftlicher Bildung zu einer Einheit zu verbinden“. Sie wollte dabei „echtes Menschentum, weltoffene und ihrer selbst sichere Persönlichkeiten fördern, die sich der Kultur in Vergangenheit und Gegenwart bewußt sind und sich auch bei der notwendigen Fachspezialisierung die allgemeine Grundlage und die Verpflichtung menschlicher Bildung und Gesittung zu bewahren wissen“. Hoher Anspruch und hohes Pathos sprachen aus diesen programmatischen Erklärungen. Für meine Meinung waren sie zu hoch. Bilden die heutigen Geisteswissenschaften im eigentlichen Sinne? Und wenn, können das nicht auch naturwissenschaftliche und technische Disziplinen?

Man sprach damals immer noch im Humboldtschen Sinne von der Bildung des Menschen durch die Wissenschaft. Abgesehen davon, daß der Humboldtsche Bildungsbegriff für uns in sich fragwürdig geworden ist, müßte das für die heutige Zeit sehr genau präzisiert werden. So wollte in diesem Zusammenhang W. Hahn auf den Bildungsbegriff überhaupt verzichten, „weil über ihn kaum ein Einverständnis erzielt werden kann und er ... durch seine Prägung im deutschen Idealismus belastet ist“.² Ähnlich äußerte sich H. Schelsky,³ aber mit dem Unterschied, daß nach ihm „die Idee der Bildung ... einer institutionellen Neugründung einer Bildungsanstalt jenseits der akademischen Berufsausbildung und damit jenseits unse-

² Hahn, W.: Die Problematik der deutschen Hochschulen heute. In: Universität neuen Typs? Göttingen 1962.

³ Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Reinbek bei Hamburg 1963, S. 29 f.

rer heutigen Universität“⁴ bedarf. Diese Idee der Bildung hat Schelsky in seinem Vortrag „Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation“ auf dem Deutschen Kongreß für Philosophie 1962 näher bestimmt als Bildung durch Wissenschaft hindurch, als ihre Überformung. Bildung bestehe in der Offenheit gegenüber Fachgebieten und in der Herstellung offener Horizonte, das Bildungsstreben habe ein Unbedingtes, das unableitbar sei. Aber gegen die Trennung von Universität und Bildungsanstalt bestehen gewichtige Einwände. Schelsky setzt seinen Bildungsbegriff für die wissenschaftliche Zivilisation der Zukunft eigentümlich vage an, andererseits will er auf bestimmte Elemente aus der Humboldtschen Bildungswelt wie z. B. „die Einsamkeit“ nicht verzichten. Aber das gerade ist fraglich. Haben Humboldts Bildungsziele der Universalität, Totalität und Individualität heute noch eine reale Bedeutung? Bei dieser Problematik geht es also nicht um die Frage, ob Wissenschaft in einem formal weiten Sinne die Studenten bildet, d. h. formt, das sei von vornherein zuzugeben, sondern um die Frage der materiellen Bildungsinhalte und Bildungsziele.

Und was bedeutet im Programm der FU Berlin „die allgemeine Grundlage“? Schon das Hamburger Gutachten sprach von Grundwissenschaften humanistisch-philosophischer Richtung. Können Philosophie und ähnliche Disziplinen noch Grundwissenschaften für unseren modernen Wissenschaftsbetrieb sein? Legen sie wirklich den Grund für die übrigen positiven Wissenschaften? Oder drückt sich in solchen Bestrebungen eine restaurative Sehnsucht nach jenen Zeiten aus, wo es eine sehr handfeste, wenn auch dogmatische Einheit aller Wissenschaften gab unter der Herrschaft der rationalen christlichen Metaphysik im Mittelalter und in der Neuzeit bis ins 18. Jahrhundert herauf, wo die Studenten zuerst *Metaphysica generalis* oder allgemeine Ontologie, dann *Metaphysica specialis* wie *Cosmologie*, *Psychologie* und *Theologia rationalis* hören

⁴ Ebd., S. 32.

mußten, bevor sie an ihre Einzelstudien gingen? Tatsächlich gab es Reformtendenzen, die das „generale“ des Studium Generale ähnlich wie das „generale“ der alten *Metaphysica generalis* verstanden. Wenn wir also das Wort „Studium Generale“ als wirklichen Terminus verwenden wollten, müßten wir genau zu erklären versuchen, was für uns heute dieses „generale“ bedeutet.

Ist ferner die Einteilung in Natur- und Geisteswissenschaften schlechthin gültig? Und wenn ja, so ist die Einheit beider ein schönes Postulat, in vielen Fällen aber auch nur ein schöner Wunschtraum. Wenn die Einheit der Wissenschaften Aufgabe des Studium Generale sein soll, dann setzt dieses zuerst einmal ein Colloquium fundamentale der Hauptdisziplinen voraus, weil eine einzelne Wissenschaft, sei es auch Philosophie oder Soziologie, heute eine solche Aufgabe nicht leisten kann. Diese Einheit ist eine vor uns stehende Daueraufgabe und nicht gegeben durch traditionelle Bildungsvorstellungen und überlieferte philosophische Einheitsideen. Geht man der Hochschulreform nicht nur von der Seite des Studiums und der Ausbildung nach, sondern von der Lage der Hochschuldisziplinen selbst, dann muß man vom problematischen Verhältnis von Natur- und Technikwissenschaften zu den Geisteswissenschaften, vertreten in der philosophischen Fakultät im engeren Sinne, ausgehen. Dieses Verhältnis wird nicht schon dadurch besser, daß man technische Fakultäten in Universitäten einbaut oder an Technischen Hochschulen geisteswissenschaftliche Vorlesungen zu Pflichtvorlesungen macht.

Viele Reformer dachten bei ihren Vorstellungen an rein formale Möglichkeiten, denen nicht ebensolche materiale Möglichkeiten entsprechen, manche hatten eine ganz formale Vorstellung z. B. von der Einheit und Ganzheit der Wissenschaften. Müßten wir nicht umgekehrt den heutigen Bestand der Wissenschaften von unten her sichten, bevor wir sie unter irgendeine traditionelle Idee von Einheit und Ganzheit stellen? Ihre Koope-

ration und Koordinierung ist bei einer solchen Einstellung, die auf eine herkömmliche Erziehungs- und Bildungsmetaphysik der Hochschule verzichtet, ein ungleich schwierigeres Geschäft als zu Zeiten Humboldts. Ihre Versammlung in der Hochschule ist – soziologisch gesprochen – keine geschlossene Gesellschaft, sondern eine „open society“, deren Miteinanderleben ein hohes Maß an Liberalität und Toleranz von ihren Angehörigen fordert. Von solchen Gedankengängen her muß man Schelskys Ausführungen über die Eingliederung der Ingenieurwissenschaften in die Universität billigen: „Das Prekäre an dieser programmatischen Vereinigung von Ingenieurwissenschaften und Universitätswissenschaften liegt auch hier wieder darin, daß man es rein organisatorisch auf der Lehr- und Ausbildungsebene deklariert. Daß erst einmal eine geistige Grundlage dieser Vereinigung in den Köpfen der Gelehrten, der Techniker einerseits, der Universitätswissenschaftler andererseits, geschaffen werden muß, scheint man nicht als Voraussetzung, sondern als Folge der neuen Organisation anzusehen ... Erst wenn eine Gruppe von Gelehrten in der geistigen Zusammenarbeit, die ihre Fachgrenzen gegeneinander aufschließt, eine geistige Begegnung von Ingenieurwissenschaften und Universitätswissenschaften realisiert hat, gibt es überhaupt die Chance, von dort her einen neuen Hochschultyp zu kreieren.“⁵

Treffen diese Bedenken gegen die Eingliederung technischer Fakultäten oder Abteilungen in Universitäten auch den umgekehrten Versuch, Universitätsfakultäten in die Technischen Hochschulen einzubeziehen? Eine engere Berührung von Geisteswissenschaften einerseits und Natur- und Technikwissenschaften andererseits wird nur in seltenen Ausnahmefällen zustande kommen, weil der normale Vorlesungs-, Übungs- und Prüfungsbetrieb alle Zeit und Kraft fordert. Konkrete Kontakte zwischen ihnen her-

⁵ Schelsky, H.: Wie gründet man eine Universität? Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14. Oktober 1961.

zustellen ist viel schwieriger, als es nach vielen Festreden über die „Universitas litterarum“ den Anschein hat. Vor allem bestehen zwischen ihnen eine Menge traditioneller Mißverständnisse und Vorurteile, die zuerst einmal abgebaut werden müssen, bevor man an das positive Geschäft herangehen kann, gemeinsame Nahtstellen, Grenzprobleme und übergreifende methodologische Fragestellungen zu finden. Die Vertreter dieser Fächer müßten im Interesse dieser Aufgabe bereit sein, sich mit möglichen Gegenfächern bekannt zu machen und zu konfrontieren. Es ist auch gar nicht sicher, ob bei manchen, nicht besonders reformfreudigen technischen Abteilungen solche Bestrebungen eine Gegenliebe finden. So ist schließlich nur eine kleine Anzahl von Hochschullehrern bereit und in der Lage, für einen engen Konnex, für eine wirkliche Verzahnung und Verklammerung zwischen Geisteswissenschaften und Technikwissenschaften sich einzusetzen. Es war unberechtigter Optimismus zu glauben, daß mit der Übernahme einer philosophischen Fakultät eine breite Fächerstreuung von Geisteswissenschaften an der technischen Hochschule entsteht, die mit derselben breiten Streuung auf seiten der Natur- und Technikwissenschaften von selbst dazu führt, daß konkrete Kontaktmöglichkeiten sich ergeben würden. Dem quantitativen Gleichgewicht von zahlreichen naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen und Geisteswissenschaften entspricht keineswegs ein entsprechend gesteigertes Angebot von realen Impulsen und Kontakten. Vielmehr besteht die Tendenz, daß sich eine geschlossene Fakultät mit ihren traditionellen, autonomen Fächern in sich abkapselt, allein schon aus Beharrungsvermögen, dann aber auch aus Ausbildungssorgen für die eigenen Studenten, die die Hauptarbeit verschlucken. Man muß also für eine gezielte Fächerstreuung eintreten. Mit „gezielt“ meine ich die präzise Abhebung jedes in Frage kommenden geisteswissenschaftlichen Faches auf seine Kontaktmöglichkeiten mit naturwissenschaftlichen und technischen Fächern.

Während die Entwicklung an der TU Berlin, wo das Studium Generale inzwischen aufgegeben worden ist, alle jene kritischen Erwägungen bestätigt hat, wollten wir an der Universität Karlsruhe von vornherein einen anderen Weg einschlagen. Das kommt besonders deutlich in einem Gutachten zum Aufbau der Hochschule zum Ausdruck, das Anfang der sechziger Jahre von einer Senatskommission erstellt wurde; da dieses Gutachten in seiner Programmatik m. E. immer noch aktuell ist, möchte ich daraus ausführlich zitieren:

„Das Verhältnis zwischen Technikwissenschaften und Geisteswissenschaften ist heute weitgehend von Unverständnis und gegenseitiger Abkapselung bestimmt. Eine wesentliche Aufgabe einer wissenschaftlichen Hochschule, die sich verpflichtet fühlt, die Probleme ihrer Zeit mit lösen zu helfen, besteht daher im Ausräumen gegenseitiger Vorurteile, in der Betonung der verbindenden Elemente der Fächer und im Herausstellen gemeinsamer Grenzprobleme. Es erscheint deshalb notwendig, die Möglichkeit zur Konfrontation von Ingenieurwissenschaften und geisteswissenschaftlichen Disziplinen zu schaffen. Dabei handelt es sich darum, die unter Umständen gänzlich andere Sicht des Gegenübers willig zur Kenntnis zu nehmen, sich mit seinen Fragestellungen – soweit möglich – auseinanderzusetzen und ihm die eigenen Probleme zu erklären.

Es wird befürchtet, daß die einfache Vereinigung der beiden Hochschularten (klassische Universität und Technische Hochschule), so wie sie heute vorhanden sind, mit ihren speziellen Lehr- und Forschungsaufgaben wenig Aussicht auf Abhilfe bietet. Bei einer solchen Lösung würden die nicht zu leugnenden Nachteile beider Arten von Hochschulen verstärkt auftreten.

Andererseits erscheint es notwendig, daß jede Gruppe von zusammengehörigen Wissenschaften durch eine gewisse Mindestzahl von Wissenschaftlern vertreten ist. Dadurch werden günstige Bedingungen für eine

fruchtbare und eigenständige Arbeit der Mitglieder geschaffen. Es genügt also nicht, z. B. an einer Technischen Hochschule nur einige wenige, mehr oder weniger isolierte geisteswissenschaftliche Lehrstühle anzusiedeln, die etwa das Studium Generale zu betreuen haben.

Die Kommission glaubt, nach Abwägen verschiedener Möglichkeiten, daß die Verwirklichung des erstrebten Zieles, nämlich der Überwindung der Abkapselung, praktisch am besten dadurch in Angriff genommen werden kann, daß die Hochschule sich einige umfassende Forschungsthemen stellt. Dabei bildet das praktische Zusammenwirken von Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften eine notwendige Voraussetzung. Die Tatsache, daß es solche Themen von großer Wichtigkeit und Zukunftsträchtigkeit gibt, und daß man sie bei der bestehenden Trennung von Universitäten und Hochschulen in Deutschland nicht mit der nötigen Intensität bearbeiten kann, verstärkt das Bewußtsein des Unbefriedigenden am bestehenden Zustand.

Wenn man also die Überwindung der Grenzen will, sollte man damit beginnen, an der Technischen Hochschule solche geisteswissenschaftlichen Disziplinen anzusiedeln, die für die Zusammenarbeit an übergeordneten Forschungsthemen notwendig bzw. erwünscht sind. Das bedeutet nicht, daß die geisteswissenschaftlichen Disziplinen ausschließlich unter solchen Gesichtspunkten ausgewählt werden sollen; es bedeutet vor allem nicht, daß den hinzukommenden Lehrstühlen die Freiheit der Wahl ihrer Forschungsobjekte beschnitten werden soll. Wohl aber bedeutet es, daß man vorwiegend solche Persönlichkeiten auswählen wird, die das Bedürfnis haben und dazu in der Lage sind, auch an gemeinsamen Forschungsaufgaben mitzuarbeiten. Wenn man die gemeinsame Arbeit an übergreifenden Forschungsthemen als geeigneten Ansatzpunkt für das gesteckte Ziel anerkennt, so ergibt sich, daß zunächst die hierfür notwendigen übergreifenden oder zentralen Institutionen betrachtet werden müssen. Hierfür drän-

gen sich zunächst drei Themen auf: Kybernetik und Systemforschung; Auswirkungen der Technik; Raumplanung (Stadt- und Landesplanung).

Das in die verschiedensten anderen Disziplinen hineinreichende übergreifende Thema Kybernetik und Systemforschung ist an der Hochschule seit Jahren im intensiven Gespräch. Die gegenwärtige wissenschaftliche Situation auf diesem Gebiet zwingt zur Zusammenarbeit mehrerer naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Disziplinen. Folgende Fächer müssen beteiligt sein: Mathematik, Logik, Physik, Physiologie, Biologie, Linguistik, Psychologie, Ökonometrie, Nachrichten- und Regelungstechnik. Dazu muß die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit geeigneten Richtungen der Sozial- und Rechtswissenschaften gegeben sein. Das verbindende Element liegt im folgenden: Die moderne Entwicklung der Wissenschaft hat gezeigt, daß in ganz verschiedenen Bereichen gleiche Strukturen vorhanden sind, die sich durch gleiche Modelle und damit auch durch gleiche mathematische Methoden beschreiben und erfassen lassen. Dieser Entwicklung muß auch organisatorisch durch übergeordnete Institutionen Rechnung getragen werden.

In allen seit längerem hochindustrialisierten Ländern ist eine wachsende Sorge darüber festzustellen, ob die Auswirkungen der sich rasch weiterentwickelnden Technik auf die Menschheit genügend erkannt und beherrscht werden. Die Folgen von naturwissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen sind so weittragend, daß der Wissenschaftler der Auseinandersetzung mit ihnen sich nicht verschließen kann. Es sei nur auf die vielfältigen Möglichkeiten schädlicher Folgen technischer Errungenschaften (Probleme des Verkehrs und Städtebaues, Strahlenschäden, Verunreinigung von Luft und Wasser) hingewiesen.

Das Thema Auswirkungen der Technik darf jedoch nicht gefühlsbetont behandelt werden, sondern muß wissenschaftlich unter verschiedenen As-

pekten verfolgt werden, z. B. unter dem der Wechselbeziehungen zwischen Technik und Gesellschaft sowie dem der Einwirkung der Technik auf die Natur und die Lebensbedingungen des Menschen. Ein eingehendes Studium dieser Themen setzt unter anderem auch die Beschäftigung mit der Technikgeschichte voraus. Zu allen Problemkreisen haben außer den technischen und den Naturwissenschaften mehrere Geisteswissenschaften beizutragen.

Philosophie, Anthropologie, Sprachwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Kunstwissenschaft werden zur Erhellung des Phänomens Technik und zum Selbstverständnis des Menschen in der technischen Welt beitragen. Dabei sollte man insbesondere auch Verhältnissen nachgehen, wie sie z. B. in den Bezugssystemen Sprache und Technik, Geschichte und Technik, Kunst und Technik, Religion und Technik vorkommen. Psychologie, Pädagogik, Ästhetik, Soziologie und Geisteswissenschaft können dazu helfen, die Bindungen technischen Schaffens und technischer Entwicklung zu klären. Ein wichtiger Forschungsaspekt ist auch die Begegnung der westlichen Technik mit ihr fremden Kulturen.“⁶

Lediglich der Programmpunkt Raumplanung ist in Form des interfakultativen Instituts für Regionalwissenschaft verwirklicht worden. Wenn man bedenkt, welche Bedeutung Systemforschung und Kybernetik,⁷ aber auch die Problematik der „systemhaften Zusammenhänge zwischen Technik, Umwelt und Gesellschaft“⁸ inzwischen erlangt haben, muß man es zutiefst bedauern, daß jene weitsichtigen Pläne nicht weiterverfolgt wurden; man hat die Chance vertan, in Karlsruhe eines der fortschrittlichsten Forschungs- und Lehrzentren auf diesen Gebieten zu etablieren. Eine umfas-

⁶ Grundgedanken und Vorschläge zum Ausbau der Technischen Hochschule Fridericiana zu Karlsruhe. Aufgestellt von der Senatskommission für den Ausbau der technischen Hochschule Karlsruhe. Karlsruhe 1963, S. 3 ff.

⁷ Zahn, E.: Systemforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1972.

⁸ Naudascher, E. und M. Schatzmann: Mensch – Technik – Zukunft. Deutsche Universitätszeitung (1972), Nr. 3; vgl. a. Steinbuch, K.: Mensch – Technik – Zukunft. Stuttgart 1971.

sende Verankerung des Studium Generale in multidisziplinären Forschungsschwerpunkten ist also bislang ausgeblieben. Doch ist es immer wieder gelungen, Themenbereiche der genannten Art in interdisziplinären Seminaren und Kolloquien, z. B. über Philosophie und Kybernetik, über Zukunftsprobleme in Technik und Gesellschaft, über Philosophie der Technik⁹ und der Naturwissenschaften u. ä., zur Diskussion zu stellen und auf diese Weise wenigstens die Forschungsaktivitäten einzelner Hochschullehrer zu gemeinsamer Konfrontation und Kooperation zusammenzuführen und für das Studium Generale fruchtbar zu machen. Andernorts lag das eigentliche Mißverständnis und Versagen darin, daß viele Hochschulen das Studium Generale als Allgemeinbildung, sei es enzyklopädischer oder historisch-weltanschaulicher Art, aufgezogen haben. Wir sind demgegenüber davon ausgegangen, daß das Fachstudium die unerläßliche Voraussetzung für jede allgemeinere Besinnung ist. Dann ist damit ausgeschlossen, das Studium Generale als enzyklopädische Allgemeinbildung oder humanistische Grundlagenwissenschaft zu verstehen. Die Spezialisierung kann man dann nicht durch eine dünne Generalisierung im luftleeren Raum überwinden; sie überwinden zu wollen, ist selbst schon eine Utopie, nur ein Fächergespräch zwischen den Fakultäten, eine Begegnung der unterschiedlichen Disziplinen untereinander und mit der Philosophie kann „generalistischen“ Denkstil vermitteln. Der Philosoph verliert hier natürlich die Rolle, Primus inter pares zu sein, aber eine bescheidene und zugleich echte Funktion bleibt ihm doch, ein sokratischer Frager in Richtung auf die Einheit der Wissenschaften zu sein, dessen eigentliches Motiv dabei ist, mitzuhelfen an der Selbstreflexion der Einzeldisziplinen unserer Hochschule, die in echter Weise zu wecken und auszuformen ein so schwieriges Geschäft ist. Unser Studium Generale möchte einerseits an die Grundlagen wissenschaftlichen Denkens überhaupt heranzuführen, wie

⁹ Vgl. Lenk, H. und S. Moser (Hrsg.): *Techne – Technik – Technologie*. Pullach bei München 1973.

etwa in der philosophischen Arbeitsgemeinschaft, wo in einem Colloquium fundamentale von Kollegen aus allen Hauptdisziplinen Fragen der Methodologie, der Einheit der Wissenschaften, des Verhältnisses von Naturwissenschaften und Technik, von Technik und Geisteswissenschaften besprochen werden, andererseits aber auch zur Ergänzung des eigenen Fachstudiums in fremde Wissensgebiete einführen wie Geschichte, Literaturwissenschaft, Kunstwissenschaft, Theologie, Musikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Geografie, Geologie, Astronomie. Also ein sehr bunter Blumenstrauß von Ergänzungsfächern, aus denen jeder nach seinen Interessen auswählen kann, was er will. Zum Studium Generale zählt bei uns noch die Ausbildung in den verschiedenen Fremdsprachen, weil nach einer sehr konzilianter Deutung des Studium Generale auch die Ausbildung in Fremdsprachen einen wirklichen Bildungswert für unsere Studenten darstellen kann. Zum Studium Generale zählen ferner die Akademischen Stunden, d. h. das, was man an anderen Hochschulen den „Dies“ nennt. An einem Vormittag bzw. einem Nachmittag wird ein philosophisch-methodologisches oder ein soziologisch-politisches Thema in Kurzreferaten und einer nachfolgenden Plenardiskussion behandelt. Außerdem wird jährlich einmal ein Abituriententag veranstaltet, den an die 2000 Schulabgänger besuchen, um sich über die Studienmöglichkeiten an unserer Universität zu informieren.

Insbesondere aber geht es im Studium Generale um die allgemeinen Fragestellungen der Technik und der Technikwissenschaften selbst, sei es im erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Sinn, sei es im Sinne der Wertfragen oder der politischen Implikationen. Anders formuliert: das Karlsruher Studium Generale bietet generalistische Veranstaltungen an, die aus spezialistischen Interessen der Technik und der Techniker selbst genährt werden. Natürlich ist bei diesem Programm die Zusammenarbeit mit den Lehrstühlen der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften

besonders eng; der Lehrstuhl für Philosophie z. B. bietet keine Normalgeschichte der Philosophie, auch keine Weltanschauungsphilosophie, sondern Logik, Wissenschaftstheorie, behandelt die philosophische Problematik der Natur- und Sozialwissenschaften sowie der Technik, wobei zahlreiche Lehrveranstaltungen für Hörer aller Fakultäten bestimmt sind. Ebenso wichtig aber sind dem Studium Generale interdisziplinäre und generalistische Lehrveranstaltungen in Zusammenarbeit mit den natur- und technikwissenschaftlichen Fakultäten, und es wäre sicher wünschenswert, wenn dem Studium Generale aus diesen Fachgebieten noch mehr Vorlesungen und Übungen, die für Hörer aller Fakultäten geeignet sind, zur Empfehlung an die Studenten vorgeschlagen würden. Nach unserer Überzeugung führen nur solche generalistischen Ansätze, die aus den speziellen Interessen der einzelnen Fakultäten erwachsen, zur eigentlichen Selbstreflexion der Hochschule. Neuere Entwicklungen in den Technikwissenschaften wie Konstruktionswissenschaft, Systemtechnik, technische Prognostik u. a.¹⁰ wecken die Hoffnung, daß die grundlagenorientierte und fachübergreifende Integration disziplinärer Fragestellungen im Studium Generale neue und vermehrte Impulse erhält. Indem das Studium Generale für alle Universitätsangehörigen Voraussetzungen und Gelegenheit zum interdisziplinären Dialog schafft, führt es gleichzeitig in den Denkstil und in die Problemlagen ein, wie sie in multidisziplinären Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsinstitutionen im Schnittpunkt von Wissenschaft, Technik und Politik immer deutlicher zutage treten. Nur beiläufig sei angemerkt, daß solche fachübergreifenden allgemeinen Qualifikationen auch in der Wirtschafts- und Verwaltungspraxis immer nachdrücklicher vom Hochschulabsolventen gefordert werden.

¹⁰ Mehr darüber bei Lenk, H. und G. Ropohl: Technik im Brennpunkt interdisziplinärer Reflexion. *Fridericiana* (1974). Nr. 15, S. 93-121.

Neben dem Leiter, dem Geschäftsführer und dem Sekretariat sind gegenwärtig rund 20 Lehrbeauftragte im Rahmen des Studium Generale tätig. Außer den bereits erwähnten Sonderveranstaltungen bietet das Studium Generale mehr als 60 Semesterwochenstunden in eigener Regie an; weitere ca. 60 Semesterwochenstunden entfallen auf einführende, generalistische und interdisziplinäre Veranstaltungen der Fakultäten, die den Studierenden vom Studium Generale besonders empfohlen werden. Grundsätzlich geschieht die Teilnahme an den Vorlesungen, Seminaren und Kolloquien freiwillig. Immer habe ich den Standpunkt vertreten, daß die produktive Kontaktaufnahme zwischen den einzelnen Disziplinen, die freie und spielerische Reflexion des eigenen Lernens und Forschens und die engagierte Ausweitung des Interessenhorizontes individuell-autonomer Eigenmotivation und spontaner Selbständigkeit bedürfen und nicht in die Zwangsjacke der Prüfungspläne gepreßt werden können. Die allgemeine Verschulungstendenz auch an unserer Hochschule hat jedoch zu einer derartigen Reglementierung der Studienpläne geführt, daß der einzelne Student angesichts extensiver Zeitbelastung und intensiven Leistungsdruckes generalistische Interessen kaum noch entwickeln, geschweige denn entfalten kann. So muß denn wohl heute die Forderung erhoben werden, in den Studienplänen Freiräume vorzusehen, die der Student nach eigener Wahl für fachliche Vertiefung oder für fachübergreifende Studien nutzen kann. Wenn man die Zielsetzungen des Studium Generale ernst nimmt und für wichtig hält, muß man auch die Konsequenz ziehen, die dafür erforderlichen Freiräume in der Stundenplanarithmetik der Studienpläne ausdrücklich zu berücksichtigen!

Zusammenfassend möchte ich mit den Worten schließen, die unseren Veranstaltungsankündigungen im Vorlesungsverzeichnis vorangestellt sind: „Das Studium Generale dient der aktuellen und auf künftige Probleme gerichteten Selbstreflexion der Universität. Allen Universitätsmitgliedern,

Lehrenden wie Lernenden, bietet das Studium Generale die Möglichkeit, sich über die philosophisch-wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen der an der Universität Karlsruhe betriebenen Disziplinen klar zu werden; sich kritisch mit den politischen und sozialen Problemen sowie auch den historischen Voraussetzungen und Konsequenzen der Wissenschaft und Technik auseinanderzusetzen; sich musisch zu betätigen; sowie sich im Rahmen von Kursen Sprachkenntnisse anzueignen oder diese zu vertiefen. Das Fachstudium vor allem der Natur- und Technikwissenschaften ist zwangsläufig starker Spezialisierung unterworfen. Zwar hat sich das humanistische Ideal einer enzyklopädischen Allgemeinbildung überlebt; um so wichtiger ist es geworden, mit Hilfe fundierender und generalisierender Denkansätze, die aus den Fachwissenschaften selbst erwachsen können, Orientierungsmöglichkeiten innerhalb der Vielfalt wissenschaftlicher Lehrinhalte und Forschungsgegenstände zu vermitteln, Grundlagen und Voraussetzungen für die fachübergreifende und interdisziplinäre Reflexion und Diskussion wissenschaftlicher Arbeit zu schaffen und den Dialog zwischen den Fachwissenschaften zu fördern. Naturwissenschaft und Technik prägen die Lebenswelt der Gesellschaft in wachsendem Maße; so kommt gerade dem Studium Generale einer Technischen Universität die besondere Aufgabe zu, an der Bewußtseinsbildung im Hinblick auf gegenwärtige und zukünftige technisch-gesellschaftliche Probleme mitzuwirken.“

Nachdruck aus: *Fridericiana*, Zeitschrift der Universität Karlsruhe., Heft 16, 1975, S. 95-102.

Günter Ropohl (Frankfurt/Karlsruhe):

Generalistische Lehrveranstaltungen über Grundprobleme der Technik

Obwohl die bürgerliche Revolution im Jahre 1848 sehr bald von konservativen Kräften unterdrückt wurde, konnten sich doch in dieser kurzen Zeitspanne liberaler Erneuerung eine Vielzahl demokratischer Bewegungen entwickeln. Auch die Studenten der früheren Polytechnischen Schule von Karlsruhe, der ältesten technischen Universität Deutschlands, wurden von diesem Geist ergriffen. Etwa 100 Studenten verliessen die Hochschule, verschanzten sich in den Wirtshäusern einer nahe gelegenen Kleinstadt und weigerten sich in die Hörsäle zurückzukehren, so lange die Regierung des Grossherzogtums Baden ihre Forderungen nicht erfüllt hätte. Eine dieser Forderungen lautete, Lehrveranstaltungen über Geschichte, Philosophie und Nationalökonomie in die Ingenieurausbildung einzuführen (Hotz 1975, 34)

Seitdem hat es immer wieder Diskussionen darüber gegeben, welche Rolle geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Studien in technikwissenschaftlichen Studienplänen spielen sollen. Immer wieder sind entsprechende Forderungen erhoben worden, immer wieder sind solche Forderungen von der professionellen Mentalität der Ingenieurwissenschaftler ignoriert worden. Es wurden wohl hin und wieder gewisse Versuche unternommen, aber nur wenige erbrachten dauerhafte Resultate. Heute fordert der Verein Deutscher Ingenieure, der grösste Ingenieurverband in der Bundesrepublik Deutschland, dass zwanzig Prozent der technikwissenschaftlichen Studienpläne nichttechnischen Fächern gewidmet werden sollten (Hillmer u.a. 1976). Eine Übersicht jedoch, die vor kurzem angefertigt wurde, zeigt, dass kaum ein technikwissenschaftlicher Studienplan diesen Anforderungen genügt; eine der wenigen Ausnahmen bildet die Technische Hochschule Darmstadt, die dabei ist, ein Kontingent von zwölf Semesterwochenstunden für nichttechnische Fächer in die Ingenieurstudiengänge einzuführen.

Wenn die meisten früheren Versuche dieser Art gescheitert sind, liegt das, so glaube ich, an einem grundlegenden Missverständnis bezüglich der Rolle, die nichttechnisches Wissen in technischer Entwicklung und technischer Praxis spielt. Meist nämlich ging man von der stillschweigenden Annahme aus, technisches Wissen und gesellschaftsbezogenes Wissen hätten nichts miteinander zu tun. Tatsächlich liefen derartige Ansätze darauf hinaus, geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer den technikwissenschaftlichen Inhalten rein additiv an die Seite zu stellen, ohne innere Verbindungen zwischen diesen beiden Wissenstypen herzustellen. Dementsprechend degenerierten die geistes- und sozialwissenschaftlichen Inhalte in Ingenieurstudiengängen zu unverbundenen Anhängseln, die weder von den Studenten noch von den Ingenieurprofessoren als konstitutive Teile der Ingenieurausbildung begriffen werden konnten.

These 1: So lange die Technik kein Gegenstand der Allgemeinbildung war, galt das Studium der Technikwissenschaften als banal, wenn es nicht mit schöngeistigen Bildungsfächern garniert wurde. An die Stelle dieser bildungsbürgerlich-humanistischen Auffassung tritt heute ein generalistisches Bildungskonzept, das die enzyklopädische Vielwisserei durch ein fachübergreifendes Verständnis der jeweiligen Spezialdisziplin ersetzt. Fachübergreifend sind zum einen die wissenschaftsphilosophischen Grundlagen und zum anderen die interdisziplinären Querverbindungen des betreffenden Fachs zu anderen Fächern.

Ich halte es also für erforderlich, das Problem aus einer ganz anderen Perspektive anzugehen und zunächst danach zu fragen, was technische Theorie und technische Praxis wirklich bedeuten. Nimmt man einen generalistischen Standpunkt ein, ist es gar nicht nötig, den Technikwissenschaften eine äusserlich bleibende Sozialwissenschaft überzustülpen, weil Technologie selbst, richtig verstanden, eine Sozialwissenschaft darstellt. Und Technologie muss als Sozialwissenschaft verstanden werden, weil ihr Gegenstand, die technische Praxis, tatsächlich eine Form sozialer Praxis ist.

Zunächst möchte ich den gesellschaftlichen Charakter technischer Praxis herausarbeiten und dann den Grundriss einer allgemeinen Technologie skizzieren, die gleichermassen die naturale, die humane und die soziale Dimension der Technik abdeckt. Schliesslich werde ich Beispiele dafür vorstellen, wie generalistische Studieninhalte in die Ingenieurausbildung integriert werden können.

These 2: Für das Studium der Technik ist generalistische Bildung besonders bedeutsam, weil sich nur auf diese Weise ein angemessenes Technikverständnis erschliesst. Bislang liegt den etablierten Studiengängen in den Technikwissenschaften ein verkürztes Technikverständnis zugrunde, in dem angewandte Naturwissenschaft, intuitive Erfindungskunst und empirisch-praktische Fertigkeit die wesentlichen Bestandteile sind. Tatsächlich jedoch ist die Technik eine mehrdimensionale Erscheinung, die nur interdisziplinär bewältigt und verstanden werden kann.

Das enge Technikverständnis, das der Ingenieurausbildung bis heute zugrunde liegt, ist selbstverständlich nicht falsch, aber es ist weniger als die halbe Wahrheit. Ich kann hier nicht auf wissenschaftstheoretische Feinheiten eingehen, doch ist es ein weithin akzeptiertes Ergebnis solcher Überlegungen, dass zwischen wissenschaftlichen Gesetzen und technischen Regeln markante Unterschiede bestehen (Rapp 1974); die Vorstellung, Naturwissenschaft liefere die Theorie und Technik wende diese an, ist also offensichtlich zu einfach. Ein weiterer Mangel des engen Technikverständnisses besteht in dem Irrglauben, die Ingenieurarbeit könne sich ausschliesslich auf technische Prozesse und technische Gebilde beschränken.

These 3: Technik umfasst (a) die Menge der nutzenorientierten, künstlichen gegenständlichen Gebilde (Artefakte); (b) die Menge menschlicher Handlungen und Einrichtungen, in denen Artefakte entstehen; und (c) die Menge menschlicher Handlungen, in denen Artefakte verwendet

werden. Das verkürzte Technikverständnis technikwissenschaftlicher Studiengänge beschränkt sich auf die naturale Dimension der Artefakte und vernachlässigt die humane und die soziale Dimension der Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge.

Die Vorstellung, es gehe bei der Ingenieurarbeit allein um technische Prozesse und Gebilde, trifft nicht einmal für den Bereich zu, der als das Kernstück technischen Handelns gelten kann (Kesselring 1954; Dessauer 1956): das Erfinden neuer technischer Lösungen. Gewiss erfordert das Erfinden technisches Wissen im engeren Sinne. Selbstverständlich ist es auf Erfahrung und systematische Kenntnisse angewiesen, die sich auf physikalische Effekte, Materialeigenschaften, Konstruktionsprinzipien etc. beziehen. Doch der hervorstechende Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen Erkenntnis und einer technischen Erfindung liegt in der Nutzungsidee, der Vorstellung eines praktischen Zweckes, der durch das technische Mittel erfüllt werden kann. Grundsätzlich orientieren sich Erfindungen eher an der Brauchbarkeit als an der technischen Machbarkeit. Die Brauchbarkeit bemisst sich an Kriterien, die ausserhalb der Sphäre technischer Verfahren und Gebilde liegen; immer ergeben sich die Kriterien der Brauchbarkeit aus den Erfordernissen individueller und gesellschaftlicher Praxis, und was der Erfinder vorausschauend konzipiert, ist weit mehr als ein neues Artefakt; es ist eine neue Form menschlichen Handelns.

Das gilt grundsätzlich, auch wenn manche Erfinder sich dieser gesellschaftlichen Bezüge nicht bewusst sind. Oft haben sie zwar eine undeutliche Ahnung von diesen Zusammenhängen, aber es wäre sicherlich besser, wenn sie die menschlichen Bedürfnisse bei der Verwendung technischer Produkte ausdrücklich in Betracht ziehen und ganz bewusst darauf achten würden, was tatsächlich geschieht: Die Erfindung und Verbreitung neuer technischer Produkte in der menschlichen Lebenspraxis bedeutet die Bildung soziotechnischer Systeme, und die Optimierung eines soziotechnischen Systems besteht nicht nur darin, seine technischen Bestandteile zu perfektionieren, sondern

auch die Mensch-Maschine-Beziehung und die Verwendungsbedingungen zu optimieren. Arbeitswissenschaft, Ergonomie, Industrial Design und ähnliche Konzepte kennzeichnen erste Versuche, die soziotechnischen Beziehungen innerhalb einer hochtechnisierten gesellschaftlichen Praxis zu verbessern.

Ist eine Erfindung gemacht worden, muss sie in Entwicklung und Konstruktion ausgearbeitet werden, und in diesen Phasen tauchen üblicherweise mehrere Alternativen für die endgültige Ausführung auf. Für die meisten technischen Probleme existiert mehr als nur eine Lösung, und die Vorstellung von einem absolut perfekten besten Weg der Technik erweist sich daher als technokratische Mystifikation. Jeder Ingenieur weiss, dass er fortgesetzt Entscheidungen zu treffen hat; und wenn er sich die Entscheidungsgrundlagen klar macht, muss er einräumen, dass nur einige Entscheidungskriterien im engeren Sinne ingenieurtechnischer Art sind. Selbstverständlich gibt es rein ingenieurtechnische Maßstäbe wie Machbarkeit, Wirksamkeit, Präzision und Zuverlässigkeit. Aber schon ein Kriterium wie der energetische Wirkungsgrad, der meist rein ingenieurtechnisch verstanden wird, ist tatsächlich ein wirtschaftliches Kriterium, weil er eine spezifische Deutung des allgemeinen Prinzips ökonomischer Rationalität darstellt: Wenn man nicht mit den Energieressourcen sparsam umgehen müsste, brauchte man sich um den Wirkungsgrad nicht zu kümmern, so lange nur die erforderliche Nutzenergie hervorgebracht wird (Holz 1975). Das entscheidende Kriterium in technischen Auswahlprozessen ist tatsächlich, ganz gleich, ob das die Ingenieure akzeptabel finden, die Wirtschaftlichkeit. Die beste Lösung ist nicht die technisch perfektteste, sondern die wirtschaftlichste.

Obwohl der Ingenieur den Vorrang der Wirtschaft im technischen Handeln tagtäglich erfährt, zieht er selten die richtigen Schlüsse daraus. Ingenieure zögern anzuerkennen, was doch ganz offensichtlich sein sollte, nämlich, dass durch die Wirtschaft gesellschaftliche Bedingungen und gesellschaftliche Normen in technische Entscheidungen eingreifen. Wirtschaftlichkeit hängt von den Kosten ab, Kosten ergeben sich aus Preisen, Preise hängen von der rela-

tiven Knappheit der betreffenden Güter ab, und die relative Knappheit ergibt sich aus gesellschaftlichen Regelungen bezüglich der Verteilung von Ressourcen und des Zugangs zu Ressourcen. Indem der Ingenieur die wirtschaftlichste Alternative auswählt, trifft er folglich keine technische, sondern eine gesellschaftliche Entscheidung. Wieder zeigt sich, dass technisches Handeln ein integraler Bestandteil gesellschaftlicher Praxis ist.

Dies gilt umso mehr, als Wertmaßstäbe der Lebensqualität die kurzsichtige Perspektive blosser Wirtschaftlichkeit im Bewertungsprozess zu ersetzen beginnen. Vor allem die Technikbewertung ist auf dem Wege, ausserökonomische Werte wie Sicherheit, Gesundheit, Umweltqualität, Gesellschaftsqualität und Persönlichkeitsentfaltung in den Kriterienkatalog zur Bewertung technischer Innovationen aufzunehmen (Ropohl 1979 b). Auf diese Weise werden technische Entscheidungen nun auch ausdrücklich zu gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen, und der Ingenieur wird sich schliesslich der höchst politischen Bedeutung seiner Arbeit bewusst. Hatte Karl Marx doch bereits 1856 festgestellt: „Dampf, Elektrizität und Spinnmaschinen waren Revolutionäre von viel gefährlicherem Charakter als selbst die Bürger Barbès, Raspail und Blanqui“ (sozialistische Führer in den französischen Revolutionen des letzten Jahrhunderts).

Diese Hinweise dürften hinreichend belegt haben, dass die technische Praxis tatsächlich eine Form der gesellschaftlichen Praxis darstellt. Dementsprechend muss auch die Technologie, als Wissenschaft von der technischen Praxis, als eine Form von Sozialwissenschaft verstanden werden. Da es zahlreiche Spezialgebiete der Technik gibt, haben sich auch die entsprechenden speziellen Technologien entwickelt: die Fertigungstechnologie, die Technologie der Energiewandlung, die Informationstechnologie usw. Neben diesen Spezialgebieten ist jedoch auch eine technologische Disziplin erforderlich, die sich mit den gemeinsamen Grundlagen aller technischen Systeme sowie mit den aussertechnischen Bedingungen und Folgen des technischen Handelns beschäftigt, und dich schlage vor, dieses fachübergreifende und interdisziplinäre

näre Forschungs- und Lehrgebiet Allgemeine Technologie zu nennen (Ropohl 1979 a).

Die Allgemeine Technologie stellt einen interdisziplinären Ansatz dar, der die ganze Komplexität der technischen Praxis zu untersuchen und zu verstehen hat. Und da sich diese Praxis als wesentlich gesellschaftlich erweist, hat es die Allgemeine Technologie in hohem Maße mit den Geistes- und Sozialwissenschaften zu tun. Doch ist die Allgemeine Technologie, im Gegensatz zu den disziplinären Traditionen jener Wissenschaften, generalistisch in dem Sinne, dass sie mit den technischen Phänomenen beginnt, dass sie nichttechnisches Wissen nur insoweit sammelt und berücksichtigt, als es die technische Praxis betrifft, und dass sie das nichttechnische Wissen in Bezug auf typische Probleme soziotechnischer Systeme reorganisiert. So hat die Allgemeine Technologie die grundlegenden Zusammenhänge der technischen Praxis zu ihrem Gegenstand und wird damit zu einer Grundlagenwissenschaft der technischen Wissenschaften. Und da die Technik eine Form gesellschaftlicher Praxis ist, erweist sich die Allgemeine Technologie tatsächlich als eine Form von Sozialwissenschaft.

These 4: Wenn auch die humane und die soziale Dimension der Technik theoretisch verstanden und praktisch bewältigt werden sollen, müssen technikbezogene Elemente der Human- und Sozialwissenschaften in das Ingenieurstudium integriert werden. Human- und sozialwissenschaftliche Studieninhalte sind dann kein technikfremdes Beiwerk einer unverbindlichen Allgemeinbildung, sondern Grundlagen einer generalistischen technikwissenschaftlichen Qualifikation im Sinne der Allgemeinen Technologie.

Um den Horizont der Allgemeinen Technologie zu verdeutlichen, möchte ich einige typische Probleme der Technik erwähnen, für die human- und sozialwissenschaftliche Ansätze erforderlich sind. Die Humanökologie beispielsweise hat die Beziehungen zwischen künstlichen und natürlichen Umgebungen

zu erforschen und Empfehlungen für die ökologische Einbettung technischer Projekte zu entwickeln. Sie Anthropologie kann das technische Handeln als eine Fortsetzung der natürlichen Evolution erklären, wobei natürlich die besonderen Fähigkeiten des Menschen zur Vorausschau und zum Handeln berücksichtigt werden müssen. Die Psychologie mag sich mit den Ursprüngen und notwendigen Bedingungen der technischen Kreativität beschäftigen oder auch die Einstellung von Laien untersuchen, wenn sie mit einer ständig wachsenden Komplexität der Technosphäre konfrontiert werden. Die Ästhetik kann die sinnliche Wahrnehmung technischer Gebilde analysieren und Grundsätze für gutes Design entwickeln. Die Ethik kann angemessene Maximen für technische Verantwortlichkeit aufstellen, wobei sowohl die Hersteller wie auch die Benutzer technischer Gegenstände zu berücksichtigen sind. Die Wirtschaftswissenschaften sollten technisches Handeln als ein Unternehmen beschreiben, das angesichts der ständigen Knappheit von Ressourcen menschliche Bedürfnisse befriedigt, sie sollten die mehrdeutigen Beziehungen zwischen Wirtschaftlichkeit und Wohlstand analysieren und optimale Organisationsformen des ökonomischen Systems unter den Bedingungen einer hochgradigen Industrialisierung diskutieren. Die Soziologie hat die gesellschaftlichen Bedingungen und Folgen fortgeschrittener Technisierung zu erklären, wobei sie den technisch verursachten Wandel in gesellschaftlichen Institutionalisierungs- und Sozialisationsprozessen besonders zu beachten hat, da gesellschaftliche Beziehungen mehr und mehr durch soziotechnische Beziehungen ersetzt werden. Die Politikwissenschaft hat den wachsenden Einfluss staatlicher Einrichtungen auf die Steuerung der technischen Entwicklung zu würdigen, aber auch die Rolle der Bürgerpartizipation in technopolitischen Entscheidungsprozessen in Betracht zu ziehen. Die Rechtswissenschaft sollte sich mit der Frage beschäftigen, wie technisches Handeln gesetzlich geregelt werden kann, ohne dass die Dynamik des technischen Fortschritts unnötig behindert würde. Und die Geschichtswissenschaft, um die Liste der Beispiele abzuschliessen, hat die Tendenzen zu untersuchen, denen die technische Entwick-

lung in der Vergangenheit folgte, und, wenn möglich, Regelmäßigkeiten in diesem Prozess herauszuarbeiten.

Die Wissens Elemente, die ich hier aufgezählt habe, werden nur gelegentlich von den betreffenden Disziplinen berührt; ganz überwiegend werden sie jedoch von der Technikfremdheit der geistes- und sozialwissenschaftlichen Paradigmen vernachlässigt. Doch selbst wenn solche Elemente technikbezogenen Wissens ausgearbeitet wären, blieben sie wenig sinnvoll, solange sie nicht zu einem einheitlichen Gefüge systematischen Verstehens verbunden werden. Das ist die Herausforderung für die allgemeine Technologie (Ropohl 1982).

Nachdem ich einige theoretische Hintergründe eines generalistischen Technikverständnisses dargelegt habe, will ich abschliessend einige Hinweise dazu geben, wie dieser Anspruch konkret in der Ingenieurausbildung eingelöst werden kann.

These 5: Wenn man die Bedeutung generalistischen Wissens für ein angemessenes Technikverständnis und für die spätere Berufspraxis des Ingenieurstudenten anerkennt, muß man solche Veranstaltungen auch in den Studienplänen – zumindest als Wahlpflichtfach – ausdrücklich ausweisen. Was für die Qualifikation des angehenden Ingenieurs unverzichtbar ist, darf nicht länger der Beliebigkeit freiwilliger Ergänzung anheim gestellt bleiben.

Fachübergreifende Inhalte werden nur dann breiten Eingang in die Ingenieurausbildung finden, und sie werden auch nur dann von den Studenten ernst genommen, wenn sie als obligatorischer Teil des Ausbildungsprogramms in den Studienplänen erscheinen. Da sich die Studiendauer selbstverständlich nicht erhöhen darf, bedeutet das freilich, dass im etablierten natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächerkanon Kürzungen um zehn bis zwanzig Prozent unvermeidlich sind. Ich halte das allerdings für unproblematisch, da Vollständigkeit in der Wissensübermittlung ohnehin nicht mehr zu er-

reichen ist und da manches Spezialwissen, das heute gelehrt wird, innerhalb des Studiums entbehrlich wäre, da es besser und wirksamer in der Berufspraxis angeeignet würde.

Selbstverständlich sagen Prozentsätze und Wochenstundenzahlen noch nichts über Form und Gehalt fachübergreifender Lehre. Im Zentrum der didaktischen Vermittlung muss das Ziel stehen, die Integration technischen und nichttechnischen Wissens schon im Lehrangebot herzustellen und nicht erst in den Köpfen der Studierenden entstehen zu lassen. Das schliesst nicht aus, dass Einführungen in fachübergreifendes Orientierungswissen auch kursähnlichen Charakter haben können, gleichwohl aber auch dann die aktive Beteiligung der Studierenden herausfordern müssen:

These 6: Human- und sozialwissenschaftliche Perspektiven der Technik führen nicht allemal zu unbezweifelbaren Wahrheiten nach Art des Ohmschen Gesetzes. Daher müssen die fachübergreifenden Probleme der Technik pluralistisch behandelt werden. Dafür eignet sich besonders die Veranstaltungsform des Seminars, wo der Studierende durch eigene Referate Sprachkompetenz und durch Auseinandersetzung mit konkurrierenden Standpunkten die Spielregeln rationaler Diskussion einüben kann.

Neben einführenden Kursveranstaltungen kommt selbstverständlich den sogenannten konzentrischen Lehrmethoden besondere Bedeutung zu. Da ich die Allgemeine Technologie als problemorientierte Reorganisation technikbezogenen Wissens definiert habe, liegt es in der Natur der Sache, dass fachübergreifende Techniklehre um konkrete Phänomene und Probleme technischer Praxis zentriert sein muss.

These 7: Für die interdisziplinäre Integration heterogener Wissensgebiete eignen sich besonders problemorientierte Veranstaltungsthemen, Fallstudien und Projekte. Soweit Hochschullehrer mit Mehrfachqualifi-

kation zur Verfügung stehen, empfehlen sich kooperative Seminarleitungen und Betreuungsformen nach Art des „Teamteaching“.

Gewiss darf man die Projektmethode nicht zu Tode reiten, und es gibt ernstzunehmende Argumente dafür, dass sie erst in der zweiten Studienphase sinnvoll einzusetzen ist. Die Methode der Fallstudien dagegen kann, vor allem zur Motivierung und Sensibilisierung für die fachübergreifenden Bezüge technischer Praxis, durchaus schon zu Beginn des Studiums verwendet werden. Im zweiten Studienabschnitt dagegen hat die Projektmethode in Form der Studien- und Diplomarbeiten in der Ingenieurausbildung ohnehin bereits einen festen Platz. Hier bietet es sich an, erstens die Anzahl der Projekte zu lasten der kursförmigen Veranstaltungen zu erhöhen und zweitens diese Projekte um fachübergreifende Bezüge zu ergänzen. So wie heute in manchen Studienplänen gefordert wird, dass mindestens eine dieser Projektarbeiten experimentellen Charakter hat, sollte es in Zukunft selbstverständlich werden, dass auch mindestens eine dieser Arbeiten fachübergreifenden Charakter hat.

Gewiss wird es unmöglich sein, kurzfristig und überall fachübergreifende Lehrkapazitäten im Umfang von zehn bis dreissig Semesterwochenstunden einzurichten, auch wenn dies die Zielperspektive bleiben muss. Im ersten Ansatz sind auch schon sehr viel bescheidenere Programme sinnvoll und nützlich und leisten ihren Beitrag dazu, dass Lehrende und Lernende allmählich mit den neuen Studieninhalten vertraut werden. Dies gilt beispielsweise für die überfachliche Lehre der Fakultät für Bauingenieur- und Vermessungswesen der Universität Karlsruhe, in der bislang lediglich zwei Semesterwochenstunden obligatorisch sind. Angesichts dieses geringen Zeitbudgets kommen in erster Linie problemorientierte und auf Fallstudien aufgebaute Seminare in Betracht. Eine Liste derartiger Seminare findet sich im Anhang.

These 8: Problemorientierte Seminare, Fallstudien und Projekte haben durchweg exemplarischen Charakter. Zur Einordnung der Exempel in einen übergreifenden Zusammenhang ist eine interdisziplinär-

generalistische „Allgemeine Technologie“ unentbehrlich, die aus interdisziplinärer Technikforschung gespeist wird und als systematische Techniklehre zu einem Grundlagenfach der technikwissenschaftlichen Studiengänge werden muss. Nur wenn der angehende Ingenieur im Studium dazu angeleitet wird, technisches Handeln systematisch und fachübergreifend zu reflektieren, dürfte er auch in der Berufspraxis imstande sein, sein eigenes technisches Handeln als ein Stück verantwortbarer Praxis zu begreifen.

Literatur

- Böhme, H. (Hg.) : Ingenieure für die Zukunft. Darmstadt/München 1980
- Dessauer, F. : Streit um die Technik. Frankfurt 1956
- Fornallaz, P. : Ganzheitliche Ingenieurausbildung. Karlsruhe 1982
- Huning, A. (Hg.) : Ingenieurausbildung und soziale Verantwortung. Düsseldorf/Pullach bei München 1974
- Holz, H. H. : Technik und gesellschaftliche Wertordnung. In: Moser, S. und A. Huning (Hg.) : Werte und Wertordnungen in Technik und Gesellschaft, Düsseldorf 1975, S. 37 – 79
- Hotz, J. : Kleine Geschichte der Universität Fridericiana zu Karlsruhe. Karlsruhe 1975
- Kesselring, F. : Technische Kompositionslehre. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1954
- Lenk, H. und G. Ropohl : Technische Intelligenz im systemtechnologischen Zeitalter. Düsseldorf 1976
- Marx, K. : Rede auf der Jahresfeier des „People’s Paper“ am 14. April 1856 in London. In: Marx, K. und F. Engels: Ausgewählte Schriften, Berlin 1966, S. 331 – 333
- Naudascher, E. : Erziehung zur sozialen Verantwortung im Rahmen der Hochschulausbildung. In: Huning 1974, S. 28 – 45
- Rapp, F. (Hg.) : Contributions to a Philosophy of Technology. Dordrecht/Boston 1974
- Ropohl, G. : Eine Systemtheorie der Technik. München/Wien 1979 (a)
- Ropohl, G. (Hg.) : Maßstäbe der Technikbewertung. Zweite Auflage, Düsseldorf 1979 (b)
- Ropohl, G. (Hg.) : Interdisziplinäre Technikforschung. Berlin 1981
- Nachdruck aus: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 8 (1984), Sonderheft 9: Fachübergreifende Lehre an technischen Universitäten, hg. v. F. Moser u. F. Ohler, S. 133-145.

Helmut F. Spinner

Studium Generale und Fachstudium

Arbeitsprogramm für das STUDIUM GENERALE, fortgeschrieben mit Aktualisierungserfordernissen, Änderungsvorschlägen und Ausbaumöglichkeiten

I.

Zu den Aufgaben des STUDIUM GENERALE für das Fachstudium: Warum das eine nicht ohne das andere sinnvoll sein kann

Moderne Wissenschaft „in dem Entwicklungsstadium, welches wir heute als ‚gültig‘ anerkennen“ (Max Weber) ist nur als *Fachwissenschaft* („Disziplin“) von *Fachleuten* („Experten“) möglich: vom Wissenschaftler ausgeübt als hochspezialisierter *Beruf*, von der Wissenschaft veranstaltet als durchorganisierter *Betrieb*, von den Studenten erworben als spezifische *Ausbildung* im eigenen Fach.

Das Lehren und Lernen der wissenschaftlichen Arbeitsweise im akademischen *Fachstudium* führt – viel beklagt, wenig erreicht – an Universitäten in der Erscheinungsform, welche wir heute als „üblich“ kennen, zu einer Reihe von typischen fachwissenschaftlichen *Abkoppelungen und Ausgrenzungen*:

- der Erfahrungswissenschaft von den grundlegenden Voraussetzungen ihres eigenen Tuns, die unerkannt und unüberprüft bleiben;
- der Einzelwissenschaften untereinander, oft sogar gegenüber den unmittelbaren Nachbardisziplinen in derselben Fakultät;
- der Theorie von der Praxis, insbesondere der Universitätswissenschaft von der Berufspraxis im außeruniversitären Betrieb;
- innerhalb der Universitätswissenschaft der „zwei Kulturen“ von Naturwissenschaft und Technik einerseits, Geistes- und Sozialwissenschaften andererseits;

- der nationalen, regionalen, lokalen Wissenschaftskultur sowohl von den „fremden“ Wissenschaftskulturen außerhalb der westlichen Welt als auch von den „ganz anderen“ außerwissenschaftlichen Wissenskulturen im eigenen Bereich (Kunst, Literatur, Alltag).

Daraus ergeben sich die fünf großen *Defizite des einzelwissenschaftlichen Fachstudiums*, zu deren Ausgleich das STUDIUM GENERALE beitragen möchte:

- zur Überbrückung der *Reflexionslücke* durch philosophische Grundlagendiskussion, unterstützt durch alle heutigen „Wissenschaften von der Wissenschaft“ (von der Wissenschaftstheorie, -geschichte, -soziologie bis zur Empirischen Wissenschafts- und Technikforschung);
- zur Überwindung der *Fachisolation* durch interdisziplinäre Veranstaltungen;
- zur Verringerung der *Praxislücke* durch außeruniversitäre Kontakte zu Praktikern, Politikern, Unternehmern, Journalisten, etc.;
- zur Aufhebung der *Selbstspaltung* in zwei getrennte Kulturen durch überfachliche Zusammenarbeit im Konzert der Fakultäten;
- zur Milderung der *Kulturisolation* „unserer“ besonderen Art und Weise, die Welt zu sehen, durch interkulturelle und internationale Kontakte, welche über die Grenzen der Eigenkultur und Muttersprache hinausgehen.

Dieser eigenständigen Zielsetzung widmet das STUDIUM GENERALE der Universität Karlsruhe nicht nur die ausdrücklich damit befaßten *Sonderveranstaltungen* (Vortragsreihen wie das COLLOQUIUM FUNDAMENTALE und Einzelveranstaltungen nach Art der AKADEMISCHEN STUNDE), sondern auch die *Sprachkurse* und die *musischen Tätigkeiten* (siehe Lehrveranstaltungen des Studium Generale im Vorlesungsverzeich-

nis). In derselben Absicht werden für alle Hörer geeignete Veranstaltungen anderer Fakultäten empfohlen.

Das STUDIUM GENERALE ist eine vom Senat 1972/73 gegründete zentrale Universitätseinrichtung, die bestimmungsgemäß „der aktuellen und auf künftige Probleme gerichteten Selbstreflexion der Universität“ dient (§ 1 der Satzung). Betraut mit diesem umfassenden, fächerübergreifenden Auftrag, verkörpert das STUDIUM GENERALE heute eine universitätsunmittelbare Dauereinrichtung eigener Art, welche neben den Fakultäten angesiedelt und direkt dem Senat unterstellt ist. (Vgl. dazu den programmatischen Ansatz des ersten Leiters: Simon Moser, in der Hauszeitschrift „Fridericiana“, Heft 16, 1975, S. 95 ff. Hier wird auch auf die ungelöste Spannung zwischen dem hohen Anspruch des Auftrags und der merklich geringeren institutionellen Ausstattung hingewiesen, welche damals schon nur eine teilweise Verwirklichung ermöglichte. Diese „Schere“ hat sich inzwischen noch weiter geöffnet).

Das STUDIUM GENERALE versteht seine Aufgabe, soweit es sie unter den gegebenen Voraussetzungen in eigener Regie erfüllen kann, als hausinterne *Bringschuld* an alle interessierten Mitglieder der Universität Karlsruhe, soweit möglich und tunlich auch als offenes *Angebot an Außenstehende*. Damit will es nicht nur die Studenten und Kollegen anderer Fakultäten zu sich einladen, sondern von sich aus aktiv werden und selber in die Fakultäten „hineingehen“. Dafür hat es – ganz im Sinne des Auftragsprinzips: Ziel vorgegeben, Weg freigestellt, Ausführung eigenverantwortlich! – eine „Fahrkarte bis zur Endstation“ mitbekommen.

Der Senat empfiehlt das STUDIUM GENERALE den Studenten aller Fachrichtungen, unter den einladend offenen akademischen Konditionen des persönlichen Interesses und der freiwilligen Teilnahme. Besondere Regelungen gelten lediglich für jene Lehrveranstaltungen zum Problemb-

reich „Technik, Umwelt und Gesellschaft“, die für Studierende des Bauingenieur- und Vermessungswesens obligatorisch sind („Überfachliche Lehre“). Der Besuch von Lehrveranstaltungen des STUDIUM GENERALE kann den Teilnehmern vom Dozenten bescheinigt werden; bei einem aktiven Beitrag oder nach einem wissenschaftlichen Gespräch (Kolloquium) auch die erfolgreiche Mitarbeit. Es wird angestrebt, daß solche Teilnahme- und Erfolgsnachweise bei den Fachprüfungen berücksichtigt werden.

Anregungen, Wünsche und Kritik werden von den Vertretern des STUDIUM GENERALE gerne entgegengenommen, das sich als eine Institution versteht, an der *Leit- und Gegeninformation* zusammentreffen können. Die Gelegenheit dazu eröffnet Möglichkeiten zum Ausgleich der genannten Defizite.

II.

Zur laufenden Arbeit des STUDIUM GENERALE: Warum es nicht darum geht, aus Spezialisten „Generalisten“ zu machen, sondern Gelegenheiten und Möglichkeiten zum Ausgleich der (oben erwähnten) fünf Defizite zu schaffen

STUDIUM GENERALE heute kann sinnvollerweise nicht mehr „freischwebend“ betrieben werden, losgelöst vom Fachstudium durch „Generalisten“ in und außerhalb der Universität (Nur-Philosophen, Politiker, Journalisten, Intellektuelle und andere typische Vertreter der Allgemeinbildung ohne Verankerung „im Fach“ einer Einzelwissenschaft), welche normalerweise lediglich mit wissenschaftlichen Kenntnissen *aus zweiter Hand* arbeiten und deshalb nicht aus eigener Kompetenz über Probleme der Formal- und Erfahrungswissenschaften urteilen können.

Idealerweise träte an die Stelle dieses Generalfaktor-Modells ein *Zwei-Säulen-Konzept*, welches das STUDIUM GENERALE auf zwei Füße stellt: Mit einem Fuß steht es in der Philosophie oder einer sonstigen Reflexionsdisziplin, mit dem anderen Fuß auf dem Boden einer Fachwissenschaft.

Der überkommene „Generalist“ mit wissenschaftlicher Nullkompetenz hätte dem fachwissenschaftlich ausgebildeten *modernen Philosophen mit doppelter Kompetenz* für prinzipielle Reflexionen im philosophischen Vorfeld und detaillierte Problemanalysen im Untersuchungsgebiet *irgendeiner* mit Abschluß studierten Einzelwissenschaft zu weichen. Daß man heutzutage ohne Fachstudium Wissenschafts- und Technikforschung in ihrer ganzen Bandbreite, vom philosophischen Verstehen bis zum empirischen Vermessen eines fachwissenschaftlichen Problembereichs, nicht mehr sinnvoll betreiben kann, steht außer Frage. Der Wissenschaftsforscher braucht für sein Unternehmen der diversen „Wissenschaften von der Wissenschaft“ über zumindest einen fachwissenschaftlichen Ausschnitt seines gesamten Untersuchungsbereichs Kenntnisse und Erfahrungen *aus erster Hand*, die er sich durch abgeschlossenes Studium und eigene Forschung erworben hat.

Realistischerweise kann dieses neue Konzept der doppelten Kompetenz im STUDIUM GENERALE mit den gegebenen Mitteln zur Zeit lediglich partiell oder sogar nur punktuell verwirklicht werden, durch zwei Maßnahmen:

- zum einen *thematische Schwerpunktbildung* für die konzentrierte Beschäftigung mit einer wichtigen Problemstellung, deren Einseitigkeit durch häufigen Wechsel „von Semester zu Semester“ auszugleichen ist;

- zum anderen *konzentrierte Dauerbeschäftigung mit Wissenschaft und Technik* im Rahmen einer eingerichteten „Clearingstelle“ für die Sammlung, Vermittlung, Verarbeitung der Ergebnisse und Überlegungen moderner Wissenschafts- und Technikforschung.

Der erste Schritt ist im STUDIUM GENERALE der Universität Karlsruhe von Anfang an gemacht worden. Der zweite Schritt ist möglich und könnte mit bescheidenen Mitteln so weit ausgebaut werden, daß daraus eine Anlaufstelle für einschlägige Nachfragen aus dem eigenen Haus und von auswärts wird. Dabei ist an Anfragen zu denken, wie sie von Studenten und Kollegen zur Kenntnislage der Wissenschafts- und Technikforschung kommen mögen.

Beispielsweise sind beim Leiter des STUDIUM GENERALE im Sommersemester 1987 bereits zwei Anfragen dieser Art eingegangen: Ein auswärtiger Universitätsrektor bittet um Auskunft über die Gründe, welche die Technische Hochschule Karlsruhe veranlaßt haben, zum damaligen Zeitpunkt mit welchen Argumentationen, Erwartungen, Erfolgen etc. geisteswissenschaftliche Lehrstühle oder Disziplinen einzuführen. Aus den USA kommt die Anfrage nach dem Frauenanteil in den ökonomischen Fächern an den Hochschulen der Bundesrepublik, aufgeschlüsselt nach Studierenden, Diplomierten, Promovierten und akademischen Positionen.

1. Thematische Schwerpunkte für die wechselnde Semesterarbeit in Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen

Das STUDIUM GENERALE fördert die grundlegende, fachübergreifende, universitätsübersteigende, wissenschaftsöffnende Diskussion aller Fakultäten, im inneren Dialog der Wissenschaft ebenso wie im Gespräch mit der interessierten Öffentlichkeit, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklungstendenzen der Wissenschaft und Technik in der modernen Ge-

sellschaft. Dazu werden in den Semesterprogrammen *inhaltliche Schwerpunkte mit aktueller Thematik* gesetzt.

So wurden zum Beispiel im COLLOQUIUM FUNDAMENTALE des Sommersemesters 1987 *Ethische, rechtliche und soziale Probleme der Informationstechnik* zur Diskussion gestellt, mit folgender Begründung:

Erstmals seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs sind die führenden Industriegesellschaften der Ersten Welt (in Westeuropa, Nordamerika und Japan einschließlich Anschlußländern) nachhaltig in Bewegung geraten. Damit ist der Nachkriegszeit ein dreifaches Ende gesetzt: nach dem Abschluß der unmittelbaren Konsolidierungsphase der 50er Jahre und der mit ihrem Auslaufen einsetzenden Krisenperiode der 60er Jahre nun endgültig mit dem gegenwärtigen Durchbrechen der „Grenzen des Wachstums“ aus den 70er Jahren.

Es ist vor allem die *technische Entwicklung*, welche die gesellschaftlichen Strukturen in Bewegung gebracht hat, mit der *Informationstechnik* an der Spitze der Durchbruchstechnologien. Damit ist eine neue Lage entstanden, auf die wir noch nicht eingestellt sind. Immer mehr setzt sich in der Wissenschaft wie in der Öffentlichkeit die Erkenntnis durch, daß der Hauptbeweger und Problemerreger die Information selbst ist: „Information als Rohstoff der Produktion, Information als Rohstoff der Macht, Information als Treibstoff von Veränderung. Und dieses gewaltig explosive Gemisch von Information muß eben unter die Lupe genommen und auf seine Gesetzmäßigkeit untersucht werden, damit man es genauso zähmt und bewacht wie das Feuer ... Ich halte es für eine Kulturaufgabe ersten Ranges, das zu bewältigen, sonst haben wir eigentlich keine Chancen mehr“ (Dr. Horst Herold, Präsident des Bundeskriminalamtes von 1971-1981).

Dahinter dürfen Wissenschaft und Technik nicht zurückbleiben, welche diese neue Lage mit den gesamten „Folgen der Forschung“ – als Haupt-,

Neben- oder Gegenwirkungen insbesondere des naturwissenschaftlich-technischen Erkenntnisfortschritts – geschaffen haben und nun in allen Disziplinen „abarbeiten“ müssen: philosophisch, ethisch, rechtlich, natur-, geistes-, und sozialwissenschaftlich. Es gilt, den Tiger der modernen Technik zu reiten, d. h. vernünftig zu steuern, anstatt ohne Verständnis und Verantwortung für das Kommende zu rebellieren oder zu resignieren.

Was der Polizei recht ist, muß der Philosophie billig sein. Die *Besteigung des Informationsberges* ist angesichts zunehmender „Informatisierung“ der Gesellschaft und befürchteter „Verdatung“ des Menschen ihre erste Aufgabe, zu deren Bewältigung das STUDIUM GENERALE mit dem gewählten Schwerpunkt einen Anlauf nimmt. Er soll über momentane Anlässe (wie die Volkszählung) und spezielle Fragen (zum Beispiel des Datenschutzes) hinausführen zur interdisziplinären Behandlung dieser in höchstem Maße multiwissenschaftlichen Probleme.

2. Sachliche Grundlagen für die dauernde Beschäftigung mit Wissenschaft und Technik im Rahmen oder mit Unterstützung des STUDIUM GENERALE

Wissenschaft & Technik bilden, zum *kognitiv-technischen Komplex* verschmolzen, den theoretischen und praktischen „Wissenskern“ der modernen Gesellschaft. Dafür gilt eine *neue Wissensordnung*, welche die normativen Bestimmungen (der wissenschaftlichen Ethik, Methodik, Programmatik, etc.) und faktischen Bedingungen (der wissenschaftlichen Innenwelten und gesellschaftlichen Umwelten) für die Erzeugung, Verteilung, Verwendung und Verwertung von „Information“ – Wissen aller Art, in jeder Menge und Güte, vom klassischen Theoriewissen bis zum modernen Datenwissen – umfaßt.

Diese Wissensordnung ist für die künftige Entwicklung nicht weniger wichtig als etwa die Wirtschafts- und Rechtsordnung. Im Gegensatz dazu

und zur Gesellschaftsordnung im Allgemeinen hat aber die „Wissensverfassung“ der kommenden Informationsgesellschaft bis jetzt nur geringe wissenschaftliche und so gut wie gar keine öffentliche Aufmerksamkeit gefunden. Der Wandel der Wissensordnung durch die Informationstechnologie ist ein beispielhaftes multiwissenschaftliches Thema von jener Art, für deren sinnvolle Diskussion das STUDIUM GENERALE sachliche Grundlagen schaffen kann: wenn nicht durch eigene Problemlösungen, so doch durch Verbindung und Vermittlung der einschlägigen fachwissenschaftlichen Beiträge.

Wenn das STUDIUM GENERALE an einer primär technisch orientierten Universität wie Karlsruhe sich in konzentrierter Selbstreflexion (gemäß dem bereits zitierten § 1 der Satzung) mit Wissenschaft & Technik befassen soll, anstatt freischwebend im Ungefähren und Unverbindlichen von generalistischen Ideen zu verbleiben – oder gar in die Voreingenommenheit von partikularistischen, an bestimmte Interessenlagen gebundenen Ideologien zurückzufallen –, braucht es eine *sachliche Diskussionsgrundlage* in Gestalt der Forschungsergebnisse, Untersuchungsverfahren und sonstigen Überlegungen aller mit der Rolle von Wissenschaft & Technik in der modernen Gesellschaft befaßten Disziplinen.

Praktisch bedeutet das für das STUDIUM GENERALE die Ausstattung mit

- einem *Grundstock an jederzeit präsenter Fachliteratur* (wie sie, aber nur für die Techniklehre im engeren Sinne, in geringen Beständen bereits vorhanden ist, welche nur einen kleinen Ausschnitt der hier umrissenen Wissenschafts- und Technikforschung in ihrer ganzen heutigen Bandbreite abdecken);
- desgleichen mit *Fachzeitschriften* von allgemeinem Interesse, ohne die man den neuesten Stand der Forschung nicht verfolgen kann

(anstelle der bislang gehaltenen populär- oder außerwissenschaftlichen Magazine);

- bescheidenen, aber bleibenden *personellen (Hilfs-)Kräften* zur bibliographischen Auswertung und sonstigen Bearbeitung, einschließlich Vermittlung an interessierte Studenten und Kollegen, dieses ausgewählten allgemein- und fachwissenschaftlichen Querschnitts zum gegenwärtigen Erkenntnisstand über Wissenschaft & Technik.

Auf dieser Grundlage könnte das STUDIUM GENERALE aufbauen, ohne sich in der Aufnahme und Weitergabe der Ergebnisse moderner Wissenschafts- und Technikforschung zu erschöpfen. Sie wäre lediglich das „Zentrum“ der Bemühungen, dem die „Satelliten“ weiterer wechselnder Schwerpunkte beigegeben werden können, je nach Interessen- und Problemlage.

Es versteht sich von selbst, daß Überschneidungen mit der Arbeit der Institute bzw. den Beständen der Bibliotheken an der *Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften* zu vermeiden sind. Aufgrund ihrer engen personellen und räumlichen Verbindungen zum STUDIUM GENERALE wäre dieses elementare Erfordernis der Arbeitsökonomie und Kostenminimierung ohne weiteres erfüllt. Darüber hinaus eröffnet die gegenwärtige Besetzung dieser Fakultät viele Möglichkeiten der interdisziplinären Zusammenarbeit an multiwissenschaftlichen Projekten, unter interessierter Beobachtung oder noch besser Beteiligung von Vertretern anderer Fakultäten oder Disziplinen.

Unbeschadet dieser vorhandenen Infrastrukturen mit ihren ungleich größeren Ressourcen an Personal und Mitteln ist die oben aufgezählte Minimalausstattung des STUDIUM GENERALE unbedingt erforderlich, um jene Anschaffungen und Arbeiten machen zu können, welche in die „Zuständigkeitslücken“ der vertretenen Disziplinen fallen. Das gilt mit einer gro-

ßen (der Wissenschaftsphilosophie, die im Institut für Philosophie voll vertreten ist) und einigen kleineren Ausnahmen (in einigen Spezialgebieten) für die meisten Felder der erwähnten Wissenschafts- und Technikforschung „in ihrer ganzen Bandbreite“, insbesondere für deren jüngste Zweige (Empirische Wissensforschung, Szientometrie, Wissenschaftssoziologie und – anthropologie; desgleichen für die Technik). Mit „Technikforschung“ ist übrigens in diesem Zusammenhang vor allem die *Technikbegleitforschung* durch die genannten Disziplinen gemeint.

III.

Zur künftigen Ausgestaltung des STUDIUM GENERALE: Warum es nicht der nach Abzug aller Fachveranstaltungen verbleibende „Rest“ für Hörer aller – oder keiner – Fakultäten ist, sondern mit spezifischem Profil aus eigenem Daseinsrecht angeboten und angenommen werden sollte

1. STUDIUM GENERALE als Restkategorie ohne eigenes Profil

Was im Vorlesungsverzeichnis als Veranstaltungen „des“ STUDIUM GENERALE für „Hörer aller Fakultäten“ angeführt wird, ist – abgesehen von den musischen Tätigkeiten und Sprachkursen – eine Sammlung verschiedenartiger, unverbundener Lehrveranstaltungen, welche mehr die Zufälligkeiten des (durchaus lobenswerten) Angebots als ein gemeinsames Anliegen im *spezifischen* Sinn des STUDIUM GENERALE unter diesem Titel vereinigt haben dürfte. Es sind auch keine Veranstaltungen des STUDIUM GENERALE, für die es im Guten und Schlechten verantwortlich gemacht werden könnte. Schließlich hat es dafür keinerlei materielles Prüfungsrecht und könnte es, falls dafür „zuständig“ gemacht, aus Gründen mangelnder Sachkompetenz auch gar nicht haben wollen.

Das alles gilt, in noch viel stärkerem Ausmaß, für die vom STUDIUM GENERALE „empfohlenen“ Veranstaltungen anderer Fakultäten. Darun-

ter befinden sich auch Veranstaltungen, vornehmlich vormals „allgemeinbildender“ Fächer, mit so spezieller Thematik, daß ihnen nicht einmal in der eigenen Fakultät das allgemeine Interesse der Studenten sicher sein mag.

Der Ausweis dieser Veranstaltungen als solche „des“ STUDIUM GENERALE oder wenigstens von ihm „empfohlene“, ohne jede „Eignungsprüfung“ im Einzelfall, ist geeignet, das Anforderungsprofil bis zur völligen Konturenlosigkeit aufzuweichen. Das wäre eine optimistische Programm-erweiterung, welcher keine inhaltliche Profilierung entspricht.

2. *Vorschläge zur Klärung der Zuständigkeiten, Konzentration der Anstrengungen auf die eigentümlichen Aufgaben und Beschränkung des Programms auf die eigenen Arbeiten des Studium Generale*

Daß das STUDIUM GENERALE für Veranstaltungen verantwortlich gemacht werden könnte, für die es nur auf dem Papier zuständig erscheint, ist sicherlich der geringste Grund, warum die bisherige Angebotspalette im Lichte des hier – nur ganz vorläufig und noch sehr grob – umrissenen Arbeitsprogramms diskutiert und in Richtung einer auf ein *spezifisches Anforderungsprofil* abzielenden Klärung inhaltlich spezifiziert werden sollte. Das könnte ansatzweise wie folgt geschehen, durch eine *abgestufte Regelung*, welche im Einzelnen noch auszuarbeiten wäre:

- (1) Veranstaltungen *des* STUDIUM GENERALE, im vollen Sinne des Wortes und direkter Verantwortlichkeit der sie aufgrund des Senatsantrags in eigener Regie tatsächlich durchführenden Stelle, sind bislang lediglich die AKADEMISCHEN STUNDEN sowie das COLLOQUIUM FUNDAMENTALE. Dazu mögen in Zukunft noch andere, aber sicherlich nur ganz wenige Veranstaltungen kommen. Dieser an sich wünschenswerten kleinen Erweiterung im Kernbereich der Aufgaben des STUDIUM GENERALE sind auf

der Angebotsseite enge personelle und materielle Kapazitätsgrenzen gesetzt.

(2) Veranstaltungen *am* STUDIUM GENERALE, welche von diesem geplant und betreut, aber nicht selbst durchgeführt werden, sind vor allem die Sprachkurse und ähnliche (musische, etc.) Lehrtätigkeiten. Sie sind unproblematisch, zumal sie sich ohne weiteres in den erläuterten Aufgabenkatalog (s. o. S. 61) einordnen lassen. Sie tragen zum Ausgleich der inner- oder außeruniversitären Kulturspaltung und Kulturisolation unmittelbar bei.

(3) Dazu kämen die angebotenen bzw. empfohlenen Veranstaltungen anderer Fakultäten *zum* STUDIUM GENERALE, für die es lediglich eine Art Schirmherrschaft übernimmt – falls sie dessen bedürfen – und sie ansonsten im fremden Namen ankündigt, allenfalls koordiniert. Das dient der Klarheit, bedeutet aber selbstverständlich keinerlei Abstriche daran, daß sie hochwillkommen sind, sofern sie den *Kriterien* des STUDIUM GENERALE genügen (über deren Einhaltung der verantwortliche Dozent selbst zu befinden hat, ohne jeden Anspruch des STUDIUM GENERALE auf ein materielles Prüfungsrecht).

Die Anforderungen an Veranstaltungen des STUDIUM GENERALE ergeben sich aus der eingangs geschilderten Problemlage des Fachstudiums. Die aufgezeigten Defizite liefern Anhaltspunkte für die Auswahl der Beiträge, welche zur Lösung der einen oder anderen Aufgabe dienlich sind. Das hat gegenüber der bisherigen Praxis den Vorteil, die Anforderungen im Einzelnen bestimmen und deren Erfüllung anhand der Ergebnisse (Zusammensetzung der Teilnehmermenge, u. dgl.) abschätzen zu können. Maßgeblich dafür ist der Grad, in dem die Veranstaltungen des STUDI-

UM GENERALE zum Abbau der „fünf großen Defizite des Fachstudiums“ beitragen können. Das ist keine unverbindliche Generalklausel, sondern ein pragmatisches, praktikables Kriterium.

Der praktisch wichtigste Auswahl Gesichtspunkt der Veranstaltungen „für Hörer aller Fakultäten“ im STUDIUM GENERALE wäre dann das *Zwei-Fakultäten-Kriterium*: Die Geeignetheit und Anziehungskraft für Hörer aus mindestens zwei Fakultäten. Wenn auf der Dozentenseite Vertreter zweier Disziplinen aus möglichst verschiedenen Fakultäten hinzukämen, wäre das sehr wünschenswert. Das ergäbe im Idealfall *interdisziplinäre Diskussionen multiwissenschaftlicher Probleme*, wie bisher im COLLOQUIUM FUNDAMENTALE und bei den AKADEMISCHEN STUNDEN.

Nachdruck aus: Fridericiana - Zeitschrift der Universität Karlsruhe, Heft 40, 1987, S. 61-67.

STUDIUM GENERALE DER UNIVERSITÄT KARLSRUHE

RINGVORLESUNG LEBENDIGE WISSENSCHAFT

Vorträge auswärtiger Referenten/Innen zum Schwerpunktthema des Sommersemesters 1993

MENSCHENRECHTE

jeweils Donnerstag, 17.30 s.t. im NTI/Hörsaal des Nachrichtentechnischen
Instituts (ausgenommen die Akademische Stunde)

(1) 06.05.93 Eröffnungsvortrag: Prof. Dr. **Ludger Kühnhardt**, Universität Freiburg:

"Die Idee der Menschenrechte"

(2) 27.05.93 Prof. Dr. **Günter Birtsch**, Universität Trier:

"Menschenwürde - Menschenrechte: Anthropologische und historische Grundlagen".

(3) 17. 06.93 (zur selben Zeit , aber im GERTHSEN-Hörsaal)

AKADEMISCHE STUNDE:

MENSCHENRECHTE IN EUROPÄISCHER UND ISLAMISCHER SICHT

Erster Vortrag: Dr. **Weyma Lübbe**, Universität Konstanz:

"Rechtskonsens und Menschenrechtskonsens"

Zweiter Vortrag: Prof. Dr. **Udo Steinbach**, Deutsches Orientinstitut, Hamburg:

"Menschenrechte in der Sicht des Islam"

(4) 01.07.93 Dr. **Jan Philipp Reemtsma**, Hamburger Inst. für Sozialforschung:

"Folter und Menschenrechte - Zur Analyse eines Herrschaftsmittels"

Die Veranstaltungen sind interdisziplinär und öffentlich, d. h. empfohlen für Studierende aller Fächer und Semester sowie einladend offen für Gäste aus dem außeruniversitären Bereich.

II.

**Forschungsstelle Angewandte Kulturwissenschaft
und Institut für Angewandte Kulturwissenschaft**

**FORSCHUNGSSTELLE FÜR
ANGEWANDTE KULTURWISSENSCHAFT IN VERBINDUNG
MIT DEM STUDIUM GENERALE DER UNIVERSITÄT KARLSRUHE**

**Interdisziplinäres Kolleg
»Grundzüge der angewandten Kulturwissenschaft«**

26. 11. 1986 **Kulturbegriffe und Kulturtheorien**
(Prof. Dr. H.-J. Klein)
3. 12. 1986 **Kultur als Zeichen- und Symbolsystem**
(Prof. Dr. G. Großklaus)
10. 12. 1986 **Entwicklung der politischen Kultur in der
Bundesrepublik Deutschland**
(Prof. Dr. B. Schäfers)
17. 12. 1986 **Geschichtliche Analyse kultureller
Programme und Themen der Gegenwart**
(Prof. Dr. B. Thum)
7. 1. 1987 **Wertkonzepte der europäischen Kultur**
(Prof. Dr. E. Oldemeyer)
14. 1. 1987 **Formen der interkulturellen Begegnung**
(Priv.-Doz. Dr. F. Kandil)
21. 1. 1987 **Kultur als Partizipation**
(Prof. O. Uhl)
28. 1. 1987 **Kunst als kulturelle Arbeit**
(Prof. Dr. W. Hartmann)
4. 2. 1987 **Kulturelle Entwicklung unter dem
Blickwinkel der Informatik**
(Prof. Dr. D. Schmid)
11. 2. 1987 **Technische Kultur**
(Prof. Dr.-Ing. G. Ropohl)
-

Die Veranstaltungen finden im Kollegium am Schloß,
Bau 20.12., Raum 110, jeweils Mittwoch 19 – 20.45 Uhr, statt.

Forschungsstelle
für Angewandte Kulturwissenschaft
(Universität Karlsruhe, TH)

Kommissarischer Vorstand [Götz Großklaus / Bernd Thum]

ENTWURF EINER STUDIENORDNUNG

10. Juni 1987

FÜR DAS INTERFAKULTATIVE AUFBAU-/KONTAKTSTUDIUM „ANGE-
WANDTE KULTURWISSENSCHAFT“

am Institut für Angewandte Kulturwissenschaft (in Gründung), Universität
Karlsruhe (TH)

§ 1 Zielsetzung

Bei dem interfakultativen Aufbau-/Kontaktstudiengang geht es darum, im Sinne Angewandter Kulturwissenschaft kulturtheoretische Arbeit mit bestimmten Praxisfeldern zu vermitteln. Gemeint sind dabei spezifische Aufgabenstellungen in den Bereichen

Praktische Kulturarbeit im In- und Ausland

Internationaler Technik- und Kulturtransfer

Die Chancen, zu einer allseitig befriedigenden und insbesondere dauerhaften internationalen Kooperation zu kommen, erhöhen sich, wenn die jeweiligen kulturellen Bedingungen, Einstellungen und Kommunikationsformen erkannt und in ihrer Funktionsweise erfaßt werden. Dies betrifft nicht nur die fremde Kultur, sondern auch das eigene Verhalten, das in seiner kulturellen Bedingtheit richtig eingeschätzt werden muß.

Lernziele sind

- der Erwerb von interkultureller Kompetenz. D.h., der Befähigung, spezifische Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Handlungsmuster in der eigenen und in der fremden Kultur zu bestimmen;
- damit verbunden: die Befähigung, die Wirkung von technologisch-ökonomischen Innovationen auf sozial-kulturelle Systeme abschätzen zu können, bzw. plausible Szenarien zu entwickeln;

- damit verbunden: die Befähigung zur erfolgreichen Kommunikation mit Partnern aus fremden Kulturen, unter Berücksichtigung der sozialpsychologischen Vorgänge bei interkulturellen Kontakten.

§ 2 Inhalt

Der Aufbau- / Kontaktstudiengang gliedert sich inhaltlich in die Vermittlung der Grundlagen von Kulturtheorie und kultureller Praxis, die Vermittlung von Problemen und Methoden des Kultur- und Techniktransfers, die Vermittlung praxisorientierter Fertigkeiten.

§3 Zulassung, Regelstudienzeit, Einschreibung

Zum Aufbau-/ Kontaktstudium werden Absolventen einer deutschen oder ausländischen wissenschaftlichen Hochschule zugelassen, die einen Studiengang (Diplom, Magister, Höheres Lehramt oder gleichwertige Qualifikation) mit Erfolg absolviert haben. Die Zulassung beschließt die Zulassungskommission.

Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester.

Teilnehmer am Aufbau-/ Kontaktstudium müssen an der Universität Karlsruhe (TH) als ordentliche Studierende eingeschrieben sein.

§4 Durchführung

Das Aufbau- /Kontaktstudium gliedert sich in die drei Veranstaltungsformen Kern-, Ergänzungs- / Vertiefungs- und Wahlveranstaltungen. Hinzutreten Praktika /Volontariate im In- und Ausland, sowie Studienaufenthalte im Ausland, deren Durchführung der Studienplan regelt.

Die Veranstaltungen des Kernblocks dienen der Interdisziplinären Berufsausbildung. Die Veranstaltungen des Ergänzungs- / Vertiefungsblocks dienen der fachspezifischen praxisbezogenen Ergänzung bzw. Vertiefung der im Ausgangsstudium erworbenen Kenntnisse. Der Besuch der Kern- und Ergänzungs- / Vertiefungsveranstaltungen ist obligatorisch (Pflicht- bzw. Wahlpflichtveranstaltungen) ebenso die Absolvierung von Praktika /Volontariaten und Auslandsstudienprogrammen.

Die Veranstaltungen des Wahlblocks sollen Gelegenheit bieten, praktische Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben.

§ 5 Abschluß

Das Aufbau- / Kontaktstudium Angewandte Kulturwissenschaft schließt ab mit der Verleihung des akademischen Grades eines Lizientaten der Angewandten Kulturwissenschaft (lic. rer. cult.). Die Abschlußprüfung wird durch die Lizientatenprüfungsordnung für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe (TH) geregelt.

Entwurf eines Studienplans
für das Interfakultative Aufbau- /Kontaktstudium „Angewandte
Kulturwissenschaft“
am Institut für Angewandte Kulturwissenschaft (in Gründung),
Universität Karlsruhe (TH)

10. Juni 1987

- A) Kernveranstaltungen
- B) Ergänzungs- bzw. Vertiefungsveranstaltungen (fächerspezifisch)
- C) Wahlveranstaltungen
- D) Praktika / Volontariate

A) Kernveranstaltungen

Bereich I: KULTURELLE GRUNDLAGEN

(Baustein 1): Kulturtheorie

- a) Geschichte und Kritik der Kulturtheorien, -modelle und begriffe

Analyse kulturwissenschaftlicher Kategorien (z.B. zivilisatorischer Prozeß, kulturelle Systeme etc.)

- b) Kulturwissenschaftliche Theorie der Kommunikation (z.B. verbale und non-verbale Kommunikation; Formen der Wahrnehmung /Kognition; Kultursemiotik: Theorie und Praxis der kulturellen Zeichenverwendung; kulturelle Symbol- und Zeichenhaushalte)

c) Theorie der kulturellen Identität (z.B. Aufbau, Funktionsweisen, Funktionswandel in unterschiedlichen Gesellschaftstypen)

d) Theorie des kulturellen Erbes (z.B. Analyse geschichtlich-kultureller Programme des Denkens und Handelns in ihrer diskursiven Dialektik; traditionelle kulturspezifische Themen/ Kulturthemen; Geschichtsbilder)

(Baustein 2): Kulturpraxis

a) Institutionenkunde (Institutionen der Kultur, der Kulturförderung und des Kultur- und Techniktransfers)

b) Kulturpolitik (Stadt, Land, Bund, international)

c) Kulturökonomie

d) Kulturpädagogik

e) Sport- und Freizeitkultur

Bereich II: KULTUR- UND TECHNIKTRANSFER

(Baustein 3): Kulturbegegnung/ Kulturkonflikt

a) Formen und Auswirkungen kulturspezifischer Sozialisation

(Enkulturation)

b) Probleme kultureller Fremde und kultureller Angleichung

(Akkulturation)

c) Kulturkontrastive und interkulturelle Handlungstheorie

(Baustein 4): Bedingungen technisch-industrieller Kultur

a) sozial- und mentalitätsgeschichtliche Voraussetzungen (z.B. Arbeitsethik, Leistung, Individualität, Rationalität, Affektdisziplinierung)

b) sozial- und mentalitätsgeschichtliche Folgen beschleunigter Industrialisierung (z.B. Wertewandel, Regionalismus vs. Universalismus, Veränderungen des Raum-/Zeitgefüges)

c) techno-kulturelle Niveaus im interkulturellen Vergleich (z.B. unterschiedliches Tempo, Phasenverschiebungen, unterschiedliche Schwerpunkte)

B) ERGÄNZUNGS- UND VERTIEFUNGSVERANSTALTUNGEN (FÄCHERSPEZIFISCH)

(in alphabetischer Reihenfolge)

1. Architektur

a)...

b)...

2. Germanistik

a) Interkulturelle Germanistik

aa) exemplarische Textanalysen zu kulturmodifizierbaren Konzepten (z.B. Raum, Zeit, Natur, Arbeit) und zu kulturspezifischen Leitthemen (Kulturthemen) der deutschsprachigen Kulturen im interkulturellen Vergleich

bb) deutsche Sprache und deutschsprachige Literaturen in der Vielfalt der Kulturen (Rezeption und Vermittlung deutschsprachiger Literaturen im In- und Ausland; kulturbezogene Sprachforschung, Imagologie und Xenologie durch Text- und Diskursanalyse)

b) Germanistik an Technischen Hochschulen

aa) Sprach- und Literaturvermittlung im Spannungsfeld von ästhetischer und wissenschaftlicher Kultur (die ‚zwei Kulturen‘ im deutschen, europäischen und fremdkulturellen Kontext)

bb) traditionelle und neue Medien in der Kulturarbeit im In- und Ausland

3. Informatik

a)...

b)...

4. Kunstgeschichte

a)...

b)...

5. Philosophie

a)...

b)...

6. Soziologie

a)...

b)...

7. Wirtschaftswissenschaften

a)...

b)...

(8. Technikgeschichte)

a)...

b)...

Weitere fachspezifische Ergänzungs- bzw. Vertiefungsangebote zu den jeweiligen Ausgangsstudiengängen sind möglich. Eine Regelung erfolgt durch Institutsleitung- und Institutskonferenz.

C) WAHLVERANSTALTUNGEN

1. Sprachen (in Zusammenarbeit mit dem Studium Generale und ausländischen Kulturinstitutionen)
2. Deutsch als Fremdsprache/ Fachsprachen (in Zusammenarbeit mit dem Studienkolleg)
3. Datenverarbeitende Systeme

D) PRAKTIKA/VOLONTARIATE – AUSLANDSSTUDIENPROGRAMME

1. Verwaltung (Kulturämter, DAAD, Stiftungen, internationale Behörden etc.)
2. Medien (Presse, Rundfunk, Fernsehen, Verlage, Museen etc.)
3. Industrie und Wirtschaft (Firmen, Banken, Handelskammern – GTZ/ Entwicklungsprojekte)
4. Ausländische Partneruniversitäten (bes. TU, mit analogen Studienprogrammen)

CURRICULARES MODELL

KV = Kernveranstaltung

EV = Ergänzungs- bzw. Vertiefungsveranstaltung

WV = Wahlveranstaltung

1. Semester:

1. Seminar (KV): Baustein I.1 (Kulturtheorie, mit fakultativem Schwerpunkt)
2. Seminar (KV): Baustein I.2 (Kulturpraxis, mit fakultativem Schwerpunkt)
3. Seminar (EV): Fachspezifischer Inhalt

2. Semester:

1. Seminar (KV): Baustein I.1 (Kulturtheorie, mit fakultativem Schwerpunkt)
2. Seminar (KV): Baustein I.2 (Kulturpraxis, mit fakultativem Schwerpunkt)
3. Seminar (WV): Sprache, Deutsch als Fremdsprache, EDV

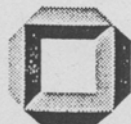
3. Semester:

1. Seminar (KV): Baustein II.1 (Kultur- und Techniktransfer: Kulturbegegnung/Kulturkonflikt m. fakult. Schwerpunkt)
2. Seminar (KV): Baustein II.2 (Kultur- und Techniktransfer: Bedingungen der technisch-industriellen Kultur, fak. Schwerpkt.)
3. Seminar (WV): Sprache, Deutsch als Fremdsprache, EDV

Praktikum/Volontariat – Auslandsstudienprogramm zw. 2./3., resp. 3./4. Semester

4. Semester:

1. Seminar (KV): Baustein II.1 (s.o.)
2. Seminar (KV): Baustein II.2 (s.o.)
3. Seminar (EV): Fachspezifischer Inhalt



Anlage 7 c

**Forschungsstelle
Angewandte Kulturwissenschaft
Universität Karlsruhe**

Raum und Mobilität in der Industriegesellschaft

- | | |
|------------|---|
| 3.11.1987 | Sozio-ökologische Raumkonzepte
Prof. Dr. H.J. Klein |
| 10.11.1987 | Zur Entwicklung von öffentlichen Räumen
Prof. Dr. B. Schäfers |
| 24.11.1987 | Wandel des Orientierungsraums in Entwicklungsgesellschaften
Dr. habil. F. Kandil |
| 1.12.1987 | 8 Schritte zum Raum
Prof. Mag. arch. O. Uhl |
| 8.12.1987 | Raum und Gegenraum. Vorindustrielles Erbe und Gegenwart
Prof. Dr. B. Thum |
| 15.12.1987 | Kunst im öffentlichen Raum: Das Bildhauersymposium.
Überlegungen zu einer neuen Form künstlerischer Tätigkeit
Prof. Dr. W. Hartmann |
| 12.1.1988 | Versuch über magisches, mythisches und rationales Verhältnis zum Raum
Prof. Dr. E. Oldemeyer |
| 19.1.1988 | Kosmopoliten und Lokale, Partisanen und Blitzkrieger:
Vier Typen der Raum - Zeltorientierung des modernen Menschen
Prof. Dr. H. Spinner |
| 26.1.1988 | Ethnische Räume. Gedanken zum Politisierungspotential ethno-nationaler
Minderheiten in Westeuropa
C. Robertson-Wensauer |
| 2.2.1988 | Erschließung von Räumen durch die Kommunikationstechnik
Prof. Dr. D. Schmid |
| 9.2.1988 | Nähe und Ferne. Zur Veränderung der Raum-Wahrnehmung in der
technischen Welt
Prof. Dr. G. Großklaus |

Hörsaal Hauptbau, Kaiserstraße 12 (über dem Torbogen) jeweils dienstags von 19.00 - 21.00 Uhr

140

Interfakultäres Institut für
ANGEWANDTE KULTURWISSENSCHAFT
Universität Karlsruhe

Kollegiale Leitung: Prof. Dr. G. Großklaus, Prof. Dr. D. Schmid, Prof. Dr. B. Thum

Technik als Kultur

Eine interdisziplinäre Vorlesungsreihe

Prof. Dr. G. Großklaus, Universität Karlsruhe

*Das technische Bild der Wirklichkeit.
Von der Mimesis zur Simulation.*

Mittwoch, 8.11.89, 19³⁰ h, Raum 110, Kollegiengebäude am Schloß Bau II

Priv. Doz. Dr. H. Möbius, Universität Marburg

Die Technik der Montage

Mittwoch, 6.12.89, 19³⁰ h, Raum 110, Kollegiengebäude am Schloß Bau II

Prof. Dr. K.H. Hörning, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

*Technik als Symbol
- oder was hat Kultur mit der Technik zu tun ?*

Mittwoch, 24.1.90, 19³⁰ h, Raum 110, Kollegiengebäude am Schloß Bau II

Prof. Dr. R. Capurro, Fachhochschule für Bibliothekswesen, Stuttgart

Künstliche Intelligenz als "schwache Technologie"

Mittwoch, 31.1.90, 19³⁰ h, Raum 110, Kollegiengebäude am Schloß Bau II

Prof. Dr. G. Ropohl, Universität Frankfurt

Kulturverantwortung technischen Handelns

Mittwoch, 7.2.90, 19³⁰ h, Raum 110, Kollegiengebäude am Schloß Bau II

Prof. Dr. W. Ruppel, Universität Karlsruhe

Das kulturelle Selbstverständnis der Physik

Mittwoch, 14.2.90, 19³⁰ h, Raum 110, Kollegiengebäude am Schloß Bau II

Rahmenvereinbarung

zwischen

der Universität Karlsruhe (TH)
vertreten durch den Rektor Professor Dr. Heinz
Kunle

– nachfolgend „Universität“ genannt –

und

der Hochschule für Gestaltung Karlsruhe
vertreten durch den Gründungsrektor Professor Dr.
Heinrich Klotz

– nachfolgend „Hochschule für Gestaltung“ ge-
nannt –

Präambel

Die Hochschule für Gestaltung wirkt mit dem Zentrum für Kunst- und Medientechnologie Karlsruhe zusammen durch gemeinsame Forschung, Lehre und Kulturvermittlung auf dem Feld der Kunst und der Neuen Medien. Dabei hat die Hochschule für Gestaltung nach dem Gesetz die Funktion, neben eigener Forschungstätigkeit, insbesondere die in den Entwicklungslabors und Werkstätten des Zentrums gewonnenen Erkenntnisse in die Lehre umzusetzen.

Die Hochschule für Gestaltung und das Zentrum für Kunst- und Medientechnologie sollen zur Erfüllung ihrer Funktionen aus dem geistigen, wissenschaftlichen und künstlerischen Potential der Hochschulen und der sonstigen Institutionen von Kunst und Wissenschaft im Land schöpfen.

Die Universität ist bestrebt, in Mitverantwortung für das kulturelle, wirtschaftliche und soziale Leben in Stadt und Region Karlsruhe und im Land Baden-Württemberg durch Zusammenarbeit mit der Hochschule für Gestaltung und dem Zentrum für Kunst- und Medientechnologie einen aktiven Beitrag bei der Erfüllung der Aufgabe der Zusammenführung von Kunst und Technologie zu leisten. Die Universität sieht diese Mitwirkung als Erfüllung ihres traditionellen Auftrags, ohne Bindung an fachliche Grenzen Wissen zu vermitteln sowie neue Erkenntnisse zu gewinnen und die konkreten Bereiche der Forschung und Lehre durch Zusammenarbeit mit benachbarten Feldern der Kultur zu ergänzen.

In diesem Bewußtsein schließen die Universität und die Hochschule für Gestaltung gemäß § 19 des Kunsthochschulgesetzes i.V.m. § 34 des Universitätsgesetzes nachfolgende Vereinbarung.

§ 1 – Gegenstand der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit der Partner dieser Vereinbarung soll im Rahmen der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen vor allem verwirklicht werden durch

- eine umfassende gegenseitige Information über die jeweiligen Aktivitäten im Bereich Neue Medien und digitale Techniken sowie in den angrenzenden Wissenschaftsbereichen;
- ein Zusammenwirken bei im einzelnen zu vereinbarenden Projekten der Forschung und Entwicklung und der Lehre;
- eine gemeinsame Nutzung der Ressourcen der beiden Hochschulen im Bereich Neue Medien und digitale Techniken einschließlich der angrenzenden Wissenschaftsbereiche.

§ 2 – Informationsaustausch

Um in Einzelbereichen gemeinsame Vorhaben beschließen zu können, werden sich die Universität und die Hochschule für Gestaltung gegenseitig über die jeweiligen Aktivitäten im Bereich Neue Medien und digitale Techniken unterrichten, soweit dem nicht Verpflichtungen Dritter entgegenstehen.

§ 3 – Gemeinsame Nutzung der Ressourcen

1. In der Hochschule für Gestaltung stehen für die Forschung, Entwicklung und die Ausbildung in einem kunstwissenschaftlichen Magisterstudiengang und vier gestalterischen Diplomstudiengängen (Medienkunst, Grafikdesign, Industriedesign, Bühnenbild/Szenografie/Ausstellungsarchitektur) Arbeitsbereiche für Architektur, Plastik, Produkt- und Industriedesign, Grafikdesign/Drucktechniken, Bühnenbild/Szenografie/Ausstellungsdesign sowie Medienkunst einschließlich einer Diathek und einer Videothek zur Verfügung.
2. An der Universität stehen in zwölf Fakultäten und mehreren zentralen Einrichtungen umfangreiche Möglichkeiten für wissenschaftliche Forschung und Lehre entsprechend der Aufgabenstellung der Universität zur Verfügung.
3. Die Nutzung dieser Möglichkeiten für Projekte und Veranstaltungen kann unter dem Gesichtspunkt des Vorrangs der Aufgabenstellung der Universität und der Hochschule für Gestaltung im Einzelfall vereinbart werden. Die beiden Hochschulen planen, die Hochschule für Gestaltung an die Rechnernetze der Universität sowie an andere Kommunikationssysteme anzuschließen.

Begleitstudium „Angewandte Kulturwissenschaft“:

Positionen und Gegenpositionen

Seminare mit Vertretern unterschiedlicher Fachbereiche

(b) Seit dem Wintersemester 1990/91 kann jeder Student und jede Studentin ab dem dritten Fachsemester an der Universität Karlsruhe in das Begleitstudium „Angewandte Kulturwissenschaft“ einsteigen. Wie viele tun das? Was verspricht sich zum Beispiel ein Elektrotechniker oder ein Maschinenbauer davon, wenn er sich über sein Fachgebiet hinauswagt in einen Bereich, in dem mit ganz anderen Inhalten und Methoden gearbeitet wird? Was riskiert er, was gewinnt er dabei? „Uni-Information Karlsruhe“ wollte wissen, welche Erfahrungen das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft, das den Begleitstudiengang durchführt, in der Zwischenzeit zu diesen Fragen gesammelt hat. Frau Caroline Robertson-Wensauer, Geschäftsführerin des Instituts, hat sich zu einem Interview bereit erklärt.

Uni-Info: Welche Studenten besuchen Ihre Veranstaltungen?

Robertson-Wensauer: Momentan stellen wir ein leichtes Übergewicht bei den Natur- und Ingenieurwissenschaftlern fest.

Uni-Info: Haben Sie damit gerechnet?

Robertson-Wensauer: Nein, eigentlich nicht. Es hat uns in der Tat überrascht, daß gerade aus Fächern wie Bauingenieurwesen, Maschinenbau oder Elektrotechnik eine ganze Reihe von Studenten Interesse gezeigt haben und inzwischen auch an unserem Begleitstudium teilnehmen.

Uni-Info: Entspricht das Ihren Erwartungen?

Robertson-Wensauer: Wir hatten nicht erwartet, daß unser Angebot von den Ingenieurwissenschaftlern so schnell angenommen wird. Diese Entwicklung entspricht jedoch unserer Zielsetzung, nämlich einen interdisziplinären beziehungsweise fachübergreifenden Studiengang einzurichten. Wir haben neben den Fächern, die ich gerade erwähnt habe, auch Wirtschaftswissenschaftler, Informatiker und selbstverständlich auch Geistes- und Sozialwissenschaftler, die sich im Sommersemester häufiger gemeldet haben.

Uni-Info: Mit welchen Interessen kommen die Naturwissenschaftler zu Ihnen?

Robertson-Wensauer: Es scheinen verschiedene Beweggründe eine Rolle zu spielen. Manche Studenten bemerken, ihr Studium sei zu spezialisiert, zu abstrakt. Andere führen formale Gesichtspunkte an, indem sie sagen, ihr Fachstudium erlaube es nicht, an Seminaren teilzunehmen. Sie würden dadurch nicht lernen, wie man diskutiert, wie man sich mit verschiedenen Standpunkten und Argumenten in

kleinem Kreis auseinandersetzt. Viele nehmen an unseren Veranstaltungen auch deshalb teil, weil sie das Angebot – um einen Studenten zu zitieren – „einfach Spitze“ finden und weil sie sich für ihren späteren Berufsweg etwas davon versprechen.

Uni-Info: Wie viele Teilnehmer zählen Ihre Seminare?

Robertson-Wensauer: Wir bemühen uns, in jedem Semester drei Wahlpflichtveranstaltungen anzubieten. Im Sommersemester waren es in einer Veranstaltung 23, ei-

ner zweiten 9 und einer dritten 4 Teilnehmer. Im vergangenen Wintersemester besuchten ein Seminar 9, eines 11 und ein anderes, glaube ich, 3 Studenten. Aber damals waren wir natürlich noch nicht so bekannt.

Uni-Info: Können Sie einmal eine Ihrer Veranstaltungen beispielhaft schildern?

Robertson-Wensauer: Ein Seminar im Sommersemester, das Professor Klein anbietet, behandelt Institutionskunde. Zu Beginn werden bestimmte Grundlagen erarbeitet:

Welche Institutionen gibt es, wie sind sie beschaffen? Dabei liegt der Schwerpunkt diesmal auf Museumswesen, Archiven und Bibliotheken. Die Teilnehmer besuchen später diese Einrichtungen, stellen anhand des Wissens, das sie erworben haben, gezielte Fragen und beobachten die Arbeit vor Ort.

Uni-Info: Und eine Veranstaltung aus dem Wintersemester?

Robertson-Wensauer: Ein Seminar von Professor Thum behandelte das kulturelle Erbe, ich selbst habe ein Seminar über die multikulturelle Gesellschaft gehalten. Wir versuchten beide, ein Konzept zu realisieren, bei dem wir teilweise in ganz traditioneller Art und Weise arbeiteten, mit Seminararbeiten und so weiter. Ein wesentlicher Gesichtspunkt jedoch blieb der Anwendungsbezug und die Gespräche mit Personen aus Institutionen und aus der Praxis. Allerdings mußten wir dabei die Tatsache berücksichtigen, daß die Teilnehmer eine sehr heterogene Gruppe bildeten.

Uni-Info: Was heißt heterogen?

Robertson-Wensauer: In meiner eigenen Veranstaltung hatte ich etwa zwei Maschinenbauer, drei Elektrotechniker, einen Informatiker, einen Wirtschaftswissenschaftler, zwei Geisteswissenschaftler und einen Gasthörer.

Uni-Info: Und alle haben sich gut miteinander vertragen?

Robertson-Wensauer: Ja. Für mich war das von großem Reiz. Ich merkte selbst, wo die Fachgrenzen lagen, wann ich mein Fachwissen in die Alltagssprache umsetzen mußte und welche Fragen dann aus den anderen Fachrichtungen gestellt wurden.

Uni-Info: Haben die Teilnehmer Seminararbeiten geschrieben oder Referate gehalten?

Robertson-Wensauer: Zunächst legten wir besonderen Wert auf Diskussionsbeiträge und bemühten uns, Positionen und Gegenpositionen aufzustellen. Das ergab sich sowohl aus dem Stoff selbst als auch aus der Sicht der unterschiedlichen Wissenschaften. Es wurde immer ein Teilnehmer für ein mündliches Referat bestimmt. Die schriftlichen Arbeiten mußten dann später nachgereicht werden. Wir haben aber auch Videofilme angesehen und darüber diskutiert.

Uni-Info: Welche Themen haben Sie für die Referate ausgegeben?

Robertson-Wensauer: Wir haben im Rahmen „Multikulturelle Gesellschaft“ eine kritische Bestimmung des Begriffs „multikulturell“ vorgenommen. Anschließend untersuchten wir verschiedene Lebensbereiche: Ausländer in der Schule, ausländische Arbeitnehmer und ihr



Frau Dr. Caroline Robertson-Wensauer – hier beim Interview – ist Geschäftsführerin des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft.
Foto: Thilo Mechau

Beitrag zur Wirtschaft, die Rechtslage, die Darstellung in den Medien, das Problem der Ausländerfeindlichkeit oder theoretische Aspekte wie interkulturelle Kommunikation.

Uni-Info: Wurden die Themen gut angenommen?

Robertson-Wensauer: Sie wurden sehr gut angenommen. Die Teilnehmer hatten, glaube ich, Spaß dabei. Vor allem eben, weil wir uns wirklich bemühten, eingehend zu diskutieren und weil wir Exkursionen in die Praxis unternommen haben.

Uni-Info: Haben die Teilnehmer neue Erfahrungen gesammelt?

Robertson-Wensauer: Sehr viele haben das. Besonders Studenten, die daran gewöhnt sind, in großen Gruppen zu arbeiten, die in einem strengen Vorlesungsbetrieb stehen und kaum die Möglichkeit besitzen, in kleineren Gruppen zu diskutieren.

Uni-Info: Haben die Teilnehmer am Semesterende Ihnen gegenüber bestätigt, daß sich ihre Erwartungen erfüllt hätten?

Robertson-Wensauer: Wir haben ganz bewußt darüber gesprochen. Ich selbst wollte natürlich auch erfahren, was ich hätte besser machen können. Der eine oder andere fühlte sich am Anfang etwas überfordert. Wir haben die Notwendigkeit eingesehen, gleich zu Beginn eines solchen Seminars zu

erst über ganz einfache Dinge zu sprechen: Wie stellt man ein Referat zusammen? Wie bringt man eine Fußnote an? Wie sucht man Literatur? Heute geben wir allen Studierenden, die danach verlangen, ein Beiblatt, auf dem solche Informationen und Orientierungshilfen zusammengestellt sind.

Uni-Info: War die Beteiligung an den Diskussionen eher lebhaft oder eher träge?

Robertson-Wensauer: Lebhaft! Es war sehr schön, wie sich die Diskussionsfreudigkeit entwickelt hat. Sie entstand durch die Tatsache, daß verschiedene Fachrichtungen miteinander konfrontiert wurden und dann wohl auch dadurch, daß sich alle Teilnehmer in derselben Situation wiederfanden. Wir schrieben von jeder Sitzung ein Protokoll, in dem Positionen, Gegenpositionen, Fragen und Begriffe festgehalten wurden. Damit konnten wir in der Schlußsitzung unsere Ergebnisse zusammenfassen und über-schauen. Für manche der Ingenieurwissenschaftler war es eine neue Erfahrung, daß manche Fragen nicht sofort und eindeutig entschieden werden konnten, daß es offene Fragen gibt, die man mal so, mal so sehen kann.

Uni-Info: Gewöhnten sich die Natur- und Ingenieurwissenschaftler an diese Erfahrung, oder wurden sie dadurch unzufrieden?

Das „**Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft**“ wurde im März 1989 ins Leben gerufen. Es ging hervor aus der früheren „Forschungsstelle für Angewandte Kulturwissenschaft“. Heute sind in der interfakultativen Einrichtung neun Fachrichtungen vertreten:

- **Informatik:** Professor Detlef Schmid (Vorstand);
- **Soziologie:** Professor Bernhard Schäfers, Professor Hans-Joachim Klein, Professor Fuad Kandil, Dr.phil. Caroline Y. Robertson-Wensauer (Geschäftsführung);
- **Philosophie und Technikphilosophie:** Professor Hans Lenk, Professor Ernst Oldemeyer, Professor Helmut F. Spinner;
- **Architektur:** Professor Ottokar Uhl, Professor Günther Uhlig;
- **Wirtschaftswissenschaften:** Professor Rolf Funck;
- **Literaturwissenschaften, Mediävistik, Interkulturelle Germanistik:** Professor Götz Großklaus (Vorstand), Professor Bernd Thum (Vorstand);
- **Physik:** Professor Dieter Engelhardt;
- **Kunstwissenschaft, Zentrum für Kunst und Medientechnologie:** Professor Heinrich Klotz;
- **Elektrotechnik:** Professor Dieter A. Mlynski.

Das **Begleitstudium „Angewandte Kulturwissenschaft“** wurde im Wintersemester 1990/91 neu eingerichtet. Es steht allen Fachrichtungen offen und richtet sich an Studenten und Studentinnen ab dem dritten Semester. □

Robertson-Wensauer: Sie haben teilweise eine kritische Distanz zu ihrer eigenen Wissenschaft entwickelt, indem sie erkannten, daß ihr Fach in mancher Hinsicht auch nicht klar und eindeutig definiert ist. Wir haben wissenschaftsgeschichtliche Überlegungen angestellt und uns vergegenwärtigt, daß Wissen und Praxis – egal, ob es die Natur- oder die Geisteswissenschaften betrifft – permanent überholt werden.

Ich glaube, aus dieser Sicht war es für die Studenten einfacher zu begreifen, daß viele Fragen auch unbeantwortet bleiben. Ein weiterer wichtiger Punkt war die Einsicht in bestimmte Verflechtungen und Komplexitäten – das Bewußtsein der Teilnehmer, daß sie mit ihrem jeweils fachgebundenen Wissen immer wieder an Grenzen stoßen und auf interdisziplinäre Hilfe angewiesen sind. □

Interkulturelle Germanistik unter der Schirmherrschaft von Europarat und EUCOR

Zusammenarbeit Karlsruhe – Straßburg beim II. GIG-Kongreß

„Erfahrungen und Modelle interkultureller Praxis“ waren das Leitthema des II. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG), Karlsruhe. Der Kongreß fand vom 4. bis 7. September unter der Leitung der Professoren Gonthier Louis Fink (Straßburg) und Bernd Thum (Karlsruhe) an der Université des Sciences Humaines in Straßburg statt. Die Generalsekretärin des Europarats, Cathérine Lalumière, und die Europäische Konföderation der Oberrheinischen Universitäten (EUCOR) hatten die Schirmherrschaft übernommen. Der Präsident der Straßburger Universität, Professor Regnier, und der Rektor der Universität Karlsruhe, Professor Kunle, sowie der Präsident der Internationalen Germanistenvereinigung (IVG), Professor Batts (Vancouver), waren bei der Eröffnung zugegen und richteten Grußworte an die versammelten Teilnehmer.

Professor Regnier bezeichnete in seiner Ansprache die Zusammenarbeit des Straßburger und Karlsruher Kongreßleiters als vorbildlich für weitere Kooperationen von Wis-

senschaftlern beider Universitäten. Professor Kunle stellte der internationalen Versammlung die grenzüberschreitende Zusammenarbeit der oberrheinischen Universitäten

im Rahmen von EUCOR vor und ging auf neue interdisziplinäre Komponenten universitärer Ausbildung ein, wie sie zum Beispiel vom Interfakultativen Institut für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe entwickelt werden. Dieses Institut war zusammen mit dem Institut d'Etudes Allemandes der Universität Straßburg II, dem Deutsch-Französischen Institut Ludwigsburg und dem Goethe-Institut Nancy organisatorischer Träger des Kongresses.

150 Germanisten sowie Experten aus der internationalen Kulturarbeit waren nach Straßburg gekommen. 29 Länder Europas, Asiens, Afrikas, Amerikas und Ozeaniens waren vertreten. Internationale Kul-

turforschung und Konzepte einer interkulturellen Ausbildung waren die wesentlichen Arbeitsfelder des Kongresses. Im Zentrum standen dabei die spezifischen Möglichkeiten des Fachs Germanistik. Das Fach wird an Universitäten und Schulen der meisten Länder der Welt betrieben. Es ist so in der Lage, ein internationales Netz wissenschaftlich-kultureller Kommunikation, des Transfers kultureller Informationen und interkultureller Bildung zu entwickeln. Interkulturelle Germanistik, als spezielle Richtung des Fachs, hat sich dies zum Ziel gesetzt. Sie versteht sich als eine an der sozialen und kulturellen Praxis orientierte angewandte Wissenschaft. Die Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) wurde 1984 als internationale Korporation von Wissenschaftlern und in der zwischenstaatlichen Kulturarbeit Tätigen an der Universität Karlsruhe gegründet. Ihre Mitglieder sollen kulturwissenschaftliche Konzepte der Germanistik in der Praxis von Lehre und Forschung erproben und im internationale Dialog weiterentwickeln.

Auf dem Kongreß wurden unter anderen folgende Themen behandelt: internationale Kulturerfahrung –



Universität Karlsruhe (TH)

Öffentlichkeitsabend des

Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft

am Donnerstag, den 22. Oktober 1992 um 19³⁰ Uhr

Musikalische Umrahmung

Sabine Schäfer: Ein endlos geflochtenes Band, Teil 1

7 min

Grußwort: Prof. Dr. Heinz Kunle, Rektor der Universität

5-10 min

Prof. Dr. Detlef Schmid, Geschäftsführender Direktor des Instituts

10-20 min

Stellungnahme aus der Bildungspolitik: Minister Klaus von Trotha (angefragt)

5-10 min

"Vernetzungen und Kooperationen": Prof. Dr. Heinrich Klotz,

10 min

Rektor der Hochschule für Gestaltung,

Direktor des Zentrums für Kunst und Medientechnologie, Karlsruhe

Stellungnahme aus der Wirtschaft: Prof. Dr. Ralf Winnes,

10 min

Ehrenmitglied des Präsidiums der Industrie- und Handelskammer Karlsruhe

Institutspräsentation: Dr. Caroline Y. Robertson-Wensauer,

30 min

Geschäftsführerin des Instituts

Musikalische Umrahmung

Sabine Schäfer: Ein endlos geflochtenes Band, Teil 2

7 min

Übergabe des Zertifikats "Angewandte Kulturwissenschaft"

an den ersten Absolventen des Begleitstudiums,

and. wi-ing. Henrik Huyskens

5 min

durch den Rektor, Prof. Dr. Heinz Kunle

Filmvorführung und Computeranimation

1. Erster deutscher Stummfilm (durch die AFK)

Wintergartenprogramm, Berlin 1895

10 min

Klavierbegleitung: Holger Ebeling

2. Weinbrenners Traum (durch das ZKM)

15 min

Saxophon-Trio: XAS

Musik und Umtrunk

Ort: Festsaal im Studentenhaus

(Haupteinfahrt der Universität)

Vortrag zum Öffentlichkeitsabend des Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft am 22. Oktober 1992

Prof. Dr.-Ing. Detlef Schmid (Geschäftsführender Direktor des Instituts)

Sicher ist es etwas ungewöhnlich, daß ein Institut dieser Universität erst zum Zeitpunkt seines 1. Absolventen zu einer festlichen Veranstaltung einlädt. Diese Zurückhaltung ist aber in mehrerer Hinsicht charakteristisch für die Arbeit unseres Instituts: Es faßt seine Aufgabe als eine fast schon subversive auf und verfolgt sie in kleinen Schritten, jedoch zielstrebig und stets mit dem Blick auf eine durchaus erwünschte – auch öffentliche – Wirkung, aber eben meist gerade nicht **in** der Öffentlichkeit, sondern in engem Kontakt **zur** Öffentlichkeit.

Dabei ist der Titel des Musikstücks „ein endlos geflochtenes Band“ der Karlsruher Komponistin Sabine Schäfer, das wir diesem Teil der Veranstaltung vorangestellt haben, für die Auffassung von unserer Arbeit und unseren Aufgaben fast schon kennzeichnend. Kulturarbeit mit dem Ziel der Vermittlung der Werte der eigenen Kultur und des Brückenschlags zu anderen Kulturen **ist** ein endlos geflochtenes Band, an dessen „Verknüpfung“ viele Mitglieder des Instituts mitgewirkt haben, gegenwärtig mitwirken und hoffentlich auch in Zukunft noch mitwirken werden.

Bitte gestatten Sie mir deshalb, daß ich zu Beginn kurz etwas auf die Geschichte des Instituts eingehe, bevor ich dann zu unseren eigentlichen Arbeitszielen komme.

Eine interfakultäre Einrichtung, die sich mit Kultur in einer möglichst großen Breite des Spektrums befassen möchte, ohne dabei diffus zu werden, lebt davon, daß viele ihre Vorstellungen kompromißbereit einbringen und an der Festlegung gemeinsamer Ziele und der Bewältigung des Weges dahin intensiv mitwirken. Notwendigerweise müssen dabei später Hinzukommende immer auf den Schultern der Vorhergehenden stehen, wenn man erfolgreich gemeinsam und zielgerichtet an einer Aufgabe arbeiten will.

Diejenigen, die in dieser Hinsicht am Anfang standen und gewissermaßen als die Urväter des heutigen Instituts bzw. der vorangegangenen „Forschungsstelle Angewandte Kulturwissenschaft“ gelten dürfen, waren die Professoren Bernd Thum und Götz Großklaus. Beide vielseitig interessiert und von gediegener Bildung, hatten bereits 1983 erkannt, daß sowohl die Wahrung des kulturellen Erbes und dessen bewußte Wahrnehmung als eine Grundlage unseres Handelns als auch das Spannungsfeld zwischen Kultur und Technik mit dem Problemkreis der Kultur-Bedingtheit der Technik und der Technik-Bedingtheit unserer Kultur gerade an einer technischen Universität eine besondere Rolle spielen müssen. Der erstgenannte Themenbereich des kulturellen Erbes und dessen bewußter Wahrnehmung als eine Grundlage unseres Handelns ging dabei besonders auf Bernd Thum zurück, während die Interessen von Götz Großklaus stärker auf die Erforschung der Wechselwirkungen zwischen Kultur und Technik ausgerichtet waren.

Die Auswirkungen neuer Technologien und Medien auf unsere kulturelle Entwicklung und unsere Wahrnehmungsprozesse, aber auch der Dialog über die eigenen Wert-Orientierungen und handlungssteuernden Interessen müssen gerade hier an einer Technischen Universität Gegenstand des Diskurses und der interdisziplinären Forschung sein. Beide, sowohl Großklaus wie Thum, hatten aber auch deutlich erkannt, daß gerade an einer technisch orientierten Universität eine besondere Chance zur Realisierung solcher Ideen besteht, da an traditionellen Universitäten viel zu schnell Vereinnahmungsprozesse einsetzen, die fakultäts- bzw. fächerübergreifende Sichtweisen rasch unterdrücken.

Sehr schnell vergrößerte sich dann der Kreis der Initiatoren Thum und Großklaus im darauffolgenden Jahr 1984 um die Professoren Ottokar Uhl und Wolfgang Hartmann aus der Architekturfakultät, Hans-Joachim Klein und Fuad Kandil aus der Soziologie und Ernst Oldemeyer, unseren klugen Ratgeber aus der Philosophie, sowie – besonders wichtig für die weitere Entwicklung des Instituts um eine Doktorandin aus der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, nämlich Caroline Robertson-Wensauer.

Der Dynamik dieses Kreises und vor allem der intensiven Werbearbeit und dem großen Organisationstalent von Frau Robertson-Wensauer war es dann zu danken, daß bald – nämlich 1985 – weitere hinzukamen: Aus der Philosophie traten so wichtige Mitglieder wie Hans Lenk hinzu, aus der Soziologie beteiligten sich mit vielen anregenden Gedanken Bernhard Schäfers und Günter Ropohl (Philosophie und Soziologie der Technik). Auch ich selbst wurde damals durch die faszinierenden Schilderungen Frau Robertson-Wensauers von dieser Gruppe angezogen. Es ist klar, daß ein so lebhafter und vielseitig interessierter Geist wie Helmut Spinner sich unmittelbar nach seiner Berufung zum Leiter des Studium generale 1987 der Gruppe anschließen mußte, ebenso wie der Physikprofessor Dieter Engelhardt in seiner Eigenschaft als unermüdlicher Promotor der Beziehungen zu französischen Partneruniversitäten.

Einen ganz wichtigen Impuls erhielt das Institut dann auch 1989 durch den Eintritt des Gründungsrektors der HfG und Leiters des ZKM, Professor Heinrich Klotz. Seine große Erfahrung und Kompetenz hat dem Institut ebenso geholfen, wie die klugen Ratschläge und die eminente Übersicht Rolf Funcks, der schon 1988 vor allem auch die wichtigen Bezüge zu den Wirtschaftswissenschaften in die Arbeit des Instituts eingebracht hatte. Es hat sich durch seine Mitwirkung neben den traditionellen Arbeitsgebieten inzwischen eine weitere interessante Ausrichtung in der Arbeit des Instituts entwickelt, die sich mit den Querbezügen zwischen Kultur und Wirtschaft befaßt und die Abhängigkeiten der Wirtschaft von der Kultur, und der Kultur von der Wirtschaft erforscht. Sie hat uns mittlerweile viele interessante, vor allem auch internationale Kooperationen eingetragen.

Von besonders großer Bedeutung war dann für das Institut auch eine Ausweitung in weitere Fakultäten, nämlich in Form der stets hilfsbereiten Mitwirkung von Professor Dieter Mlynski aus der Fakultät für Elektrotechnik und von Günther Uhlig aus der Fakultät für Architektur, der sich dem Institut 1989 anschloß und zum Beispiel über seine Vortragsreihe „Landschaften“ viele faszinierende Ideen über die Landschaftsgestaltung in die Diskussion einbrachte.

Im Zuge einer weiteren danach einsetzenden Ausdehnung kamen dann noch – als dienstjüngste Mitglieder – die Professoren Rolf-Jürgen Gleitsmann-Topp (Technikgeschichte) und Peter Knauth (Arbeitswissenschaft) hinzu. Beide hatten erkannt, daß die Arbeit des Instituts wichtige prägende Bezüge zu ihren eigenen Arbeitsgebieten hat und daß andererseits wiederum ihre Mitwirkung im Institut für dieses wichtig und prägend sein kann. Beide beteiligen sich seit dem Sommersemester 1992 an der Lehre und der wissenschaftlichen Arbeit des Instituts. Es wirken gegenwärtig 17 Professoren im Institut mit, wobei wir bei vielen Gelegenheiten deutlich spüren, daß gerade in dieser Vielfalt unsere besondere Stärke liegt.

Nun zu unseren Zielen:

Das Institut will neue Konzeptionen erarbeiten, die den zunehmenden internationalen kulturellen Verflechtungen Rechnung tragen sollen. Es will als Diskussions- und Dialogplattform dienen zur Darstellung von Positionen aus den Geistes-, Kultur-, Natur- und Technikwissenschaften, aber auch der industriellen Praxis und der Wirtschaft. Es leistet aber auch bereits seit längerem praktische Arbeit durch vielfältige Kooperationen und die wissenschaftliche Beratung unterschiedlicher Einrichtungen in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Es bemüht sich aber auch darum, besonders in der Lehre zu wirken, nämlich durch die Veranstaltung von Tagungen, Symposien und vor allem von regelmäßig jedes Semester stattfindenden Vortragsreihen und durch das Angebot eines kulturwissenschaftlichen Begleitstudiums – worauf später Frau Robertson-Wensauer noch ausführlicher eingehen wird.

Unser Ziel ist, Interesse (und natürlich auch Freude!) am Dialog zwischen Kulturen zu wecken, Aufgeschlossenheit für internationale und interkulturelle Fragen zu fördern, sich die eigene Identität bewußt zu machen, sie bewußt zu halten und auch zu lernen, sie in Auseinandersetzungen zu formulieren und zu vertreten.

Natürlich spielt auch bei uns die Snow'sche These von den zwei Kulturen, der naturwissenschaftlich-technischen und der literarisch-geisteswissenschaftlichen

eine Rolle. Aber mehr in dem Sinne, daß wir gerade wegen der Snow'schen These von der gegenseitigen Verständnislosigkeit beider Kulturen eine interdisziplinäre Dialogplattform schaffen wollen für den Dialog zwischen Geistes- und Natur- sowie Technikwissenschaften als einer spezifischen Chance einer Technischen Universität.

Jürgen Mittelstraß hat ja einmal sehr treffend die These von den zwei Kulturen den „Mythos von der halbierten Kultur“ genannt und darauf hingewiesen, daß sie von jenen gern verwendet wird, die unfähig seien, „...unterschiedliche Wissenschaftsentwicklungen noch als Ausdruck ein- und derselben Wissenschaftskultur zu begreifen.“ Hier möchten wir Abhilfe schaffen.

Aber wir möchten auch die Einsicht fördern, daß andere, fremde, beispielsweise national geprägte Kulturen fruchtbar für die eigenen schöpferischen Fähigkeiten sein können, wenn man gelernt hat, interkulturelle Kommunikationsformen zu entwickeln und aus dem eigenen kulturellen Hintergrund heraus fremde Kulturen zu verstehen, zu akzeptieren und zur eigenen Position in Beziehung zu setzen. In diesem Sinne möchten wir dazu beitragen, daß Fremde, ganz gleich ob als Kommilitonen, Kollegen oder als Mitbürger nicht als Belastung, sondern als eine Bereicherung verstanden werden, die den Horizont für die Einschätzung der eigenen Position, aber auch die Augen für die durch die modernen Kommunikationstechniken so klein gewordene Welt mit all ihren Reizen und Faszinationen öffnet. Es ist aber nach unserer Meinung nicht nur ein differenzierendes Weltverständnis gefragt, sondern vor allem auch die Fähigkeit zu einer dauerhaften Weltgestaltung, das heißt zu einem Handeln, das sich seine Wirkungen konsequent bewußt macht und damit einen angemessenen Platz im geschichtlichen Prozeß nicht verfehlt. (Bernd Thum)

In diesem Sinne soll also eine Angewandte Kulturwissenschaft, wie wir sie sehen, eine weltoffene kulturwissenschaftliche Analyse und die daraus folgende wissenschaftliche Erkenntnis mit der Teilnahme an der Gestaltung der gesellschaftlichen Praxis verbinden. Wir wollen damit einen nach unserer Auffassung sehr wichtigen Beitrag zur universitären Ausbildung leisten, den wir gerade bei

den bedrückenden aktuellen Entwicklungen für besonders notwendig und zukunftsrelevant halten, denn ein Hochschulstudium sollte, ja muß nach unserer Auffassung auch einen wesentlichen Beitrag zur Befähigung zu gesellschaftlich verantwortlichem Handeln liefern.

Wir freuen uns, daß wir an unserer Fridericiana ein so aufgeschlossenes Umfeld – ganz besonders bei der Universitätsspitze, aber ebenso auch bei den Studentinnen und Studenten – für die Verwirklichung unserer Ziele und Vorstellungen gefunden haben. Ich möchte deshalb hier nicht schließen, ohne der Universität, insbesondere dem Rektorat und speziell Ihnen, Magnifizenz, für die beständige wohlwollende Förderung unseres Instituts im Namen aller Mitglieder zu danken. Ich erinnere mich noch sehr gern an eine Jahresfeier dieser Universität vor ziemlich genau 20 Jahren, nämlich am 2. Dezember 1972, auf der ich ebenfalls die Freude hatte, nach Ihnen sprechen zu dürfen. Ich hatte damals als erster Dekan der neugegründeten Fakultät für Informatik die Ehre, meine Fakultät im traditionellen Festvortrag der Jahresfeier vorstellen zu dürfen.

Vor wenigen Tagen hatten wir nun Gelegenheit, das erfolgreiche 20-jährige Jubiläum meiner Fakultät zu feiern, die sich in diesen 20 Jahren ja ebenso der wohlwollenden Förderung der Universitätsspitze erfreut hat. Ich wünsche mir, daß wir nun wiederum in 20 Jahren gemeinsam auf ein ebenso erfolgreiches Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaften zurückblicken können und freue mich schon jetzt darauf.

Ich danke Ihnen für Ihre geduldige Aufmerksamkeit.

Über die ästhetische Erziehung des Menschen in der Industriegesellschaft

– Prinzipielles zur Angewandten Kulturwissenschaft –

Hermann Glaser

1. Beginnen wir mit Schiller

„Die Kultur selbst war es, welche der neueren Menschheit diese Wunde schlug. Sobald auf der einen Seite die erweiterte Erfahrung und das bestimmtere Denken eine schärfere Scheidung der Wissenschaften, auf der anderen das verwickeltere Uhrwerk der Staaten eine strengere Absonderung der Stände und Geschäfte notwendig machte, so zerriß auch der innere Bund der menschlichen Natur und ein verderblicher Streit entzweite ihre harmonischen Kräfte. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus.“

Ehe die Moderne anhub, die Industrialisierung mit ihrem Prinzip der Arbeitsteilung sich entfaltete und die Spezialisierung – auf immer kleinere „Bruchstücke des Ganzen“ ausgerichtet: von immer weniger weiß man immer mehr –, um sich griff, hat Friedrich Schiller visionär und mit Pessimismus den Prozeß der Enkulturation als den Verlust von Totalität (mit dem Ergebnis aufgespaltener Identität) beschrieben. Zugleich hat er, der ihn prägenden dialektischen Denkstruktur entsprechend und bestimmt vom Prinzip Hoffnung, ein Gegenbild entworfen: Das Projekt eines Universalismus, der in Erwartung der Moderne diese vor dem Zerfall, „dem verderblichen Streit“ (die „harmonischen Kräfte“ entzweierend) zu bewahren vermag.

In seiner Antrittsvorlesung 1789 als Professor der Geschichte in Jena entwickelte er, auf die Historiographie bezogen, das Bild einer den einzelnen, das Individuum, mit der Gattung versöhnenden Gesellschaftsordnung. Die ästhetische Erziehung des Menschen ist das Medium, mit dessen Hilfe sich das seiner Selbst entfremdete Ich zu einem neuen, glücklichen Bewußtsein hin zu entwickeln vermag. Das bedeutet, „Natürlichkeit“ gegenüber verkünsteltem Dasein wieder herzustellen – freilich nicht in Form der Regression eines „Zurück-zur-Natur“, sondern in Form eines sentimentalischen Bemühens: Wir können nicht mehr naiv sein, aber einen Sinn für das Naive entwickeln. Sol-

che Romantik der Aufklärung gilt es auch heute inmitten einer fast alle Bereiche prägenden zivilisatorischen Entfremdung vom „Ursprünglichen“ wieder zu entdecken.

Die Natürlichkeit hochschätzende Befindlichkeit wird durch das Spiel, paradox ein künstlich-künstlerisches Medium (man erinnere sich an Joseph Beuys Grundsatz: „Jeder Mensch ist ein Künstler!“) befördert. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Im Spiel sind wir der Schwerkraft des Daseins, der „gravierenden“ Natur enthoben; der Formtrieb versetzt uns gegenüber der „Stofflichkeit“ in einen Zustand des Als-ob-wir-frei-sein-könnten; in der „Dunkelkammer“ unserer beschränkten Existenz (um das Platonische des Schillerschen Denkens anzusprechen) beginnen wir uns der Lichtquelle, der Wahrheit der Ideen zuzuwenden, und die Fesseln, die den Aufstieg behindern, zu lösen. Die Vision, die Utopie – Friedrich Schiller begrüßte die Französische Revolution (und war entsetzt über den Terror in ihrem Gefolge) – beflügelt den Aufbruch in die Gefilde des „ästhetischen Staates“.

*„... Aber in den heitern Regionen,
Wo die reinen Formen wohnen,
Rauscht des Jammers trüber Sturm nicht mehr.
Hier darf Schmerz die Seele nicht durchschneiden,
Keine Träne fließt hier mehr dem Leiden,
Nur des Geistes tapfrer Gegenwehr.
Lieblich, wie der Iris Farbenfeuer
Auf der Donnerwolke duftgem Tau,
Schimmert durch der Wehmut düstern Schleier
Hier der Ruhe heitres Blau.“*

Kann uns das Schillersche Paradigma der „ästhetischen Erziehung des Menschen“ als Aufhebung des Dualismus von Materie und Geist, stofflicher Schwerkraft und sublimen Ideenwelt bei den Bemühungen angewandter Kulturwissenschaft philosophische Orientierungshilfe geben?

Die Antwort ist schwierig, wenn wir uns nicht von einem kulturaffirmativen Feierlichkeitspathos davontragen lassen. Aufgeworfen wird eine prinzipielle Frage: nämlich die Bedeutung des Prinzipiellen. Wie kann das Grundsätzliche, das Karl Marx „Überbau“ nannte, den Grund von Praxis – sie vollzieht sich im Unterbau –, also parterre (zu ebener Erde) – bestimmen (in unserem Zusammenhang ästhetische Erziehung die industrielle Gesellschaft, wie sie sich heute vor allem digitalisiert und telematisch darbietet, sublimieren)?

Zunächst wird „angewandte Kulturwissenschaft“ das Ziel haben müssen, die Menschen in ihrer „Ästhesie“, ihrem Empfindungsvermögen (der Sensibilität fürs Schöne, Gute und Wahre) zu fördern – und zwar in Form demokratischer Kultur. Es geht um das „Bürgerrecht Kultur“, um „Kultur für alle“ (als Option). In Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“ findet sich eine Stelle, die narrativ deutlich macht, daß ästhetische Erfahrung in ganz besonderem Maße über Sekundärerlebnisse sich vollzieht, Sekundärerlebnisse, die kommunikative Verbindung als den Wärmestrom der wechselseitigen Sympathie herzustellen vermögen.

„Wir traten ans Fenster. Es donnerte abseitswärts, und der herrliche Regen säuselte auf das Land, und der erquickendste Wohlgeruch stieg in aller Fülle einer warmen Luft zu uns auf. Sie stand auf ihren Ellenbogen gestützt, ihr Blick durchdrang die Gegend, sie sah gen Himmel und auf mich, ich sah ihr Auge tränenvoll, sie legte ihre Hand auf die meinige und sagte: – Klopstock! – Ich erinnerte mich sogleich der herrlichen Ode, die ihr in Gedanken lag, und versank in dem Strome von Empfindungen, den sie in dieser Losung über mich ausgoß.“

Die Gemeinsamkeit zwischen Lotte und Werther entsteht über die Gemeinsamkeit des kulturellen Kürzelvorrats. Klopstocks „Frühlingsfeier“, mit der Schilderung eines Frühlingsregens – das ist die „herrliche Ode, die ihr im Gedanken lag“ – evoziert Äquivalentes in beiden.

Demokratische Kultur bedarf der Demokratisierung kultureller Zeichen. Jeder muß „Klopstock“ sagen können, wenn er der Heiterkeit des Gewitternachregens gegenwärtig ist. Demokratisierung des Schönen bedeutet: Verfügbarkeit von Kürzeln und die Fähigkeit, diese zu entschlüsseln; Aufnahmefähigkeit für kulturelle und künstlerische

Signale; geistiger und seelischer Nachvollzug dessen, was vorgedacht, vorgelebt, vorgestaltet wurde; Vermögen, sich auszudrücken, sich zu artikulieren, seine Kreativität zu leben. Hineingesprengt werden muß Ästhetik in diesem Sinne in den Alltag, in die stereotypen Szenarien unseres Lebens, in die Zwänge, damit die Stunden wahrer Empfindungen häufiger schlagen – Augenblicke, da sich die Begegnung des Menschen mit der Idee vollzieht. Von solcher „prinzipieller“ Forderung aus wäre dann die Präsenz bzw. der Mangel an Präsenz von Kulturerziehung in unseren Schulen (etwa den Berufsschulen) zu überprüfen, die Notwendigkeit musischer Erziehung in eine entsprechende Wirklichkeit umzusetzen.

Mit der Trias des „Schönen, Guten und Wahren“ (die ohne die Gegenbilder des Häßlichen und Bösen ein Pfefferkuchenausdruck bliebe) ist eine bestimmte Vorstellung von Ästhetik angesprochen, nämlich eine solche der Entgrenzung: auf Ethik transzendierend; das Schöne zielt dann auf eine Anthropologie, die sich als prinzipiell normativ begreift, aber innerhalb solcher Axiomatik den größtmöglichen inhaltlichen und gestalterischen Freiraum anbietet. „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut! Denn das allein unterscheidet ihn von allen Wesen, die wir kennen.“

Ästhetik vermittelt gegenüber den bitteren Erfahrungen mit der Menschheitsgeschichte den Konjunktiv und Optativ einer anderen, besseren Welt, eines anderen, besseren Menschen, verstärkt das interkulturelle Postulat, daß alle Menschen verschieden sind und sein dürfen, aber die gleichen Rechte besitzen müssen. Der vor allem die deutsche Klassik bestimmende Kalokagathie-Begriff – die Schöngutheit des Menschen idealtypisch „hervorhebend“ (etwa in der Gestalt der Iphigenie und des auch als Barbar die Stimme der Menschlichkeit hörenden Thoas) – kann leicht zu einer die Realität völlig verdrängenden Illusion werden, wenn die Auseinandersetzung mit der realistischen, sehr pessimistisch einzuschätzenden Gegenwelt fehlt. Sigmund Freud hat in seiner Abhandlung über das „Unbehagen in der Kultur“, schon vom Titel her die Dialektik des Kulturellen ansprechend, diese andere Wahrheit (Auch-Wahrheit) über den Menschen – und das war noch vor Auschwitz und vor der Kenntnis vom stalinistischen Gulag-System – in leider auch heute wieder unveränderter Aktualität benannt:

„Das gern verleugnete Stück Wirklichkeit hinter alledem ist, daß der Mensch nicht ein sanftes, liebebedürftiges Wesen ist, das sich höchstens, wenn angegriffen, auch zu ver-

teidigen vermag, sondern daß er zu seinen Triebbegabungen auch einen mächtigen Anteil von Aggressionsneigung rechnen darf. Infolgedessen ist ihm der Nächste nicht nur möglicher Helfer und Sexualobjekt, sondern auch eine Versuchung, seine Aggression an ihm zu befriedigen, seine Arbeitskraft ohne Entschädigung auszunützen, ihn ohne seine Einwilligung sexuell zu gebrauchen, sich in den Besitz seiner Habe zu setzen, ihn zu demütigen, ihm Schmerzen zu bereiten, zu martern und zu töten. Homo homini lupus, wer hat nach allen Erfahrungen des Lebens und der Geschichte den Mut, diesen Satz zu bestreiten?“

Die Industriegesellschaft, auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, ist in Gefahr, daß sie – in Überantwortung an den zivilisatorischen Fortschritt – die durch ihn kaschierte oder verdrängte Abgründigkeit des Menschen übersieht, seine stets latente, zu ständigem Ausbruch bereitstehende regressive Aggressivität mit Hilfe warenästhetischer Trivialmythen (unter dem Gebot bzw. Angebot eines deodoranten Frischwäfts) überspielt. Der Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien hat, mitten im Herzen Europas und damit der europäischen Industriegesellschaft, deutlich gemacht, wie dünn das Eis ist, auf dem der Fortschritt dahingleitet. In seiner Abhandlung „Aussichten auf den Bürgerkrieg“ hat Hans Magnus Enzensberger darauf hingewiesen, daß es eine Selbsttäuschung sei, die ständigen Ausbrüche kollektiven Wahns in entfernten Gegenden, etwa in der Dritten Welt zu lokalisieren und so zu tun, als spiele sich der unverständliche Kampf in großer Entfernung ab. „In Wirklichkeit hat der Bürgerkrieg längst in den Metropolen Einzug gehalten. Seine Metastasen gehören zum Alltag der großen Städte, nicht nur in Lima und Johannesburg, in Bombay und Rio, sondern auch in Paris und Berlin, in Detroit und Birmingham, in Mailand und Hamburg. Geführt wird er nicht nur von Terroristen und Geheimdiensten, Mafiosi und Skinheads, Drogengangs und Todesschwadronen, Neonazis und Schwarzen Sheriffs, sondern auch von unauffälligen Bürgern, die sich über Nacht in Hooligans, Brandstifter, Amokläufer und Serienkiller verwandeln. Wie in den afrikanischen Kriegen werden diese Mutanten immer jünger. Wir machen uns etwas vor, wenn wir glauben, es herrsche Frieden, nur weil wir immer noch unsere Brötchen holen können, ohne von Heckenschützen abgeknallt zu werden.“

Die ästhetisch durchgestylte Industriegesellschaft, auf Oberflächen-Design viel mehr Wert legend als auf die existentiellen Probleme des Seins, ist in Gefahr, einem Zustand zuzustreben, den Aldous Huxley in seinem Roman „Schöne neue Welt“ (1932) für die

Zukunft voraussah. Im Vorwort der Neuauflage (1949) spricht er davon, daß es keinen Grund mehr gebe, warum der neue Totalitarismus dem alten gleichen solle. Ein Regieren mit Hilfe von Knüppeln und Erschießungskommandos, mittels künstlicher Hungersnot, Massenverhaftungen und Massendeportationen sei nicht nur unmenschlich (darum schere sich heutzutage niemand viel), sondern beweisbar leistungsunfähig – und damit, in einem Zeitalter fortgeschrittener Technik, eine „Sünde wider den heiligen Geist“. „Ein wirklich leistungsfähiger totalitärer Staat wäre einer, worin die allmächtige Exekutive politischer Machthaber und ihre Armee von Managern eine Bevölkerung von Zwangsarbeitern beherrschen, die gar nicht gezwungen zu werden brauchen, weil sie ihre Sklaverei lieben. Ihnen die Liebe zu ihr beizubringen, ist in heutigen totalitären Staaten die den Propagandaministerien, Zeitungsredakteuren und Schullehrern zugewiesene Aufgabe. Aber deren Methoden sind noch immer plump und unwissenschaftlich.“ In Zukunft werde die Liebe zur Sklaverei in den Gemütern und Leibern der Menschen fest verankert sein – als Ergebnis einer tiefgehenden persönlichen Revolution.

Der Begriff des Totalitären schließt damit auch einen Kapitalismus ein, der den ethischen Utilitarismus, wie er als „dritter Weg“ die soziale Marktwirtschaft bestimmen muß (das größtmögliche Glück für die größtmögliche Zahl anstrebend), mißachtet. Das Schöne – die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts hat dies gezeigt – kann leicht manipuliert und instrumentalisiert werden. Walter Benjamin spricht von der „Ästhetisierung der Barbarei“ und meint damit die kulturelle Verpackung, wie sie Diktaturen handhaben. Gerade der Nationalsozialismus hat einen Schönheitskult betrieben, der die Fassade für abgründigste Unmenschlichkeit abgab.

Die Ästhetisierung der Profitmaximierung wirkt da zunächst recht harmlos; doch sind die anthropologischen Auswirkungen einer eindimensionalen Ästhetik, also einer Ästhetik, die das Gute und Wahre vernachlässigt – man denke an die Sogkraft der real existierenden Telematik –, noch gar nicht abschätzbar. Was hülfte es dem Menschen, wenn er die Welt gewänne, indem er sie im Internet durchsurft, und nähme Schaden an seiner Seele, indem er auf die sublimierende (veredelnde) Kraft der Kultur keinen Wert mehr legt? Ästhetik eindimensional – anything goes, all is pretty, don't worry be happy –, Ästhetik, die allein in einer Kunst-um-der-Kunst-willen fundiert ist, erweist sich als Anästhetisierung.

Schon die gemeinsame Wortwurzel von Ästhetik und Anästhesie kann auf die der Industriegesellschaft immanente Gefahr des Umschlags von Empfindungsvermögen in Empfindungsverhinderung verweisen. Prinzipiell wird angewandte Kulturwissenschaft, in Gegensteuerung zur ästhetisch bewirkten Anästhesierung, ständig Ästhetik in ihrer transzendierenden Totalität zu rekonstituieren haben – in ganz besonderem Maße dadurch, daß sie kulturelle und künstlerische Vorbilder vermittelt – getragen von dem Prinzip Hoffnung, als ob deren Vermittlung triebdynamische Dominanz zu verhindern vermag; und bestimmt vom Mythos Aufklärung: dem Glauben, daß die Vernunft in ihrer Gesamtheit (Kognition wie Emotion, Historie wie Antizipation, Analyse wie Synthese einschließlich) den Menschen zu humanisieren vermag.

Lassen Sie mich dies mit einem der ergreifendsten Sinn-Bilder deutscher Literatur verdeutlichen, nämlich der „Ringparabel“ aus Lessings „Nathan der Weise“. Die Tugenden mitmenschlich-empathischer Toleranz und einer in der Selbstaufklärung der Aufklärung liegenden Skepsis – jenseits dogmatisch-ideologischer Hybris – sind hier gleichnishaft verdichtet: „Es eifre jeder seiner unbestochnen,/ von Vorurteilen freien Liebe nach!/ Es strebe von euch jeder um die Wette,/ die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag/ zu legen! komme dieser Kraft mit Sanftmut,/ mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohltun,/ mit innigster Ergebenheit in Gott/ zu Hilf’!“

Der weise, „bescheid’ne“ Richter regelt auf diese Weise den Streit dreier Söhne, von denen jeder den Alleinanspruch auf den vererbten „einzigen Ring“ des Vaters erhebt (während doch alle drei – „gewiß, daß er euch alle drei gleich geliebt“ – ununterscheidbare „Musterringe“ vorlegen können). Der Wahrheitsbeweis wird aus behauptetem fundamentalistischem Anspruch (Judentum, Christentum, Islam) in den objektiven Faktor Subjektivität verlegt, „auf Bewährung“. („Der rechte Ring vermutlich ging verloren... So glaubte jeder sicher seinen Ring den echten.“)

2. Vom Chaos der Industriegesellschaft

Das Kalkulationssystem der Industriegesellschaft ist immer noch dominiert von betriebswirtschaftlichen Überlegungen, das Wechselspiel und Ineinandergreifen von Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft zu wenig beachtend. Auf das literarische Beispiel übertragen, würde dies die paradoxe Frage rechtfertigen, wie oft ein Jugendlicher „Na-

than der Weise“ gelesen oder gesehen haben muß, damit er nicht zum gewalttätigen Skinhead wird. Abgesehen davon, daß kulturelle Quantität nicht „direkt“ in Qualität umschlägt – so absurd ist jedoch in Hinblick auf eine cost-benefit-analysis von kulturellen Investitionen die Frage gar nicht. Die Graffiti-Spray-Inschrift in einer Londoner U-Bahn: „When I hear the word revolver I reach for my culture“ (in Umdrehung eines Wortes aus dem Drama „Schlageter“ des NS-Dichters Hanns Johst: „Wenn ich das Wort ‘Kultur’ höre, entsichere ich meine Browning“) hat durchaus auch ihre „bahnbrechende Berechtigung“. Was in der Naturwissenschaft die Chaos-Theorie deutlich macht, gilt auch für angewandte Kulturwissenschaft: kleinste auslösende Momente können größte Wirkungskraft haben. So wie meteorologisch der Flügelschlag eines Schmetterlings über China einen Hurrikan in der Südsee hervorrufen kann – ein Wort des Chaosforschers E. Lorenz –, so können kulturelle Schmetterlings-Flügelschläge verderbenbringende Wirbelstürme verhindern.

Bezieht man die Metapher auf einige Fakten der Wechselbeziehung von Sekundär- und Primärprävention - nachfolgend nur exemplarisch illustriert -, so wird leicht einsehbar, in welcher monetären Dimension kulturelle therapeutische „Eingriffe“ sich auswirken können. Da ist zunächst ganz allgemein das moralische Niveau der Gesellschaft. „Mir ist wohl bekannt, daß die Arbeitslosen nicht das Hauptreservoir der Kriminalität sind, aber ich glaube, daß ein Land, das sich so viele Arbeitslose leistet, einfach eine steigende Kriminalitätsrate, Vandalismus und andere Auswirkungen in Kauf nehmen muß“ (Ralf Dahrendorf). Die Wechselwirkungen zwischen der durch Arbeitslosigkeit und den Verlust von Lebenssinn bewirkten Frustration und der daraus entstehenden Frustrationsaggressivität, die wiederum leicht zu kriminellen Handlungen führt, sind heute wohl unbestreitbar; ein Gefängnisplatz kostet „volkswirtschaftlich“ etwa 45–50.000 DM pro Jahr. Der amerikanische Soziologe Richard B. Freeman hat sehr zutreffend formuliert: „Das Äquivalent der Langzeitarbeitslosen in Europa sind in den USA die Strafgefangenen. Die Europäer geben ihnen Unterstützung, wir schicken sie ins Gefängnis mit freier Wohnung, Essen und Fernsehen.“

Schon im Jahr 1987 wurde die Zahl der Alkoholkranken in der Bundesrepublik Deutschland auf 1,5 Millionen geschätzt. Bei etwa 20 Prozent der Verkehrsunfälle ist Alkohol im Spiel; im Jahr 1988 sind in der Bundesrepublik Deutschland 1498 Menschen unter dem Einfluß von Alkohol im Straßenverkehr ums Leben gekommen. Jede

sechste Kündigung soll ihren Grund im Alkoholmißbrauch haben. Die volkswirtschaftlichen Schäden, die der Alkohol anrichtet, lassen sich kaum beziffern; doch sprechen die etwa 400.000 Arbeitsunfälle pro Jahr, deren Ursachen auf Alkoholmißbrauch zurückgeführt werden, eine deutliche Sprache. 1992 waren rund 500.000 Kinder und Jugendliche – um eine wichtige Bevölkerungskohorte herauszugreifen – alkoholkrank. Ein wesentlicher Grund für Alkoholismus ist mentale Verelendung.

In der Industriegesellschaft verstärken sich generell die psychisch bedingten Leiden. Die allgemeine Misere wirkt sich dabei genauso gravierend aus wie der Niedergang von Sozialprestige oder die Reduzierung von Wohlstand, verbunden mit der Angst vor weiterem sozialen Niedergang. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es nach Schätzung einer Expertenkommission des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung heute fast 750.000 Langzeitkranke mit psychischen Leiden; etwa ein Viertel aller Erwachsenen muß damit rechnen, im Laufe ihres Lebens an einer psychischen Störung zu erkranken. Es handelt sich dabei um exogene, also von außen bewirkte Depressionen, Neurosen und Psychosen; groß sind die Schwierigkeiten bei beruflicher Rehabilitation und der Wiedereingliederung in die normale Lebenswelt.

Das Gesundheitswesen in der Bundesrepublik Deutschland ist an einer Kostenexplosion erkrankt. Es verschlingt insgesamt über 200 Milliarden DM im Jahr. Allein die Gesamtausgaben der gesetzlichen Krankenversicherung, der über 90 Prozent der Bevölkerung angehören, erreichten 1986 rund 120 Milliarden DM, während sie 1970 noch 25,2 Milliarden DM betragen. Man kann die Krankheit des Gesundheitswesens nicht dadurch lösen, daß man die Kostenexplosion isoliert sieht; man muß die Gründe für das Ansteigen der Erkrankungen, die zu einem größeren Teil psychosomatisch bedingt sind, mitbeachten. Zu klären wäre, in welchem Umfang gesellschaftliche Defizite die Anfälligkeit für Krankheit steigern und welche ganzheitlichen kulturellen Gegenmaßnahmen angebracht wären.

Natürlich ist Alter keine Krankheit; doch kostet eine frühzeitige, selbst bei arbeitslosen Jugendlichen bereits feststellbare „Vergreisung“, ein zu früher Übergang in den Rentenstatus und ein Alter ohne Tätigkeit, die Gesellschaft hohe Summen. Die Investitionen für den „Humanmarkt“ sollten auch dazu dienen, die negativen Folgen der Ghettoisierung von Alter zu bekämpfen, indem man – z.B. mit Hilfe von

Werkstättenprogrammen – diese verhindert und statt dessen Integration ermöglicht. Im Verhältnis der verschiedenen Altersgruppen zueinander bringen die nächsten Jahre eine als dramatisch zu bezeichnende Verschiebung. So betrug der Jugendquotient (das ist der Anteil der unter 20-jährigen gegenüber den 20- bis unter 60-jährige) 1990 37,4 Prozent; sein Wert von 35,8 Prozent für das Jahr 2030 zeigt keine starke Belastung für die Bevölkerung im erwerbstätigen Alter, also die Gruppe der 20- bis unter 60-jährigen an. Der Altersquotient dagegen (der Anteil der über 60-jährigen gegenüber den 20- bis unter 60-jährigen) steigt von 35,2 Prozent 1990 auf 72,7 Prozent für das Jahr 2030; dies bedeutet eine Steigerung um 107 Prozent. Der Altersaufbau der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland stellt die Alterspyramide quasi auf den Kopf; einem relativ schmalen jugendlichen Sektor entspricht eine zunehmende Verstärkung in den oberen Altersbereichen. Im Jahr 2010 wird über ein Viertel der Bevölkerung über 60 Jahre alt sein. Antizipatorische Vernunft muß allein schon aus volkswirtschaftlichen Gründen ein Interesse haben, Altersschäden soweit wie möglich hinauszuzögern; deren Therapie kommt viel teurer als Vorsorge. Integration bedeutet, daß man nicht nur für die Älteren und Alten „sorgt“, sondern den Älteren und Alten genügend reale Möglichkeiten für sinnvolle, vor allem auch im umfassenden Sinne kulturelle Tätigkeiten bietet. Angewandte Kulturwissenschaft will – wenden wir uns dem Ausbildungs- und Bildungsbereich jüngerer Menschen zu – veränderten Qualifikationsanforderungen der modernen Industriegesellschaft Genüge leisten – herausragend in diesem Sinne das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe (TH), da in Form des Begleitstudiums das Vermögen zur Einsicht in vernetzte kulturelle Zusammenhänge gefördert bzw. verstärkt wird. So wie es Tyll Necker, der frühere Präsident des Bundesverbandes der deutschen Industrie als wichtige Aufgabe moderner Berufsqualifikation fordert: In Zukunft werde zunehmend der Mitarbeiter mit möglichst breitem Bildungsansatz, der eine flexible Haltung zum Einstieg in die berufliche Praxis habe, gefragt sein. Das Anhäufen von Detailwissen verliere an Bedeutung, da es immer rascher veralte, auch wenn selbstverständlich in der naturwissenschaftlichen und technischen Lehre der fortschreitende Stand der Erkenntnis berücksichtigt werden müsse. Doch sei es gerade nicht so, daß die Wirtschaft den fertigen, perfekten Spezialisten erwarte. Wichtiger sei die Konzentration auf „Schlüsselqualifikationen“, die das Erlernen von wechselndem Spezial- und Fachwissen erleichtere. Aufbauend auf einer soliden Basis von Grundfakten müsse in der Ausbildung das Verständnis von Grundzusammenhängen des Fachs, die Fähigkeit zum logischen systematischen Denken und

die Fähigkeit zum sprachlichen Ausdruck und Verstehen eingeübt werden. Hinzu kommen müsse die Fähigkeit, erlerntes Wissen auf praktische Probleme und neue Aufgaben anzuwenden und im Team zusammenzuarbeiten. Etwas überspitzt, aber mit einem durchaus richtigen Kern, habe daher kürzlich ein bekannter Personalberater für Führungskräfte in einem Artikel formuliert: „Gefragt ist in Zukunft der Generalist mit humanistischer Bildung.“ Eine solche Qualifikation hat auch der baden-württembergische Forschungsbericht von 1987 im Auge, wenn er feststellt: „Da, wo die mechanistische Industriegesellschaft ihr Heil suchte im Zerlegen, Reduzieren, Analysieren und Spezialistentum, wird die kommende Informationsgesellschaft, stimuliert und unterstützt durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, der ganzheitlichen, systemgerichteten, generalistischen Vorgehensweise den Vorrang geben. Der Spezialist wird mehr Platz machen müssen für den Generalisten.“

Die Chip-Revolution, die wohl größte Umwälzung der Technikgeschichte bislang – nicht nur Handarbeit, auch Kopfarbeit kann nun auf Maschinen übertragen werden –, bewirkte einen Paradigmenwechsel in der Produktionsphilosophie, der mit „Ende des Taylorismus“ und „Notwendigkeit von Reprofessionalisierung“ bezeichnet wird. Frederick Taylor hatte in seinen „Grundsätzen der wissenschaftlichen Betriebsführung“ (1911) das Modell einer effizienten Fabrikorganisation entwickelt, die sich vor allem gegen den „nachlässigen“, also unzuverlässigen Arbeiter wandte und ihn entsprechend disziplinieren wollte. Als Mängel der damaligen Arbeitsorganisation stellte Taylor die zu großen Autonomie-Spielräume der Arbeiter heraus; er kritisierte, daß dem Arbeiter fast die ganze Verantwortung für die Ausführung der Arbeit, im großen wie im kleinen, in vielen Fällen auch für seine Werkzeuge, übertragen sei. Für Taylor sollte der Arbeiter jedoch ein Mensch sein, „der tut, was ihm gesagt wird und nicht widerspricht“; gegenüber den Arbeitsinhalten, Produktionszwecken und Gemeinwohl-Bezügen der Arbeit sollte er „gleichgültig“ sein, sich in seinem Verhalten also der Maschine annähern.

In der Homuter (human computerisierten-)Gesellschaft braucht man jedoch nicht den zweckrationalisierten Menschenroboter, sondern den geschickten, diagnosefähigen, verhaltenssouveränen (Fach-)Arbeiter und entsprechend qualifizierte Führungskräfte, die sich zudem in ganz besonderem Maße mit dem Betrieb identifizieren. Subintelligente Menschen „passen“ nicht zu superintelligenten Maschinen.

Reprofessionalisierung steht tayloristischem Drill bzw. tayloristischer Dressur diametral entgegen. Für Horst Kern/ Michael Schuhmann bedeutet Modernisierung die Wiedereinführung und Verankerung von Produktionsintelligenz als Voraussetzung und Folge der neuen Produktionskonzepte; man treffe heute in wichtigen Bereichen der Industrie auf eine markt- und produktökonomische Konstellation, die keine Rationalisierung nach tayloristischem Muster mehr zulasse. Je mehr die Produktkonzeptionen auf die Erzeugung hochkomplexer Qualitätsartikel hinauslaufen und die Produktionskonzepte auf den breitflächigen Einsatz der neuen Technologie abzielten, um so mehr biete sich als optimales Arbeitseinsatzkonzept der ganzheitlichere Aufgabenzuschnitt und die breitere Verwendung von Qualifikationen an.

Anleitende Fremdbestimmung wird immer mehr durch die Aufforderung zu eigenverantwortlicher Selbständigkeit ersetzt. Die handwerklichen Tugenden wie Ordnung, Sauberkeit, Fleiß, Pünktlichkeit, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Genauigkeit, die im entfremdeten tayloristischen Produktionsprozeß ihre aus ganzheitlicher Sicht stammende personale Motivationskraft verloren hatten und deshalb nur noch „mechanistisch“ erzwungen werden konnten, scheinen auf höherer Ebene, eben der des modernisierten, digitalisierten Produktionsprozesses, wieder zu Wesenszügen kreativer „Produktionssubjekte“ zu werden. Technische Intelligenz von heute und morgen wird durch Sensibilität, Mobilität, Flexibilität, Disponibilität, vor allem auch durch Kooperationsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Selbstwertgefühl und Verantwortung geprägt.

3. Entweder Kultur oder Gesellschaft?

Für die deutsche Kulturwissenschaft, Kulturpolitik und Kulturpädagogik war lange Zeit der Begriff der Zivilisation „abwegig“: außerhalb des Pfades liegend, der zum Gipfelglück harmonischer Bildung zu führen vermochte. Dies ist heute ganz anders geworden. Die Anforderungen der Praxis konvergieren mit dem kulturellen Forderungskatalog. Das überwölbende „Prinzip Verantwortung“, ohne das die komplexe Industriegesellschaft sich selbst destruiert (durch Implosion zerstört), ist nur in der Qualität des soziokulturellen Milieus – auch Innovationslandschaft genannt – zu fundieren. Die Aneignung der dem „Prinzip Verantwortung“ immanenten Qualifikationsvielfalt – im theoretischen Bereich Ziel angewandter Kulturwissenschaft – läßt uns diese als ein „Laboratorium der Zivilisation“ bezeichnen.

Semantisch-etymologisch gehören „zivil“ und „Zivilisation“ zu dem Stammwort „civis“ (Bürger). Der Zivilist – im 19. Jahrhundert derjenige, der nicht Soldat oder Uniformträger war – erweist sich als Mittelpunkt der „Zivilisation“, der Gesamtheit der durch den Fortschritt von Wissenschaft und Technik geschaffenen bzw. verbesserten Lebensbedingungen sowie als Repräsentant und Promotor der Lebensverfeinerung und ästhetisch-ethischer Gesinnung wie Gesittung. Die Regeneration des Begriffs „Zivilisation“ in unseren Tagen transzendiert auf Kultur, während der Begriff „Kultur“ vielfach auf Indifferenz – mit Odo Marquard könnte man sagen „Farbigkeitsbedarfsdeckung“, „Inkompetenzkompensationskompetenz“ – regrediert. Der „Citoyen“ – in Gegenposition zum Bourgeois – ist „Bildungsbürger“ in einem emanzipatorischen Sinne, mit der Herkunft aus der Zeit der Befreiung des „dritten Standes“, da dieser seine universalistischen Forderungen auf Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit erhob.

Das „Laboratorium der Zivilisation“ fällt in eine Phase, in der „civil society“ (Komunitarismus) sich als Projektionsbegriff für neue politische und gesellschaftliche Hoffnung erweist. Einerseits hat die Linke ihre tiefsitzende Distanz zur real existierenden Demokratie bislang nicht überwinden können bzw. durch normative Aufladung des idealtypischen Demokratiebegriffes ihre Enttäuschungen und Frustrationen selbst produziert; andererseits bewirkt die Hybris der repräsentativen Demokratie mit ihrer Skandalanfälligkeit, Ideenlosigkeit, Mißachtung antizipatorischer Vernunft und metapolitischer wie metawirtschaftlicher Bedürfnisse Distanz bei dem Teil der Gesellschaft, der sich von den goldenen Fesseln der smarten Lebensstile zu befreien sucht und die Sinnfrage im Namen des Wertewandels wichtig nimmt. Die „civil society“ könnte sich als dritter Weg absetzen sowohl vom linken Dogmatismus als auch von ökonomistischer-libertär-demokratischer Seelenlosigkeit.

Soll die Gesellschaft nach dem Bild der „civil society“ gestaltet werden, kann der Topos „Laboratorium“ von großer heuristischer Bedeutung sein. Das Wort verweist auf lateinisch „labor“ (Anstrengung, Mühe, Last, Arbeit). Laboratorium als Arbeits- und Forschungsstätte für biologische, chemische oder technische Versuche bedarf einer, die Eindeutigkeit wie Einseitigkeit seiner Festlegung transzendierenden Ausweitung – die in einer das Erproben, Durchspielen (Simulationen), Experimentieren wagender, dogmatische Festlegungen meidender „Verunsicherung“ besteht. Dem kommt entge-

gen, daß „labor“ (ursprünglich „das Wanken unter einer Last“) mit „labare“ (wanken, schwanken) und mit „labi“ (gleiten, abgleiten, straucheln) verwandt ist. Das spätlateinische „labilis“ meint „leicht gleitend“; ihm wurde im 20. Jahrhundert „labil“ (schwankend, veränderlich, unsicher, unzuverlässig) entlehnt.

„Unzuverlässig“ soll natürlich Kulturarbeit als „Laboratorium der Zivilisation“ nicht sein. Seine festeste Basis kann jedoch darin bestehen, daß es die schwankende, unsichere Situation unserer Zeit zum Ausgangspunkt seines Arbeitens und Mühens macht, sich „herumplagt“, Auswege (Alternativen) aus komplexen und komplizierten Problemlagen zu finden. Die Dialektik der Aufklärung (die Verkehrung der Vernunft in ihr Gegenteil) war nicht zuletzt die Folge eines auf die absolute Sicherheit des Fortschritts setzenden, unbedingten, Verifikation wie Falsifikation ausschließenden Glaubens an die menschliche Rationalität.

Nicht mehr das „Entweder-Oder“, sondern das „Und“ ist die Konjunktion unserer Zeit, die Entwicklung des variablen Möglichkeitssinnes. Das ist „schwierige Arbeit“. Ein Theodor W. Adorno gewidmetes gleichnamiges Gedicht von Hans Magnus Enzensberger könnte dergestalt zu einer „Laborordnung“ beitragen – vielleicht auch das im interfakultativen Wagnis gegründete Institut für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe (TH) charakterisieren. (Ich weiß, im Alltag ist das alles viel weniger lyrisch, viel nüchterner, von täglicher Routine besetzt.)

Die Verse von Enzensberger sind übrigens auf moderne Weise „schillerisch“ – voller universalistisch-konkretistischer, idealistisch-realistischer Dialektik:

*„ungeduldig
in namen der zufriedenen
verzweifeln*

*geduldig
im namen der verzweifelten
an der verzweiflung zweifeln*

*ungeduldig geduldig
im namen der unbelehrbaren
lehren“*

Der EURO als Kulturfaktor Denk- und Handlungsfelder angewandter Kulturwissenschaft*

Olaf Schwencke

Am 1. Mai 1998 legten die Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union den Beginn der einheitlichen Währung auf den 1. Januar 1999 fest und beschlossen auf der Grundlage des Konvergenzberichtes der Europäischen Kommission und der Empfehlung der Finanzminister über den Kreis der Teilnehmer. Danach nehmen 11 der 15 EU-Länder an der Währungsunion teil: Frankreich, Italien, Deutschland, Belgien, Niederlande, Luxemburg, Irland, Finnland, Spanien, Portugal und Österreich. Griechenland konnte sich erst 2000 dafür qualifizieren.

Der Euro ist nun da und seit Beginn des Jahres 1999 – im Rauf und Runter seines Kurses gegenüber dem Dollar – europäische Wirklichkeit.

Bei seiner Einführung jubelten die Eurokraten in Brüssel und die Hochfinanz in Frankfurt/Main; ebenfalls die Zunft der Banker unisono und wohl die meisten der 290 Millionen Euroland-Mitbürger; jedenfalls soweit sie über ein Guthaben bei ihrem Geldinstitut verfügten - für die Mehrung ihres Wohlstandes ist gesorgt! Wer nicht mitjubelte, galt als marktwirtschaftlicher Miesmacher oder machte sich als Kapitalismus-Kritiker verdächtig: Ist mit der Wirtschafts- und Währungsunion und der Einführung der gemeinsamen EURO-Währung für elf, mit 2001 zwölf Länder nicht etwa ein gewaltiger Schritt in Richtung Europa getan, schallte es den Skeptikern lautstark entgegen.

* aktualisierte Fassung der Antrittsvorlesung an der Universität Karlsruhe (TH) im Januar 1999. (Sommer 2000)

Zum Gesamtkomplex vgl. Thilo Sarrazin: Der Euro. Chance oder Abenteuer, Bonn 1998 sowie zur europäischen Einschätzung Christa Randzio-Plath (Hrsg.): Der Euro – mehr als ein Symbol: Beiträge zur europäischen Währungsunion, Baden-Baden 1996.

So könnte es zweifelsfrei sein - allerdings unter der Maßgabe, daß der EURO *nicht alles* bleibt. Noch immer ist über den politischen, den sozialen und den kulturellen Kontext des sich mit dem EURO stark verändernden gesellschaftlichen Umfeldes nicht hinreichend nachgedacht worden. Wenn Ökonomie, noch verschärft unter dem Diktat zunehmender weltweiter Globalisierung, die auch vor dem sogenannten „Modell Europa“ nicht halt macht, alles Leben dominiert und seine Alltagsfolgewirkungen noch nicht bedacht wurden, so ist es nun spätestens an der Zeit, Maßnahmen der Gegensteuerung zu diskutieren. Die europäische Rechts- und Wirtschaftsgemeinschaft bietet dafür den Rahmen.

Dazu möchte ich Ihnen einige europapolitische Überlegungen vortragen.

Ich beginne, indem ich zunächst den zurate ziehe, dem im übrigen nicht zuletzt die Kulturwissenschaft ihr dauerhaftes „Material“ verdankt und dessen Denken immer wieder auch um das Problemfeld Kunst und Ökonomie kreiste.

„Ich räume die Incongruenz der Gebiete ein“, läßt Thomas Mann den Kammerat August von Goethe seiner Gesprächspartnerin Charlotte von Kestner, geb. Buff, im Weimarer „Elephanten“ erwidern, als diese, schöngeistig, darauf beharrt, daß es keine „wirkliche Relation zwischen den Gaben des Genies und dem ökonomischen Entgelt“ geben könne. Das dürfe auch nicht sein, sonst wäre „das schöne Wort von der beschenkten Menschheit nicht mehr am Platze“, sinniert „Lotte in Weimar“.

„Ach, der Zeitgeist“, erwidert August geringschätzig: „Vater ist ihm weder entfremdet (was Charlotte ja auch keineswegs vermutet), noch ist er sein Partisan noch Sklave. Er steht hoch über ihm.“

Was dem alten Herrn von Goethe, dem Weimarer Welt-Literaten *und* realökonomisch handelnden Staatsminister für Bergwerksbetriebe, wohl recht leicht fiel, nämlich weder zum Sklaven noch zum Partisan des Zeitgeistes zu werden, ist allerdings unser Problem:

Nach Golde drängt,

Am Golde hängt

Doch alles (Margarethe zu Faust)

Unser neues Gold hat nun den Namen EURO.

Meinen folgenden Ausführungen liegt die Überlegung zugrunde, daß mit der Einführung der Wirtschafts- und Währungsunion Ökonomie und Gesellschaft in ein neues Verhältnis zueinander treten; am Faktor Kultur will ich diese Auswirkungen aufzuzeigen versuchen, nicht ohne auch konstruktive, noch nicht *angewandte*, aber durchaus anwendbare Maßnahmen vorzuschlagen. Ich will meine Überlegungen in fünf Schritten vorstellen:

- I. Die neue Währung und die alte Welt
- II. Kulturdialoge statt Kampf der Kulturen
- III. Distinktion angewandter Kulturwissenschaft
- IV. Kulturfinanzierung und Kulturverträglichkeit
- V. Europa als Idee: EURO-Land - Kulturland Europa?

I. Die neue Währung und die alte Welt

Seitdem die Debatte um die Notwendigkeit einer Bundeskulturpolitik, die einen solchen Begriff rechtfertigt, einsetzte und sie seitens der späteren Wahlsieger bald auch Gesicht und Namen erhielt, kann man sich hierzulande nicht mehr über Interesselosigkeit an der Kulturpolitik in der Öffentlichkeit beklagen.

Diskutiert wurden und werden viele deutsche *richtige* Themen: vom Holocaust-Mahnmal, der Buchpreisbindung, der nationalen Filmförderung, der Reform des Stiftungsrechts und des Sponsorentums bis hin zur Hauptstadt-

Kultur. Das alles sind zweifellos wichtige Themen. Sind es auch die dringlichsten?

Ich provoziere im Blick auf die Befindlichkeiten der deutschen Akteure: als sich in den vergangenen Jahren französische Intellektuelle, Schriftsteller und Künstler über das Schicksal ihres Landes als künftiger Teilregion der Europäischen Union nationale Sorge machten und darüber manches Memorandum verfaßten, haben sich erlauchte deutsche Geister – viele, von Günter Grass, Walter Jens bis hin zu Martin Walser - über die Borniertheit der Rechtschreibreform-Vorlage der Kultusminister lautstark aufgeregt. Doch wen beunruhigten und beunruhigen hierzulande kritische Fragen zur Zukunft etwa des weitgehend substanzlos gewordenen deutsch-französischen Dialogs oder der noch nicht recht begonnenen deutsch-polnischen Kultur-Gespräche? Und vor allem der konkreten Herausforderung einer Kulturpolitik, der wichtigsten meines Erachtens überhaupt für das nächste Jahrzehnt, der europäischen, wird mit Desinteresse begegnet: nach der kulturellen Zukunft des größeren Europa unter dem EURO fragt kein deutscher Intellektueller. Dabei ist die gemeinsame Währung so etwas wie ein Jahrhundertereignis, das Europa tiefgreifend – noch tiefgreifender als der Balkankrieg – verändern wird. Fragen wie diese: „Welche Auswirkungen hat die neue gemeinsame Währung für ein *Europa der Bürger*“, das es bekanntlich nur geben kann, wenn ein europäisches Kulturbewußtsein existiert, drängen sich auf; und – kritisch weitergefragt – „Was geschieht durch den Euro für oder gegen die Wahrung und Stärkung kultureller Vielfalt Europas? Es gilt eine längst existierende gesellschaftliche Multikulturalität in Europa zu gestalten und gegen Angriffe von Rechts zu verteidigen. Ohne eine lebendige europäische Kultur wird es keine prosperierende Europäische Union (EU) geben.“

Professionell über Europa Nachdenkende und Handelnde haben sich längst darauf eingestellt, daß sich mit dem EURO viele bisherige Koordinatensysteme von Politik und Ökonomie verändern werden. Schließlich wird die EU

künftig neben dem Dollar-Raum zum wohl größten Kapital- und Finanzmarkt der Welt werden - das zählt und motiviert längerfristig.

Der Bereich allerdings, der schon so oft bei der Entwicklung anderer europäischer Politikfelder hintenan stehen mußte, zumeist fünftes Rad am Wagen blieb, ist bislang in derartigem Nachdenken ausgespart: die kulturellen Folgen durch die Einführung des EURO. Sie sind im einzelnen zwar schwer abschätzbar, können jedoch - ich denke, werden mit Sicherheit - von erheblicher Bedeutung für die Zukunft einer zivilen Gesellschaft in Europa und damit konkret für den Alltag der Menschen sein.

Nochmals: der EURO ist da, und das ist gut so. Jetzt ist es dringlich, über seine Folgen jenseits der Währungspolitik nachzudenken. Ohne Zweifel wird er auf alle Lebensbereiche seine Auswirkungen haben, besonders stark auf das politische Feld, was man gemeinhin Kultur und Soziokultur nennt; vielleicht liegen darin seine gravierendsten, wenngleich noch nicht abschätzbaren Folgen überhaupt. Denn dem EURO als Kulturfaktor kommt nach meiner Einschätzung für die kulturpolitische Entwicklung europäisch und für uns Deutsche perspektivisch wie kaum ein anderes gesellschaftspolitisches Thema Bedeutung zu.

Wer denkt über diese neue soziokulturelle Herausforderung für die Demokratie nach?

Ohne allein die spezifischen kulturellen Folgen dieser Entwicklung zu thematisieren, haben wiederum französische Intellektuelle über den Zusammenhang von weltweiter Globalisierung und rabiaten neoliberalen Markt-Usancen mit ihren Folgewirkungen erste Einwände publiziert. Damit wollten sie ein *Störfeuer* gegen die „Sozial- und Kulturfeindlichkeit des Neoliberalismus“ entfachen. Pierre Bourdieus Schrift *Contre feux* (Paris, April 1998, deutsch: Konstanz bereits August 1998) -französisches Engagement par excellence - ist kritisch, mahnend, zugleich auch sozial- und kulturpolitisch konstruktiv. Als „Gegenmacht“ zur herrschenden „Utopie der Ausbeutung ohne Grenzen“,

der „Zerstörung der Grundlagen europäischer Zivilisation“ ruft Bourdieu auf typisch französische Weise nach der Einmischung der Intellektuellen. Ohne sie, die Schriftsteller, Künstler, Philosophen und Wissenschaftler (die „berufenen Verteidiger universeller Werte“), könne „keine Demokratie Bestand haben“. Und Europa könne sich nicht zu dem wohnlichen Haus seiner Bürger entwickeln! Bourdieus und einiger anderer Intellektueller „Störfeuer“ versteht sich als „Raisons d’agir“ (Gründe zum Handeln), um jene zu unterstützen, die daran arbeiten, „daß man im Lauf der Zeit den Stein des Sisyphus voranbewegen kann, ohne daß er wieder zurückrollt“.

Alles von der jeweiligen nationalen Währung bislang Bestimmte wird in Europa anders. Ist der alte Kontinent gerüstet für das neue Geld? Sprengt oder fördert der EURO den Prozeß der kulturellen Einheit in der Vielfalt der Kulturen Europas? Integrierend wirkt er schon jetzt – auch für die Kulturen?

Zweifellos muß nun das Verhältnis von Kultur und Wirtschaft für die wirtschafts- und Währungsunion neu definiert werden, und von dem Resultat solcher Recherche hängt ab, wie die gestellte Frage nach der Folgewirkung des neuen Geldes beantwortet wird.

Mental hat der EURO zunächst nicht an die Erfolgsgeschichte der D-Mark anknüpfen können. Diese stand ja nicht nur für eine stabile Währung, sondern war zugleich gesellschaftspolitischer und soziokultureller Faktor. Ihre verdienstvolle Folge waren Wohlstand, Frieden und Freiheit in und für die bundesdeutsche Nachkriegsdemokratie. Die D-Mark als Statussymbol der Bundesrepublik - das war mehr als Geld und Gut! Meist übersehen wir den *Zeichencharakter von Geld*, den Ute Werner in ihrer interessanten Karlsruher Antrittsvorlesung im Blick auf den EURO herausgearbeitet hat: „das EURO-Symbol (verkörpere) die Idee des geeinten Europa, für das der EURO gleichzeitig Mittel *und* Zweck ist“, stellte sie fest.*

* Werner, Ute: Der Euro kommt. Anmerkungen zur Einführung neuer Geldzeichen, in: Zeitschrift für Semiotik 21, 1999, S. 59-88.

Deutschlands kulturelles Prestige in der Welt hing eben auch entscheidend mit der Wertschätzung seiner D-Mark zusammen. Noch ist der EURO nicht auf dem besten Wege, dieses Prestige weltweit zu erlangen, doch sind die Kulturmotive, die die Scheine künftig zeigen werden, nicht schon zeichenhaft? Gehen Geld und Kultur eine neue Symbiose ein?

Bei aller Wertschätzung des Zeichenhaft-Ökonomischen für den Prozeß der Gemeinschaftsbildung in Europa darf nicht übersehen werden, daß erst mit der Einführung des neuen Geldes auch die kulturelle Grundorientierung Europas im Kern tangiert wird. Damit meine ich nicht primär seine Auswirkungen auf die Kulturwirtschaft, auf den Produktiv- und Arbeitsplatzsektor, auch nicht auf die neuen Förder-Modelle etwa von private public partnership, sondern die Kultur, wie sie Europa prägte und im Inneren zusammenhält; Kultur als Sinnstifterin für den Einzelnen und seinen Begriff von Weltbezogenheit.

Man darf nicht übersehen, daß selbst Kultur heute in unserer Gesellschaft immer mehr zur Marktware wird, zum wirtschaftlichen Produkt, dessen Ansehen und Preise von Angebot und Nachfrage bestimmt und nach Nutzen und Zwecken bewertet werden. Das gefährdet ihre ethische Substanz; wird der Euro diesen Prozeß noch beschleunigen?

Eine kulturvernichtende Tendenz der Marktwirtschaft ist gegenwärtig am deutlichsten in der kulturellen Situation der mittel- und osteuropäischen Staaten erkennbar: nirgends anders gefährden die ökonomischen Zwänge die Kultur in ihrer Substanz mehr und zerstören ihre Institutionen. Diese Entwicklung kann ein immer mächtigerer EURO noch verstärken. Davon könnten auch wirtschaftlich und demokratisch stabilere Staaten angesteckt werden.

Besinnen wir uns: Kultur in ihrem singulären Sinn - und darum geht es mir - läßt sich weder volks- noch betriebswirtschaftlich *rechnen*. Sie läßt sich überhaupt nicht rechnen, will man ihr nicht ihren Eigencharakter nehmen! Kultur bleibt das Verquere, Differente, Unangepaßte und Utopische; für Kultur zählen mehr das Träumen, die Visionen und die Schönheit als die Zahlen. Und

wenn diese Sphäre euro-humaner Existenz verkommt, wird der Gesellschaft nicht nur das Kreative, Innovative und Übersinnliche fehlen, sondern Europa die Seele nehmen.

Kultur, kurzum, fragt nach dem *Wie* - Wirtschaft nach dem *Wieviel*! Beides zusammen - ich betone: beides – wird das Profil unserer, der europäischen Gesellschaft in Zukunft bestimmen müssen. Über diesen Komplex, über Kultur *und* Wirtschaft und ihr neu zu definierendes schöpferisches Verhältnis, letztlich um die Selbsterhaltung der Vernunft geht es mir.

Daher muß Europa auf die Prinzipien des kritischen und kreativen Geistes setzen, der sich nicht in technisch-ökonomischer Rationalität und dem Wert des neuen Geldes erschöpfen darf, nicht in die materiellen Lebenswelten aufgeht, aufgehen darf, sondern alle Felder sozialen und kulturellen Lebens durchdringen sollte und damit letztendlich alternative und utopische Zukunftsoptionen eröffnen. Wenn der EURO hingegen „alles ist“, droht die geistige Öde, die auch ihrerseits ökonomische Prosperität gefährdet.

Daher stellt sich uns in der gegenwärtigen Situation nicht allein die Frage *Was bringt uns der EURO?*, sondern *Wie gehen wir endlich konstruktiv und kreativ mit seinen Folgewirkungen um*; anders formuliert: *Wie können wir ihn zivilisieren, statt ihn nur stabilisieren zu wollen?*

Wer stößt die Tore auf zu neuen Denklandschaften, die mit seiner Einführung entstanden sind und neue gesellschaftliche Orientierungen erfordern? Welche Gremien könnten einschätzen, worauf seine Lebenswelt-Einflüsse sich auswirken, was er „kulturell“ bewirken, befördern oder beeinträchtigen wird? Kurzum: wie könnte er innerhalb einer Wirtschaftsunion zum Wachstum einer „Union der Kulturen“ in Europa beitragen? Ist jetzt nicht der Zeitpunkt gekommen, die große europäische Kulturdebatte zu beginnen!

Eine Konsequenz werte ich im Blick auf den EURO schon jetzt positiv! Wenn die nationalen Währungen nicht mehr existieren, hat der Nationalstaat faktisch sein Ende gefunden. Sein materiell wichtigstes Proprium, die Souveräni-

tät in der Geldpolitik, ist dann vergangen, und die europäische Rechts- und Wirtschaftsgemeinschaft übernimmt eine Kernfunktion, und ein Raum europäischer Öffentlichkeit entsteht.

Was sich im Schatten, besser wohl im hellen Licht der D-Mark in der Bundesrepublik politisch entwickeln konnte, erbrachte neben ökonomischen auch großartige kulturelle Zeugnisse, beste Ergebnisse eines konstruktiven Föderalismus unseres Landes im Wohlstand, vor allem der 70er und 80er Jahre. Damit ist es nun zu Ende, wie wir alle wissen. Was folgt nun - unter dem EURO? Eine neue europäische Kulturentwicklung oder eine fortschreitende Trivialisierung der Kulturen? Der EURO - nochmals für unsere Denkperspektive pointiert: die gemeinsame Währung von zunächst knapp 300 Millionen Europäern, später weit über 470 Millionen Verbrauchern - der kaufkräftigste Binnenmarkt der Welt, wird zweifellos eine andere Geschichte als unsere D-Mark haben, nicht ohne nachhaltige Wirkungen auf unsere Kultur. Sein Erfolg hängt davon ab, wie er schließlich in der geistig-mental Landschaft Europas platziert sein wird und in welche Rahmenbedingungen, die wir beeinflussen können, wir ihn gesellschaftspolitisch einbringen. Davon hängt ab, ob bzw. zu welchem europäischen „Kulturfaktor“ er werden wird. Wenn Europa nicht Sklave oder Partisan, sondern Herr seiner eigenen Geschichte sein will, muß auch seine gemeinsame neue Währung zum Förderinstrument für die Vielfalt seiner Kulturen, die Bürger-Identität Europas und zur Gestaltung einer zivilen multikulturellen Gesellschaft beitragen. Ohne die Buntheit seiner Kulturen verliert Europa seinen *Sinn* und der Mensch seine Identität: „Kein Mensch, kein Land, kein Volk, kein Staat ist dem anderen gleich, folglich auch das Wahre, Schöne und Gute in ihnen nicht gleich“ (Johann Gottfried Herder).

II. Kulturdialoge statt Kampf der Kulturen

Wohin blicken wir, wenn wir, um uns mit dem EURO neu zu orientieren, nach Vorbildern und Modellen für eine progressive zivile Kultur-Gesellschaft suchen? Den USA mit ihrem Dollarmarkt von noch größerem Ausmaß kann schwerlich unsererseits ein Vorbildcharakter für kulturelle Entwicklungsmöglichkeiten, die ganz Privatsache sind, zuerkannt werden. Das beeindruckende nordamerikanische Wirtschaftswachstum der letzten Jahre hat allzu viele dunkle Schattenseiten, vor allem kulturelle und soziokulturelle. Wenn sich Kultur weitgehend als Ware, Werbeträger oder weicher Standortfaktor gegenüber den die Gesellschaft beherrschenden harten erschöpft, kann das für Europa nicht vorbildhaft sein.

Wie schnell eine nahezu ausschließlich auf ökonomischem Wachstum basierende Gesellschaft zusammenbrechen kann, haben uns vor kurzem die sogenannten Tiger-Staaten in Asien vor Augen geführt. Wer erinnert sich nicht noch an Bundespräsident Roman Herzogs berühmte *Ruck*-Rede aus dem neu-alten Berliner Adlon (1997), der, gerade aus Asien zurückgekehrt, den deutschen „Verlust an wirtschaftlicher Dynamik“, die „Versteinerung der Gesellschaft“, und eine mentale Depression als „Stichworte der Krise“ nannte, um dann das Fern-Ost-Modell der Wirtschaft zu preisen! Was uns damals das „asiatische Wirtschaftswunder“ noch so attraktiv erscheinen ließ, war die Entschiedenheit, mit der sich diese Staaten ohne Wenn und Aber auf die Priorität ökonomischen Wachstums konzentrierten, die anderen Rahmenbedingungen fast total ignorierend (das soziale Umfeld und die damit zusammenhängenden sozio-kulturellen Bedingungen, ja, schließlich in manchen Ländern selbst die Menschenrechte).

Daß die Ökonomie, ihr Wachstum, individueller Wohlstand und globaler Wettbewerb so beherrschend im Vordergrund des Interesses dieser Länder standen, mußte seine negativen Rückwirkungen auf Demokratie, Kultur und Menschenrechte haben. Unter der Devise „Europäische Werte (seien) eben

bloß die Werte Europas, asiatische Werte hingegen (seien) universell“ (Malaysiens Premierminister Mahathir) haben sich dieses Land und andere in das bekannte Desaster manövriert. Ob uns der ignorierte Kultur-Unterbau (nicht -Überbau) Asiens in Europa eine Lehre sein wird, um mit den EURO-Folgen kulturpolitisch angemessen umzugehen?

Im Prozeß der Vollendung der Wirtschafts- und Währungsunion wächst die Verantwortung der Europäer, sich ihrer humanen Tradition, ihrer Werte griechisch-römisch-jüdischen Erbes, ihrer christlichen Tradition, bewußt zu werden und ihr treu zu bleiben. Denn einer Gesellschaft, die allein das Interesse von Shareholders einzulösen versucht, ist, wie uns das asiatische Modell gezeigt hat, keine humane Zukunft beschieden!

Ökonomisches Wachstum ohne Wenn und Aber kann letztlich auch nicht im Interesse der Wirtschaft selber liegen. Geld allein macht nicht glücklich, lautet bekanntlich ein sehr europäisches Sprichwort. Zu ihrem ureigenen Vorteil darf sie ihr gesellschaftliches und soziales Umfeld nicht beschädigen. Vielmehr muß sie nicht nur das soziokulturelle Umfeld stabil halten, sondern auch die kulturelle Entwicklung fördern. Deshalb kann sie nicht beiseite stehen, wenn immer mehr vormalige kulturelle Aktivitäten aus Geldmangel der öffentlichen Hände eingestellt werden.

So wie die Globalisierung nicht nur eine materielle Dimension hat, sondern folgewirksame soziostrukturelle Veränderungen in der Gesellschaft bewirkt, so gilt das entschieden auch für den EURO. Er wird das Lebenselixier der europäischen Gesellschaft nachhaltig beeinflussen. Schon jetzt macht er Europa zur „Großmacht“ (DIE ZEIT vom 7.01.1999).

Aber wie? Kann und darf man ordnend politisch eingreifen?

So diffizil kulturelle Parallel- (nicht Gegen-)Aktionen gegenüber dem Mechanismus neoliberaler Märkte auch sind, so müssen sie doch zum Schutze des Kulturraums Europa versucht werden. Europa als einheitlicher Wirtschaftsraum einerseits muß andererseits auch als nicht-materieller Faktor gesichert

werden, eben als Kultur-Union. Die Schwierigkeit sehe ich allerdings darin, daß geistige Prozesse nun einmal ganz anders ablaufen als etwa die Produktion von Konsumgütern. So sind die Rahmenbedingungen und ihre „Kulturen“ sehr verschieden: Während der freie Markt dahin drängt, Monopole zu bilden, lebt Kultur von der Differenz; nur darin bleibt sie gewahrt.

Für die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft sind die sogenannten weichen Faktoren außerordentlich wichtig: Sie müssen, ganz im Wirtschaftsinteresse, sowohl inner- als auch außerkulturell intakt sein. Dies kann gegenwärtig der Staat - für die Kultur insbesondere die Länder und Kommunen - nicht mehr garantieren. Das birgt Gefahren, inner- wie außereuropäische. Sie hätten letztlich auch ökonomische Folgewirkungen. „Friede ist nicht alles, aber nichts ist ohne Frieden“, hat Willy Brandt uns gelehrt. Die Lage im ehemaligen Jugoslawien hat drastisch genug gezeigt, wie es ohne Frieden keine Dialoge zwischen den Kulturen, Religionen und Ethnien gibt. Die Dialogbereitschaft ist in der Tat notwendige Voraussetzung für jede kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung zu einer lebendigen parlamentarischen Demokratie in Frieden und Freiheit in einer zivilen Bürgergesellschaft.

Nur Kulturen sind dialogfähig. Sie sind wichtigste Voraussetzungen zur Vorbereitung von Demokratie und Sicherung von Frieden in der Welt. Der „Kulturdialog ist wohl die umfassendste vertrauensbildende Maßnahme, die man“ - ich zitiere Altbundespräsident Herzog (Bonn 1997) - „sich denken kann. Kulturelle Außenpolitik ist eine Antwort auf die Herausforderung der Globalisierung.“ Und kulturelle Außenpolitik ist für Europa längst auch ein Stück weit Demokratie- und Friedensstrategie – gegen „globalen Kulturkrieg“ (Huntington); Demokratien sind grundsätzlich „friedfertig“ (Kant).

Ohne Sponsormaßnahmen der Wirtschaft würden immer weniger Dialoge dieser Art stattfinden können. Auch hier gilt wieder, daß die Wirtschaft damit ihre eigenen Interessen schützt, bzw. wahrnimmt, wenn sie sie fördert. Das gilt weltweit, insbesondere aber für die Europäer in Drittländern.

Kulturpolitik wird künftig weder innen- noch außenpolitisch ohne Förderung durch die Privatwirtschaft auskommen. Wenn sich der EURO allein zum Machtfaktor der Banker und Europa zum bloßen Geldland entwickeln würde, d.h. Kultur und Wirtschaft nicht in gemeinsamer Zukunftsverantwortung handeln, wären asiatische Verhältnisse auch bei uns nicht auszuschließen!

Ein Schreckensszenarium: Der EURO würde neben Dollar und Yen immer mächtiger und einflußreicher in der Weltwirtschaft, mit entsprechenden Folgen der Beeinträchtigung von Demokratie, Toleranz, Freiheit und Menschenrechten!

Der EURO polarisiert, wenn er die Reichen in Europa immer reicher und die Armen bei uns und in den Drittweltländern immer ärmer werden läßt. Die Folge wäre die Störung und schließliche Mobilisierung von Fundamentalisten unterschiedlicher Couleurs! Der amerikanische Harvard-Professor Huntington bekäme mit seiner These recht: Der *Clash of Civilisations*, der „Kampf der Kulturen“ begänne. Diese Befürchtungen wären dann begründet, wenn der EURO zum reinen Machtfaktor der Ökonomie werden würde und zerstörerische Auswirkungen auf die europäische Grundordnung hätte. Daher gehört er in die Gesellschaftspolitik der Europäer fest und kontrolliert eingebunden. Das sollte gemeinsam von Politik, Wirtschaft und Kultur verabredet werden. Um diesen Prozeß zu reflektieren, bedarf es der Anstrengungen der praxisorientierten Wissenschaft.

III. Distinktion angewandter Kulturwissenschaft

In den ersten beiden Teilen meiner Antrittsvorlesung habe ich unter der Fragestellung *EURO als Kulturfaktor* die Verknüpfung unterschiedlicher Fachgebiete, Disziplinen und Arbeitsfelder vorausgesetzt, die notwendig sind, um kulturell auf die Wirtschafts- und Währungsunion zu reagieren. Eine abschließende Antwort auf die EURO-Herausforderung konnte und sollte nicht gegeben werden; nicht darin liegt der Auftrag eines Kulturwissenschaftlers,

sondern im Aufdecken neuer Zusammenhänge, von Grenzüberschreitungen, und manchmal sollte er auch Entwürfe von Lösungsmöglichkeiten vorlegen. Da träfe sich der Kulturwissenschaftler mit dem Politiker.

Allen anderen voran sollte die Kulturwissenschaft die verschiedenen Faktoren benennen und gegebenenfalls vernetzen, in deren Spannweite sich politische Handlungsfelder ergeben können. Neue Entwicklungen der Kulturen der Alltagswelt sind meistens intellektuelle und oftmals auch praktologische Herausforderungen der Kulturwissenschaft. Daher begreife ich sie als *Verknüpfungswissenschaft* im breiten Spektrum der politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und ökologischen Dimensionen. Als eine solche leistet sie Wissenschaftstransfer und wird damit zur öffentlichen Wissenschaft par excellence, zu einem „Laboratorium der Zivilisation“, wie sie Hermann Glaser bei seiner Antrittsvorlesung an diesem selben Ort 1997 gezeichnet hat.

Um den Prozeß der Verknüpfung der verschiedenen Faktoren publik machen zu können, verläßt sie sinnvollerweise den „Elfenbeinturm“ der Universität, ohne doch wissenschaftliche Standards damit aufzugeben. Ob uns darin bereits ein taugliches Modell für einen neuen interdisziplinären Wissenschaftstypus begegnet, muß hier nicht erörtert werden. Vielleicht ist eine in Forschung und Lehre experimentierende - beziehungsweise navigierende, wie manche Fachexperten meinen - Kulturwissenschaft längst an die Spitze universitärer Reformbestrebungen gerückt? Ich will das nicht behaupten; dennoch sie ist schon weiter fortgeschritten in ihrem politikwissenschaftlichen Profil als vergleichsweise die herkömmlichen „Cultural Studies“ in den USA.

Meine Überlegungen zu den gesellschaftlichen Folgewirkungen des EURO stehen gleichsam beispielhaft für Denk- und Handlungsfelder der Kulturwissenschaft, die sinnvollerweise an einer vorwiegend naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten Universität eine *Angewandte* sein sollte, was bekanntlich für das Karlsruher IAK exemplarisch zutrifft und konzis von Caroline

Robertson-Wensauer in ihrer Rede *Wozu Angewandte Kulturwissenschaft* (Mai 1998) begründet wurde.

Zu den primären Aufgaben der Kulturwissenschaft gehört die kritische Reflexion der politischen Kultur eines Landes und Europas; will sie überdies eine *angewandte* sein, wird sie zur Handlungswissenschaft. Dennoch muß sie wie jede Wissenschaft darauf bedacht sein, nicht etwa das Öl, sondern eher das Salz im Getriebe der Gesellschaft zu sein! Der Kulturwissenschaftler hat m. E. nicht primär gesellschaftspolitische Fragen zu beantworten, sondern sie zu stellen. Allemal trägt Kulturwissenschaft - gewissermaßen als universitäre Bringschuld - Mitverantwortung für öffentliche politische Diskussionen, die sie nicht bloß zu moderieren hat.

Als öffentliche Wissenschaft, die weder das gesellschaftlich Unerledigte und das utopisch Denkbare vernachlässigen sollte, noch sich nicht scheuen darf, auch wertorientiert nach Sinnkonzeptionen zu fragen, mischt die Kulturwissenschaft sich ein ins politische Geschäft. Vielleicht wird sie - um einen Begriff von Helmut Spinner aufzugreifen - damit im neuen Jahrhundert zur universitären *Dominanzwissenschaft*?

Im Konzert der Wissenschaften und der Wissenschaftspolitik ist in den letzten Jahren ihr Stellenwert erheblich gestiegen. So hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft kürzlich zwei kulturwissenschaftliche Forschungskollegs konzipiert. Bei derartigen Kollegs als Sonderforschungsbereichen geht es um die Überwindung von Fächergrenzen und die Organisation der Forschung zu sogenannten großen Themen. Dabei stehen nicht Einzelforschungsvorhaben, sondern gemeinsame mit den Natur- und Ingenieurwissenschaften als Projekte an. Eine derartige Zusammenarbeit praktizieren wir bekanntlich am Karlsruher Institut für Angewandte Kulturwissenschaft (IAK) bereits in Gestalt des *Begleitstudiums Kulturwissenschaft* sowie in kleineren Forschungsprojekten; dieses Studium ist wissenschaftlich ausbaufähig. An gut qualifizierten Dozenten und bestens motivierten Studenten und Studentinnen fehlt es nicht.

Und für derartige berufliche Qualifikationen wächst der Bedarf: bei zunehmender Komplexität der Lebenswelten werden die gebraucht, die Erkenntnisse aus den Einzeldisziplinen miteinander verknüpfen und sie in Beziehung zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Problemen setzen können.

Diese Überlegungen zur aktuellen Situation und der Zukunft der Kulturwissenschaften wollen nicht etwa als Exkurs verstanden sein, sondern unser Thema EURO als Kulturfaktor gleichsam als Probe auf Exempel statuieren. Daher fahre ich in diesem Kontext fort, unsere Fragestellung *angewandt* weiter zu erörtern, indem ich zur Konkretisierung dränge.

IV. Kulturfinanzierung und Kulturverträglichkeit

Wir stehen an einer Zeiten- bzw. gar Paradigmenwende, unabhängig von anstehenden Kalenderdaten. Kein „Ende der Geschichte“ (Francis Fukuyama), sondern neue, unerwartete Turbulenzen sind, nachdem der Sozialismus nicht mehr real und die Realität nirgends in Europa mehr sozialistisch ist, eingetreten. Die gegenwärtigen und die künftigen Gefahrenmomente heißen nicht mehr Systemkonfrontation, sondern Globalisierung, Neoliberalismus und eben möglicherweise auch EURO.

Hat die europäische Wirtschafts- und Währungsunion unter den postnationalen Bedingungen des Postindustrialismus und des nachwirkenden Postmodernismus überhaupt die Chance, die Herausforderung eines kruden Globalismus zu bestehen? Kann sich eine Zivilgesellschaft unter solchen Bedingungen in Europa entwickeln? Sie kann es nur, wenn europapolitisch dafür wirksame Rahmenbedingungen geschaffen werden - und die stehen sozial- und kulturpolitisch noch aus. Für ein Europa der Bürger darf der EURO eben *nicht alles* sein. Es müssen hingegen die menschlichen Bedürfnisse im gesellschaftlichen Mittelpunkt stehen und der Faktor Arbeit Priorität haben. Zu entwickeln wäre ein europäisches Modell für den EURO-Markt, mit deutlich gesetzten soziokulturellen Rahmenbedingungen.

„Es besteht längst die Einsicht, daß nicht allein die Ökonomie europäischen Fortschritt bringt“, sondern der Fortschritt nur dann kommt, wenn nicht weiterhin „die sozialen, politischen und kulturellen Dimensionen sträflich vernachlässigt werden“ (Jacques Delors, nach seiner Amtszeit als EU-Kommissionspräsident). Zweifellos wird die EU nur dann auf „sicheren Beinen“ stehen können - um nochmals Delors zu zitieren -, wenn die politischen Rahmenbedingungen stimmen. Das gilt schon jetzt und wird für die inner- und außereuropäischen Machtverschiebungen, die die Wirtschafts- und Währungsunion mit dem EURO bringen wird, zur gewaltigen Aufgabe Europas, an der die Kulturwissenschaften ihren Anteil haben sollten.

Vergleichbare Herausforderungen standen in Europa selbst mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges politisch nicht an. Nimmt man die diffizilen Probleme der EU-Osterweiterung und die Realisierung einer neuen Struktur hinzu, so stellt sich namentlich dem Kulturpolitiker die bange Frage, wie unter einem derartigen Druck sogenannter *harter* Probleme die europäischen moralisch-kulturellen Werte bewahrt werden können. „Es gibt nämlich Gesetze“ - lesen wir bei Rousseau -, „die nicht in Marmor, sondern in unsere Herzen geschrieben sind“. Von diesen spreche ich und meine ausdrücklich die Vielfalt in der kulturellen Einheit Europas, die in unseren Köpfen längst existiert.

Entgegen linker Denktradition rufe ich jetzt nicht nach einem ordnend eingreifenden starken Staat. Welcher könnte es denn auch sein: der europäische, also etwa die EU-Kommission, oder die nationalen, deren Entscheidungskompetenzen zurecht immer geringer werden? Auch das Europaparlament würde sich mit einer solchen Aufgabe überheben, wenngleich es in diesem Prozeß eine konzeptionell wegweisende Funktion haben könnte. Politik, Kultur und Wirtschaft müßten diese gewaltige Aufgabe gemeinsam übernehmen. Ihre neue Verantwortung ist wahrlich von historischer Dimension.

Ein Bündnis der Verantwortung also von Staat und Wirtschaft; das klingt nach Ethik und meint es auch. Doch es beinhaltet letztlich schlicht ein beidseitiges

Interesse. Wenn dieses Bündnis der gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung von „zivilisierenden“ Rahmenbedingungen des EURO nicht zustandekommt, werden die Werte Europas den Kapitalinteressen geopfert, die im Entstehen begriffene Humangesellschaft zerbrechen und die - um nochmals Bourdieu zu zitieren - „Grundlagen europäischer Zivilisation zerstört“. So sehe ich die Dramatik der Lage.

Der Kultur drohen die größten Gefahren. Die Vielfalt ihrer Ausprägungen in Europa würde durch eine immer mächtigere kommerzielle World Culture - auch „Mac World Culture“ genannt - beseitigt. Ihre massenhafte Verbreitung durch eine expandierende Kulturwirtschaft ist in vollem Gange. Täuschen wir uns nicht: Dieser Prozeß ist heute unumkehrbar! Auch Europa kann und wird ihn nicht stoppen, lediglich Maßnahmen ergreifen können, um dem Geschehen moderat entgegenzuwirken. Doch auch damit wird eine „Weltkultur“, wie sie noch Goethe verstand und selber schuf, nicht mehr zurückkehren. *Tempi passati*. Kultur in ihrer Vielfalt zu sichern und stets neu zu vitalisieren, ist die vornehmste Aufgabe europäischer Kulturpolitik. Sie bedarf begleitend des Bündnisses mit der Wirtschaft; sonst bliebe es beim reinen Pathos!

Für mich geht es um Sicherung der Essentials der Kultur. Kultur, das bedeutet Lebensqualität und Lebensweise, Individualität und Vielfalt, Autonomie und Kritik, Eigensinn und Gemeinsinn. Die Verbindlichkeit dieser Werte - das Wie des subjektiven Seins - muß grundsätzlich respektieren, wer sich auf ein „Bündnis“ mit ihr einläßt: als „Schmiermittel“ taugt Kultur mir nicht!

Um eine solche Kultur - die wichtigste Grundlage unserer Gesellschaft in Europa - zu erhalten, bedarf es des besonderen finanziellen Engagements von einzelnen Personen und der Privatwirtschaft.

Wußten Sie, daß es inzwischen 7,3 Billionen DM sind, die in Haus- und Grundbesitz (mit einem Verkehrswert von 6,9 Billionen DM) in Deutschland vorhanden sind? Und - das ist noch bedenkenswerter - daß sich mehr als fünf Billionen DM allein in privater Hand in diesem Land befinden?

Die verschiedenen öffentlichen Hände - die EU eingeschlossen - werden auch in Zukunft nicht in der Lage sein, die notwendigen Kulturaufgaben zu finanzieren. Daher muß die Wirtschaft, soweit sie im Euroland operiert, in die Pflicht - ich meine wirklich „Pflicht“ (eine freiwillige allerdings!) - genommen werden. Meine Empfehlung wäre, daß von den Unternehmensgewinnen (vor Steuern) ein Prozent in einen europäischen Kulturfonds eingezahlt wird, der dann von einem unabhängigen Gremium geeignete europäisch, europapolitisch orientierte Projekte fördert. Es gibt schließlich eine Gemeinnützige Europäische Kulturstiftung (Amsterdam). Für die Unternehmen wäre diese Kulturbelastung relativ gering. Von einem Hundert-Millionen-Gewinn würde eine Million in den Kulturfonds fließen. Für die europäische Kulturpolitik wäre das allerdings ein immenser Beitrag: damit ließen sich für Künstler und Kulturschaffende neue Perspektiven eröffnen und das europäische Kulturerbe, vornehmlich in den ärmeren osteuropäischen Ländern sichern. Die Förderkulisse wäre breit und selbstverständlich europaweit!

Um verbal zu provozieren: Was würde es eine europäischen Gesellschaft an Substanz letztlich kosten, wenn die vorgeschlagene Förderung kultureller Aktivitäten durch die Privatwirtschaft *nicht* stattfände und Kunst und Kultur notgedrungen immer weiter schrumpften? Vor ein paar Jahren hat es einen europapolitischen Bericht gegeben, den Cecchini-Bericht, darin wurde ziemlich genau aufgelistet, was es kostet, die europäische Integration *nicht* zu verwirklichen. Die darin errechneten Kosten hätten zu einer so hohen Verschuldung des einzelnen europäischen, vor allem deutschen Bürgers geführt, daß kaum einer sie sich hätte leisten können. Für Kultur, die sich materiell nicht substantizieren läßt, kann man einen derartigen Vergleich sicher nicht aufstellen. Positiv ausgedrückt: „In Kultur zu investieren, bringt die beste Rendite“ (Unesco).

Was wir zu ihrer Sicherung brauchen, sind neben dem Anteil an Gewinnprozenten der Wirtschaft für die Kultur verbindliche Verabredungen von *Kulturverträglichkeitsregeln*. Sie sollten zu dem Codex der Wirtschaft gehören, die

sie sich freiwillig auferlegt haben. Haben wir nicht längst gute Erfahrungen, durchaus lehrreiche, mit der sogenannten Umweltverträglichkeit gemacht? Die Einführung des EURO könnte dafür den Einstieg bieten: um Kultur als gemeinsames Zukunftsgut zu sichern!

Nochmals pointiert: Ich argumentiere nicht gegen den EURO als Mittel auf dem Markt der Gewinnmaximierung, sondern für seine „Zivilisierung“ durch verbindliche Festlegung von außermärkwirtschaftlichen Maßnahmen, solchen der EU und freiwillig-verbindlichen der Wirtschaft.

Wer unter uns als Bürger im Euroland möchte sein Lebensgefühl allein materiell begreifen? Ist es nicht entscheidend auch ein Immaterielles, das zu sichern lebensnotwendig ist? Sind nicht Wirtschaft und Kultur - beide - Kraftpole unserer Existenz? Um nochmals auf das amerikanische Exempel zu kommen: Der bewundernswerte hohe ökonomische Standard - Wirtschaftswachstum und sinkende Arbeitslosigkeit - korrespondiert eben auch mit der Verödung der Stadtviertel in den Metropolen. So wollen Europäer nicht leben. Angestrebter Wohlstand ist für uns mehr als bloßes ökonomisches Prinzip. Nicht Politik, Wirtschaft und Technik sind ihr Primäres, sondern das sie befördernde kulturelle und moralische Klima. Um die Bewahrung europäischer Kultur muß mehr denn je gekämpft werden. Unter den herrschenden Bedingungen des Wettbewerbs fällt uns nichts Kulturelles in den Schoß.

Europäer, die in der Tradition ihres Wertkanons - dazu bekenne ich mich für meinen Lebensstil - leben wollen, müssen daher ein Interesse daran haben, das Verhältnis von Politik, Kultur und Wirtschaft neu zu klären. Der EURO mit seinen vielfältigen, noch keineswegs absehbaren Lebenswelt-Konsequenzen wird uns zwingen, mit tiefen gesellschaftspolitischen Einschnitten künftig zu leben.

Die dafür vorgeschlagene Kulturverträglichkeitsregel ist keine neue Erfindung: Die EU hat sich in ihrem Kulturparagrafen - *Maastricht 128* und nun *Amsterdam 151* - eine Selbstverpflichtung aufgeladen, die beachtlich ist und alles

andere Kulturpolitische übertragt: „Die Gemeinschaft trägt bei ihrer Tätigkeit den kulturellen Aspekten Rechnung, insbesondere zur Wahrung und Förderung der Vielfalt ihrer Kulturen“ (128/4 // 151/4).

V. Europa als Idee: Euroland - Kulturland Europa?

Unaufhaltsam wird der EURO zur Weltwährung drängen. Wer weder - um noch einmal und abschließend aus dem Gespräch über den Weisen von Weimar zu zitieren (aus: Thomas Manns „Lotte in Weimar“) - „Partisan noch Sklave“ (des Zeitgeistes) sein will, der sollte dem EURO ein Stück weit voraus sein, zumindest gedanklich.

Der EURO braucht den festen Rahmen der kulturellen Gebundenheit in eine Gesellschaft, die aus Aufklärung, Humanismus und dem Wirtschaftsliberalismus entstanden ist und in der die Europäische Menschenrechtskonvention ihr Kern und ihre Mitte ist: Europa als Wertegemeinschaft!

Einen Kulturverträglichkeits-Codex für unternehmerisches Handeln (bis hinein in Tarifverhandlungen) - etwa mit dem Wortlaut: „Die Wirtschaft trägt in ihrer Tätigkeit den kulturellen Aspekten Rechnung ...“ - zu verabreden, würde, korrespondierend mit der Ein-Prozent-Gewinnbeteiligung für kulturelle Zwecke, die Zukunft eines Europa der kulturellen Vielfalt durchaus hoffnungsvoll erscheinen lassen. Da könnte einem warm ums Herz werden, im Blick auf unsere Chancen durch und mit dem EURO. Der EURO, der so sehr im Zentrum meines Nachdenkens stand, könnte schließlich mehr als Geld und Konstrukt von Kosten-Nutzen-Überlegungen zur Erwirtschaftung einer bestmöglichen Rendite in einer Shareholder-value-Gesellschaft sein, nämlich Anlaß, über ein neues politisches Konzept Europas nachzudenken. Ihn zum Kulturfaktor zu machen, zum neuen Parameter einer „humaine condition“ (M. de Montaigne), das hieße wahrlich, die Gesellschaft zu verändern! Ich wage nicht zu prognostizieren, doch hoffe sehr: daß *Euroland* harmonisiert mit dem Kulturland Europa.

Cultural Theory als kulturwissenschaftlicher Ansatz und als Modell transkultureller Kommunikation

Univ. Prof. DDr. Matthias Karmasin

1. Kultur und Kommunikation: Kultur als Kommunikation?

Da sich Kultur und Kommunikation sui generis bedingen (vgl. etwa Krotz 1997, Großklaus 2000) ist transkulturelle Kommunikation nicht nur Objekt, sondern auch Desiderat aktueller kommunikationswissenschaftlicher Diskussionen. So ist es wenig erstaunlich, dass die Kommunikations- und Medienwissenschaft sich Fragen der inter- und transkulturellen Kommunikation, der Identität, der Globalisierung, der Glokalisierung, der Translokalisierung, der interkulturellen Medienproduktion, Allokation und Rezeption, ebenso wie solchen der interkulturellen Verständigung und der Identität zuwendet (zusammenfassend Winter 2000). Durch diese Ausweitung mag der Begriff der Kultur an Trennschärfe, jedoch nicht an Relevanz verlieren. Kurz und gerade in kommunikativen Kontexten: „Culture Matters!“ (Ellis & Thompson 1997). Versteht man Kultur als die Summe jener Konzepte, die das Zusammenleben von Menschen in Gemeinschaften regeln und die (als System der Beobachtung zweiter Ordnung im Sinne einer Differenz und einer Einheit der Differenz, hierzu Baecker 2000) darauf reflektieren und damit eine Sinn- und Bedeutungsgemeinschaft (Communities of meaning, Cohen 1985 bzw. symbolic universes, Berger & Luckmann 1966) konstituieren, dann hat eine Theorie der Kultur, die über die Rekonstruktion der Ästhetik und Semiotik der Alltagskultur, einer Theorie der Identität, des Konsums, des Körpers, der Reflexion der Globalisierung, der Ikonographie der Städte, der Subkulturen und der Randgruppen und die Gender Diskussion hinausreicht,¹ nichts an Bedeutung

¹A valid and reasonable concept of culture thus clearly has to reach beyond "the aestheticization of everyday life, lifestyles and the body, the globalization of images, the semiotics of consumer culture, the iconography of the city, the neo-tribal and the baroque" (Lash 1996, S. 75).

verloren. Eine ebensolche ist die universalistisch ausgerichtete Theorie der Kultur von Mary Douglas.

2. Eine anthropologische Theorie der Kultur: Die Grid-Group Typologie von Mary Douglas

Mary Douglas entfaltet und entfaltet ihre Theorie, die als Cultural Theory (CT) oder als GG-Modell bekannt ist, in einer Vielzahl von Publikationen, von denen hier nur die wesentlichsten als Grundlage dienen (Überblick bei Fardon 1999, siehe auch die Literaturliste). Douglas geht es vorrangig um die Erarbeitung von Dimensionen, die es ermöglichen, Kulturen so zu beschreiben, dass sie miteinander verglichen werden können.

Mary Douglas versteht Kultur als im Kern verbindliche Antwort auf die Frage: Wie wollen wir leben? Kultur ist in diesem Sinne nichts anderes als ein Set von Regeln und Annahmen, das unserem Verhalten in sozialer Hinsicht zu Grunde liegt, und das vom Einzelnen nicht willkürlich verändert werden kann. Kultur ist ein Regelsatz (ein Programm), der nicht voll bewusst ist, da seine Besonderheit eben darin besteht, das als normal, natürlich und richtig erscheinen zu lassen, was diese bestimmte Kultur so festsetzt. Kultur ist als anthropologische Universalie gewissermaßen der blinde Fleck (das kollektive Gedächtnis), den die soziale Wahrnehmung besitzt und der (eben deswegen) das Verhalten von Menschen sehr effizient bestimmt. Douglas entwickelte zur Beschreibung der möglichen Antworten auf die Frage „Wie wollen wir leben?“, zwei grundlegende Dimensionen, die universellen Anspruch erheben (also auf jede Form menschlichen Zusammenlebens anwendbar sein wollen) und die dem Modell ihren Namen geben: Grid und Group. Schwarz/Thompson (1990, S. 6) beschreiben dies folgendermaßen: „This typology is based on the answers to two central and eternal questions of human existence: 'Who am I?' and 'how should I behave?'. Personal identity, is argued, is determined by indi-

vidual relationships to groups. Those who belong to a strong group – a collective that makes decisions binding on all members – will see themselves very differently to those who have weak ties with others and therefore make choices that bind only themselves. Behaviour is shaped by the extent of the social prescriptions (the grid dimension) that an individual is subject to: a spectrum which runs from the free spirit to the tightly constrained. These two 'dimensions of sociality' as they are called, generate four basic and stabilizable forms of social relationship“.

Die *Group* Dimension beschreibt eine prinzipielle soziale Dimension: das Bewusstsein, einem Kollektiv, einer Gruppe anzugehören, durch die man in seinen individuellen Handlungsmöglichkeiten und in seiner Autonomie eingeschränkt wird. Jeder Mensch gehört als soziales Wesen sui generis einer bestimmten Gruppe an. Wieweit man aber über diese Gruppenzugehörigkeit Identität ausbildet und ob diese Gruppenzugehörigkeit über die Position in der Gesellschaft entscheidet, der man angehört, darauf gibt es sehr unterschiedliche kulturelle Antworten. Es gibt Gesellschaften, die diese Fragen mit einem uneingeschränkten Ja beantworten, sie laden also hoch auf der Group Dimension und es gibt Gesellschaften, die diese Fragen klar mit Nein beantworten. Sie laden niedrig auf der Group Dimension. So ist etwa das indische Kastensystem als der Prototyp einer Kultur zu betrachten, die extrem hoch auf der Group Dimension liegt. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kaste, die durch Geburt gegeben ist, bestimmt vollkommen die Stellung, die diese Person in der Gesellschaft einnimmt und die sie, gleich welche individuellen Anstrengungen sie unternimmt, einnehmen kann. Der Beginn unserer Industriekultur ist dagegen durch eine Ideologie geprägt, die extrem niedrige Werte auf der Group Dimension vorsah: Nicht die unabänderliche Herkunft und Abstammung bestimmte die Stellung einer Person in der Gesellschaft, sondern ihre individuelle Leistung, die monetär entlohnt wurde und durch ein Medium vermittelt

wurde (den Markt), das prinzipiell allen offen stand.

Elemente, die die Group Ausprägung messen, sind:
Komplexität der hierarchischen Strukturen innerhalb der Gruppe
Eintrittsbarrieren für Nicht-Gruppenmitglieder
Festigkeit der Gruppengrenzen

Grid bezeichnet eine weitere grundlegende soziale Dimension: die Möglichkeit, die der Einzelne hat, seine Beziehungen zu anderen Gesellschaftsteilnehmern selbst zu gestalten, frei auszuhandeln oder sich an von außen auferlegte Regeln zu halten. Auch hier gibt es zwei polare Ausprägungen: Kulturen, die zulassen, dass der Einzelne die Beziehungen, die er zu anderen Gesellschaftsteilnehmern etabliert, frei bestimmt (man kann sich aussuchen, mit wem man Allianzen schließt oder nicht, wem man sich verpflichtet, wen man meidet) – sie laden niedrig auf der Grid Dimension – und Kulturen, die genau vorschreiben, welcher Person welches Verhalten erlaubt ist (je nach ihrer Stellung im System sind bestimmte Beziehungen erlaubt oder verboten) – sie laden hoch auf der Grid Dimension. Ein Beispiel für eine Kultur mit einer niedrigen Grid Ausprägung wäre die Kultur der Kriegergruppen in Stammesgesellschaften, in der jeder Einzelne durch die Aussicht auf persönlichen Ruhm individuell vorangetrieben wurde und in der er frei war, mit jeder Person innerhalb dieser Gruppe Allianzen zu schließen. Ein Beispiel für eine Kultur mit einer hohen Ausprägung auf der Grid Dimension wäre das Militär des 19. Jahrhunderts, in der genau vorgeschrieben war, wer mit wem in welcher Weise in Beziehung treten konnte. Elemente, die die Grid Dimension messen, sind:

Autonomie des Einzelnen

Freiheit des Wettbewerbs²

²Mars 1982, S. 25. Eine andere Gliederung wäre die nach dem Grad der Integration des Einzelnen in seine umgebende soziale Gruppe: dies wäre bei Hierarchisten eine gegliederte, fein abgestimmte Gruppe, bei Individualisten wären es personale Netzwerke, bei Egalitären eine

Eine Kultur lässt sich im Sinne der CT nun dadurch charakterisieren, dass man die gleichzeitige Ausprägung beider Dimensionen jeweils in ihren Extremausprägungen betrachtet. Wie es Douglas (SP 1982, S. 2) selbst ausführt: „The typology can be described as follows. We consider the various minimum forms of commitment to life in society postulated by political theory: the commitment not to interfere with each other, the commitment to mutual protection, other commitments to a larger social unit than the individual, and we decide to start with the possibility of owning or not owning allegiance to a group...Two dimensions of control over the individual: group commitment, grid control, every remaining form of regulation: combined these two dimensions give four extreme visions of social life“. Graphisch stellt sich das Modell folgendermaßen dar (nach Douglas 1992, S. 178):



Abb. 1: Das Grid Group Modell

Es handelt sich bei CT um eine Modellierung, die Kulturen jeder historischen Epoche und jeder Größe (als Gesellschaft, Stamm, Unternehmen, Familie, aber auch als Individuum) vergleichbar machen soll. Dieser Ansatz ist unter anderem auch deshalb von hoher Effizienz, als er sich zur

Gruppe Gleichgesinnter und Fatalisten wären isoliert und eben in keine soziale Gruppe integriert.

Beschreibung von Kulturen unterschiedlicher Größe, unterschiedlicher inhaltlicher und historischer Herkunft eignet, es können damit auch sehr unterschiedliche soziale Organisationen beschrieben werden: Gesellschaften als Ganzes, kleinräumige soziale Systeme wie Familien, Institutionen einer Gesellschaft, Berufskulturen, Firmenkulturen. Die (ebenfalls kulturell erklärbare) Vorstellung, dass Kultur über Ethnie oder Nationen fassbar gemacht werden könne, fällt dafür ebenso aus wie eine am Individuum orientierte Vorgehensweise. Referenzpunkt der CT ist die Kultur als System der Differenz und der Identität. CT wendet sich gegen einen (methodologischen) Individualismus (wie er in manchen Zweigen der Soziologie, Psychologie und Ökonomie nach wie vor paradigmatische Wirkung hat), der davon ausgeht, dass es ein von jedem gesellschaftlichen Einfluss unabhängiges individuelles Verhalten gibt, das dann entdeckt werden kann, wenn man alle sozialen Zwänge, die diesem individuellen Wesen von außen auferlegt scheinen, entfernt. CT geht davon aus, dass der Mensch ein a priori soziales Wesen ist, dass Menschsein nur im Zusammenleben mit anderen Menschen möglich ist und dass es außerhalb einer Kultur auch kein Menschsein gibt. CT nimmt deshalb an, dass eine Person (in bestimmten Situationen) zu bestimmten Kulturen gehören kann.

3. Cultural Theory: Vier kulturelle Prototypen

Die vier kulturellen Prototypen bilden die Eckpfeiler der Cultural Theory. Die folgende Beschreibung ist aus Platzgründen kurz gehalten, für eine ausführlichere Diskussion sei auf die Literatur verwiesen.

3.1 Die hierarchische Kultur

Hierarchistische Kulturen basieren auf einer stabilen sozialen Ordnung. Diese Ordnung wird in jedem Falle (ungeachtet der Folgen) aufrecht erhalten. Eine solche Kultur geht davon aus, dass zwischen ihren Mitgliedern prinzipielle Ungleichheit besteht, dass diese Unterschiede gegeben

und relativ unveränderbar sind, dass Beziehungen zwischen den einzelnen Mitgliedern also nicht frei ausgehandelt werden können, sondern dass sie durch die Position der Person und durch feststehende Regeln bestimmt sind. Kulturen dieser Art tendieren daher zu Bewahrung, zu festen Grenzbeziehungen, zu Beachtung der Vergangenheit. Sie stellen das Kollektiv, die Gruppe, vor die Wünsche und das Wohl des Einzelnen. Hierarchische Kulturen argumentieren und legitimieren (deontologisch) im Namen des Gemeinwohles: Nur, indem jeder auf seinem Platz das Beste leistet, kann das System bewahrt werden und ein positiver Zustand für alle geschaffen werden. Jeder bekommt das, was ihm zusteht, er ist dafür aber auch zu Gegenleistungen verpflichtet. Der Verlust an persönlicher Autonomie wird durch soziale Sicherheitsnetze kompensiert. Die Strategien, um Mitglieder in diesem System zu halten, sind das Bewusstsein, dass man innerhalb dieses Systems in jedem Fall besser dran ist als außerhalb dieses Systems. Die Ungleichheit zwischen den Mitgliedern wird als individuell unabhängig interpretiert. Sie ist nicht durch die Bemühungen der Mitglieder bedingt, sondern in den Gegebenheiten des Systems verankert: durch die Natur vorgegeben, durch die Stellung der Person im System präjudiziert, durch die Relation der Mitglieder zueinander und durch die Verpflichtungen, die sich daraus ergeben, geregelt. Die prachtvollen Güter sind in dieser Kultur dem Kollektiv und der Manifestation seiner Werte vorbehalten: die Kathedrale, die neben den schlecht ausgestatteten Häusern der Gläubigen steht, die riesige Firmenhalle mit der Kunstsammlung, oberhalb derer die kleinen Zimmer der Angestellten sind, der Salon der bürgerlichen Wohnung, der repräsentativ ausgestattet wurde, auch wenn man für alle Angehörigen nur über ein Schlafzimmer verfügte. Beispiele für solche Kulturen sind: Die Ständegesellschaft, die unserer Industriekultur vorausging, das indische Kastensystem, das Militärwesen des 19. Jahrhunderts, Bürokratien, militärische Organisationen, Verwaltungen, traditionelle

Dorfkulturen, Zünfte, patriarchalisch geführte Firmen, administrative Abteilungen in Organisationen, die klassische Kleinfamilie.

3.2 Die individualistische Kultur

Diese Kultur geht davon aus, dass Positionen nicht ein für alle Male feststehen, sondern dass sie leicht verändert werden können, ja dass sie auf keinen Fall über gegebene Merkmale geregelt werden sollen, sondern dass sie erworben werden können. Jeder muss im Prinzip die Chance haben, jede Position einzunehmen, sofern man durch eine beobachtbare Leistung dazu in der Lage ist. Positionen werden also in einem (sozialdarwinistisch, utilitaristischen) Wettbewerb gewonnen, den der Tüchtigste für sich entscheidet. Wechsel und Mobilität sind zentrale Werte dieser Kultur. Der Verweis auf traditionelle Regelungen und auf traditionelle Autoritäten gilt nichts, es zählt Effizienz. In dieser Kultur ist niemand dem anderen zu etwas verpflichtet, jeder kann mit jedem Allianzen eingehen, alles kann ausgehandelt werden, alles wird nach Angebot und Nachfrage geregelt, Eigennutz und Gewinnstreben sind legitime Motive. Die Anreize, die diese Kultur ihren Mitgliedern bietet, sind die Aussicht, durch individuelle Leistung nach oben zu kommen, individuellen Nutzen zu maximieren und dadurch das größte Glück für die größte Zahl herzustellen. Ihre Bedrohung liegt darin, dass der Anteil der Systemmitglieder, die den Aufstieg nicht schaffen, eine kritische Größe erreicht, dass Ressourcen nicht geschützt werden, dass keine Institution vorgesehen ist, die das Gemeinwohl garantiert, wenn die Konkurrenz der vielen sich selbst annulliert (wie etwa bei Konzentration). Am Produkt vergegenständlicht sich die soziale Stellung des Besitzers. Hier wird auch die semiotische Virtuosität entwickelt, die Eliten im Gebrauch von Konsumgütern demonstrieren müssen. Wenn sich die Bedürfnisse steigern, dann muss man Strategien suchen, um seine Ressourcen zu erhöhen. Dies ist auch die charakteristische Annahme dieser

Kultur über die Natur: Die Natur besteht aus „Rohstoffen“, die dem Menschen zur Verfügung stehen, sie muss bearbeitet und optimal ausgenutzt werden – dies ist auch leicht möglich, denn die Natur wird hier als unerschöpflich und robust gedacht, der Mensch kann ihr eigentlich keinen Schaden zufügen. Auf ähnliche Weise wird das Weltbild dieser Kultur durch Anschauungen über die Natur des Menschen gestützt; der Mensch besitzt eine „robuste“ Natur: durchsetzungsfähig, selbstsüchtig aber clever, anpassungsfähig, leistungsbereit – er kann durch gesellschaftliche Einflüsse, Erziehungspraktiken schwerlich geschädigt werden. Beispiele sind unsere gegenwärtige Markt- und Industriekultur, Managerkulturen, das Feld freier Berufe, Börsenkulturen, stark markt- und wettbewerbsorientierte Unternehmungen und Teile der digitalen Ökonomie, aber auch viele Kriegerkulturen, wenn die Stammeskulturen in reiche natürliche Umwelten eingebettet sind.

3.3. Die egalitäre Kultur

Hier existiert ein lebhaftes Bewusstsein für Gruppenzugehörigkeit und für die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv. Schwarz/Thompson (1990, S. 7): „Many people reject both the individualism of the market and the inequalities of the hierarchy: they prefer the egalitarian groups of our diagram. They have a communal and critical rationality, which stresses the importance of fraternal and sororal cooperation, and therefore strives for social relationships that are voluntaristic and egalitarian. But, since this desired state of affairs is always threatened by the encroachment of hierarchy (which brings status differences) or by excessive individualism (which all too easily introduces inequalities of wealth, power and knowledge), collective identity has all the time to be sustained by a shared and strident criticism of what goes on outside the group.“ Für die Mitglieder dieses Kollektivs wird völlige Gleichheit postuliert: Jeder kann jede Rolle übernehmen, Positionen sind weder ererbt noch durch Wettbewerb erworben,

noch dauerhaft besetzbar, alle Beziehungen sind von jedermann frei zu gestalten sofern es sich um Beziehungen zu Mitgliedern der Binnengruppe handelt. Alle Bestrebungen, Ungleichheit herzustellen, werden unterbunden, angezielt wird das Einebnen aller Unterschiede. Autoritäten werden nicht anerkannt, Macht und Autorität gilt als prinzipiell verdächtig. Diese Kultur lebt von dem Gegensatz zu einer Außengruppe, von der sie sich per Kontrast und maximalem Gegensatz abhebt und über die sie nicht selten ihre Legitimation bezieht: Sie warnt vor den Gefahren, die bestehen, wenn die Ideologie dieser Außengruppe (hierarchische Strukturen oder egoistische Märkte) ungehindert weitergeführt wird – dies würde in eine Katastrophe führen, nur das Wertesystem der eigenen Gruppe garantiert das „wahre und gute“ Leben und verhindert die Katastrophe. Anders als die beiden anderen Kulturen tendiert sie daher zur Konsumfeindlichkeit. Das Niveau, auf dem sich diese Gleichheit herstellt, wird dabei meist nicht als materiell hoch festgesetzt, da es dieser Kultur prinzipiell nicht um die materielle Basis geht, sondern um die spirituellen Werte, um die Gesinnung, um den „Wall of Virtue“, der sie umgibt und unterscheidet. Entsprechend sind die Vorstellungen über Ressourcen, die Natur, die Natur des Menschen und seine Bedürfnisse ausgeformt. Die Vorstellung einer unbegrenzt reichen und alles verzeihenden Natur wäre für diese Kultur absolut unbrauchbar, sie muss vielmehr darauf bestehen, dass die Natur ein begrenztes System ist, äußerst verletzlich, ein kleiner Fehler kann bereits die Katastrophe auslösen, Natur muss daher geschützt werden, alle Ressourcen müssen gegen die Angriffe der anderen räuberischen Kulturen verteidigt werden. „Tread lightly on earth“ ist daher ihre Maxime. Es dürfen daher keine materiellen Bedürfnisse entwickelt werden, da sie eben den Bestand der natürlichen Ressourcen gefährden würden. Kurz: Bedürfnisse müssen den Ressourcen untergeordnet werden. Beispiele sind Sekten, alternative Bewegungen, Grüne Parteien am Beginn ihrer politischen Laufbahn, Bür-

gerinitiativen, einige (auch rechtsextreme) Jugendbewegungen, planwirtschaftliche Systeme, Forschungsabteilungen in Unternehmungen, historisch sind es etwa die Bettelorden (gegen die etablierten Orden), die amerikanischen Siedler der Frühzeit, aber auch die Bewegungen wie die der Kommunarden oder der Basiskommunismus.

3.4. Die fatalistische Kultur

Diese Kultur ist dadurch bestimmt, dass sie ihre Mitglieder nicht in feste Gruppenzusammenhänge einbindet, sondern dass sie sie isoliert, dass sie sie aber gleichzeitig rigorosen Regelungen unterwirft, was ihre Verhaltensmöglichkeiten betrifft. Dies sind entweder Personen, die sich (bei uns) am unteren Ende der sozialen Skala befinden: Rentner, Bettler, Almosenempfänger, Isolierte und Ausgestoßene.³ Oder es sind Personen, die sich ganz elitär am oberen Ende der sozialen Skala befinden und die bewusst das Recht in Anspruch nehmen, sich von der Gesellschaft zurückzuziehen, allein zu bleiben und sich nicht an ihre Regelungen zu halten: exzentrische Künstler und Intellektuelle, aber auch alle exzentrischen Einzelfiguren, die in allem danach trachten, das nicht zu tun, was die Masse macht.⁴ In diesem Typ von Gesellschaft wählt man die fatalistische Kultur (bis auf den Fall der exzentrischen Eremiten) nicht freiwillig, sondern man wird als Opfer des Systems ihr Angehöriger – die Kultur stellt dann die Mechanismen bereit, die einem ein soziales und mentales Überleben gestatten. Dies besteht vor allem in dem Glauben, dass das eigene Schicksal unverschuldet und unabänderlich ist; es ist von einer übergeordneten Instanz abhängig und verordnet: Gott, Schicksal, Sterne, allmächtige Obrigkeiten

³ Schwarz/ Thompson (1990, S. 8): “Many have so many prescriptions on their behaviour that they have minimal freedom of choice: for example, the unemployed, trailing from one welfare centre to another ad infinitum. These are the marginal members of society - the fatalists - whose inability to influence inventions this way or that engenders a fatalistic rationality in which outcomes, good or bad, are simply to be enjoyed or endured, but never achieved.”

⁴ Dies ist etwa die Haltung vieler Leitfiguren der jungen Musikszene, deren Konsumstil unter der Maxime einer möglichst hohen Abgrenzung gegen das Übliche steht.

– in jedem Fall ist es eine Instanz, die durch individuelles Verhalten nicht zu beeinflussen ist, Glück und Unglück sind daher fatalistisch zu ertragen, man hat keine Chance, die eigene Lage zu verbessern, man kann sich nur so gut es geht in ihr einrichten. In unserer westlichen Industriegesellschaft hat diese Kultur des Duldens und Ertragens nie eine offizielle Bedeutung erlangt, außerhalb dieses Kulturkreises aber sehr wohl, so im Islam oder Buddhismus.

Auch im Bereich des Konsums ist die fatalistische Kultur eine stumme Kultur: Sie entwickelt weder spezifische Konzepte des Wirtschaftens noch der planmäßigen Integration oder Differenzierung durch Konsum. Sie geht prinzipiell davon aus, dass von ihren Angehörigen nichts kontrolliert werden kann: weder der Gang der Dinge noch andere Gesellschaftsteilnehmer, noch Bedürfnisse oder Ressourcen. Man muss es so nehmen wie es kommt und sich möglichst behaglich und punktuell auf eine jeweilige Gegebenheit reagierend einrichten. Hier ist der Platz der Gewinnspiele, der Aktionen, der punktuellen Stimulation, auch des simplen Produktgebrauchs. Wenn wir von der These von Douglas ausgehen, dass die Komplexität des Produktgebrauchs Aufschluss über das gute oder schlechte Integriertsein einer Person in die Gesellschaft gibt, so neigt diese Kultur, in der ihre Mitglieder schlecht in die umgebende Gesellschaft integriert bzw. isoliert sind, zu einem nicht differenzierten Ausnützen von Produktfeldern.

Zusammenfassend stellt sich das Modell (übersetzt und adaptiert in der Fassung von Schwarz und Thompson 1990) wie folgt dar:

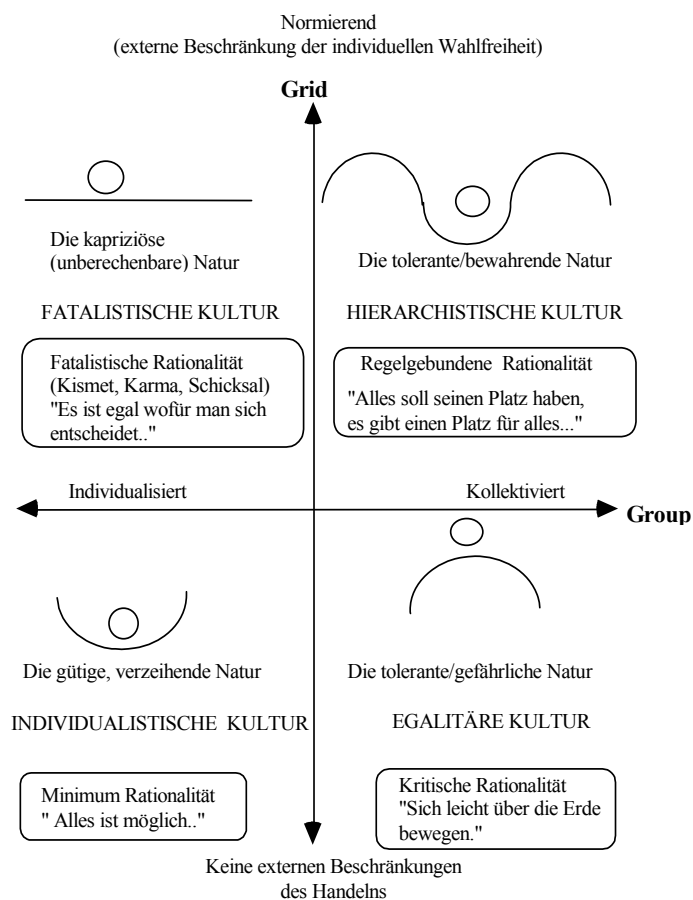


Abb. 2: Das erweiterte Grid/Group-Modell

4. CT als Medientheorie

Die Debatte um die Konstituierung medialer Realität und ihrer Beziehung zu einer existenten (oder nicht existenten) „Realität“ soll und kann hier nicht rekonstruiert werden. Kurz: Die Medien erzeugen eine transzendente Illusion⁵ und sie produzieren bzw. repräsentieren Öffentlichkeit. Damit ist aber trotz aller Relevanz der Medien nicht die Totalität gesellschaftlicher und individueller Realität gemeint. Es gibt auch in einer „Medien- und Informationsgesellschaft“ nicht über mediale Kommunikation vermittelte Realitäten, ja es gibt auch nicht-kommunikative Evidenzen. Dennoch nehmen Medien in der Konstruktion, Allokation und Wiederho-

⁵Luhmann 1996, S. 14. Zusammenfassend sei mit Luhmann (1996, S. 9) gesagt: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“

lung von gesellschaftlicher Realität, als Agenturen für Identitätsangebote und kollektive Projektionsfläche in dieser Gesellschaft eine zentrale Rolle ein. Dies insbesondere, da die mediale Öffentlichkeit auch Priorität für die Schaffung und Definition kultureller Grundwerte wie Freiheit, Sicherheit, Menschenwürde etc. hat. Die Wirkungen, die den Medien dabei attribuiert werden, die als kollektives Konstrukt wiederum Öffentlichkeit schaffen, sind mannigfaltig. Worin die Wirkung der Medien materiell in dieser Hinsicht besteht, was Natur, Wesen und Ideal gesellschaftlicher Kommunikation sei, ja ob es eine solche überhaupt (noch) gebe, darüber besteht allerdings in der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft weder Konsens, noch zeichnet sich einer ab.⁶ Das entscheidende Problem in der Analyse der Medien ist also nicht, welche Mechanismen und Kommunikationsparameter sich zur sog. „objektiven“ Welt wie verhalten, sondern welche Funktionen sie haben. Die Frage ist also, welche Selektoren darüber entscheiden, was öffentlich wird und was nicht. Es geht dabei schlicht um die Frage nach in einem bestimmten medialen System („einer Medienkultur“) zugelassenen Operationen und um die Abgrenzung zu anderen Kulturen. Versteht man Medien in diesem Sinne auch als zeichenhafte Ausgestaltung grundlegender ideologischer Unterschiede, dann erweist sich CT als Paradigma ihrer basalen Wahlmöglichkeiten, als heuristisch und praktisch interessantes Analyseinstrument. Im Sinne ihres umfassenden Rekonstruktions- und Analyseanspruches ist CT zwar auf jede soziale Aggregationsebene (Märkte, Staaten, Unternehmen, Haushalte, Familien, Individuen) und auf jede Form von Interaktion bzw. Kommunikation (Politik, Medien, Management, Marketing etc.) anwendbar,⁷ ein besonders hohes heuristisches wie praktisches Potential hat CT in Feldern, die sich mit

⁶Vgl. zusammenfassend Karmasin 1998, S. 93ff.

⁷ Entsprechend vielfältig sind die empirischen und praktischen Ansätze denn auch im englischsprachigen Raum. Im deutschen Sprachraum steht die Diskussion um die Operationalisierung, empirische Umsetzung und praktische Anwendung der CT erst am Anfang, auch wenn es Ansätze (etwa Karmasin/Karmasin 1997) gibt.

der Konkretion von „symbolic universes“ beschäftigen. Dies betrifft nicht nur – aber eben auch ganz wesentlich – Medien.⁸ Damit wirken Medien im Sinne der CT in ihrer Produktion, Allokation und Rezeption auch über ihre symbolischen Aspekte, über ihre Fähigkeit, als Signale („Marken“) zu dienen, mit denen für die eine oder andere Art zu leben gestimmt wird. Eine Medientheorie im Rahmen des GG-Modells würde (verkürzt) folgende Inhalte haben:

Mediale Kommunikation hat in der *hierarchistischen Kultur* nach festgelegten Regeln abzulaufen, deren Einhaltung auch genau kontrolliert wird. Mediale Kommunikation wird durch eben diese Ordnung und diese Regeln legitimiert, ein völlig freier Zugang zu Information, eine freie marktliche Verwertung wird abgelehnt, dennoch wendet sich diese Kultur gegen Zensur und Propaganda: Ziel der Regulation von Kommunikation bleibt immer die „objektive“ Abbildung der Realität. Die hierarchische Kultur vertritt im Kern das duale Mediensystem. Medien werden auch hier einer staatlichen (bzw. im Falle einer Organisation: zentralen) Kontrolle unterstellt, es gibt aber daneben die Möglichkeit des Privateigentums (bzw. der pluralistischen Kommunikation) an Medien. Das Nebeneinander staatlicher und privater Medien soll sicherstellen, dass nicht die marktlichen und werblichen Interessen die medial vermittelte Wirklichkeit dominieren, sondern, dass es auch marktlich/politisch unabhängige Medien gibt. Medienkonsum in dieser Kultur bedeutet daher, das Angemessene zum Ausdruck zu bringen, und Medien haben in dieser Kultur die Funktion, die vielen differenzierten Abstufungen der Situationen und der Personen zum Ausdruck zu bringen. „Alles an seinem Platz und für alles einen Platz“ ist auch hier die Maxime dieser Kultur. Sie neigt daher zu Kontrolle

⁸ Zunehmend wird klar, dass jede Wahl, sei es die Wahl einer Automarke, eines Möbelstücks aber eben auch einer Zeitung, einer Fernsehsendung, eines Radioprogrammes etc. auch eine kulturelle Komponente hat: sie bedeutet auch die Wahl einer bestimmten Art zu leben, ein Votum für eine bestimmte Art der Gesellschaft und eine Ablehnung eines anderen Typs.

durch allgemeine Regeln und durch Experten, die festsetzen, wo jeweils die Grenzen des Erlaubten und zu Verantwortbaren liegen.

Die Funktion der Medien ist ein Nebeneinander aus Information, Kritik und Unterhaltung. Jede Funktion hat ihren Platz, so lange gewisse Ordnungsprinzipien nicht verletzt werden. Diese Systeme zeichnen sich durch ein elaboriertes Presserecht und die Möglichkeit der staatlichen Kontrolle der Medien aus. Öffentlichkeit wird als Thematisierung („public sphere“, Agenda Setting, Bereitstellung der Themen der öffentlichen Kommunikation, individuelle Meinungs- und Willensbildung, Abgrenzung von „Privatheit“) und als überindividuelles kollektives Gedächtnis (als Selbstreflexion, als Identitätsentwurf etc.) interpretiert.

Das Mediensystem der *individualistischen Kultur* orientiert sich am Ideal der liberalen Medientheorie. Da keiner das Monopol auf Wahrheit habe, sei es am besten, wenn möglichst viele danach suchen. Mediale Objektivität stellt sich im Widerstreit der divergenten Interessen, Auffassungen und Meinungen her. Diese Kultur ist auch im Medienbereich eine des Marktes, und sie braucht viele Güter, die es erlauben, die Individualität einer Person auszudrücken, zu imponieren, und damit die Werte zu kommunizieren, die für diese Kultur relevant sind: Leistung, Innovation, Individualität. Die Demonstration von Produktbesitz gilt als Anreiz für andere Gesellschaftsmitglieder, sich weiter anzustrengen, und sie stellt ein hauptsächliches Mittel dar, um Verbündete anzuziehen.

Konsequenterweise werden individualistische Kulturen Privateigentum an jeder Art von Medien favorisieren und den Medienmarkt möglichst liberal und offen gestalten. Die Funktion der Medien ist in diesen Kulturen prinzipiell nicht festgelegt. Sie reicht (je nach Marktlage) von Information bis zu Unterhaltung, Rekreation etc. Maßstab des medialen Erfolges ist hier der kommerzielle Erfolg. Was die Leute sehen wollen und was die Wer-

bewirtschaft bezahlt, ist in dieser Medienkultur schon in Ordnung. Es wird kein Grund gesehen, eine intensivere Reflexion über Massenkommunikation oder medial vermittelte anzustellen. Auf (Devianz-)Vorwürfe wie Desinformiertheit, Boulevardisierung und Tendenzen, die Refinanzierung der Medien durch Werbung einzuschränken, reagiert diese Kultur mit Unverständnis und sieht gar die Meinungsfreiheit, die hier vor allem die Freiheit des Medieneigentümers und der werbetreibenden Wirtschaft meint, bedroht. Öffentlichkeit wird vor allem als Infrastruktur (für Politik, für Werbung, für Wirtschaft etc.) und als Struktur gesellschaftlicher Wahrnehmung von Ereignissen interpretiert. Information wird als Holschuld aufgefasst, wer keine Information hat, auch wenn er sie braucht, ist selbst dafür verantwortlich. Medien haben den Status von Konsumgütern, sie werden zur Maximierung hedonistischer Bedürfnisse genutzt. Prinzipiell soll mediale Kommunikation möglichst frei und ohne Einschränkungen stattfinden können. Information ist dabei aber eine Ware wie alles andere auch. Eine über den marktlichen Erfolg hinausgehende Legitimation medialer Kommunikation wird nicht gesehen. Kurz: Medien sind Marken, Lebensstil- und Identitätsvehikel, die sich in möglichst unregulierten Marktsituationen frei entfalten können sollen.

Medien dienen in der *egalitären Kultur* der Aufklärung, der Propaganda, der Erziehung der Menschen und des Transportes der ethischen Grundwerte. Information und ihre Kontrolle werden stark kontrolliert (Zensur-Propagandamodelle) und keinesfalls den individuellen Bedürfnissen überlassen. Medien sind Mittel der Macht und die Legitimation medialer Kommunikation ist der „wall of virtue“. Die Mediensysteme dieser Kultur sind staatlich und politisch (oder im Falle einer Organisation: zentral) gelenkt, meist gibt es Zensur oder zumindest politische und/oder ideologische Leitungsgremien. Die Medien sollen Kritik üben, auch wenn es wehtut, und sie sollen deshalb von marktlichen Prozessen weitgehend unab-

hängig sein. Die Rolle der Medien als vierte Gewalt und die Macht der Medien wird in diesen Systemen klar gesehen. Die Funktion der Medien ist eine pädagogische, aufklärerische. Medien sind in dieser Kultur nicht dazu da, Geld zu verdienen, sondern die Welt zu verändern. Diese Medienkultur ist extrem sensibel für jede Tendenz, die Medien dem freien Wettbewerb zu unterstellen, und ist jeder privatwirtschaftlichen medialen Aktivität gegenüber sehr kritisch eingestellt. Information wird als Bringschuld aufgefasst und soll in kritischer Absicht allen Mitgliedern zugutekommen. Öffentlichkeit wird als Kritik (als Kontrolle von Macht, sozialer, politischer, ökonomischer Strukturen, als „Gegengift“ etc.), als „öffentliche Meinung“ und als Urteil (als Image, als Einstellung, als Werthaltung) gesehen.

Auch im Medienbereich ist die *fatalistische Kultur* eine stumme. Medien werden passiv genutzt und nicht in systematischer Absicht eingesetzt und sehr oft eben gar nicht genutzt. Die fatalistische Kultur kennt keine expliziten Systeme der Massenkommunikation zwischen der medial vermittelten Kommunikation. Kommunikation ist (auch auf Grund der ökonomischen Leistungsfähigkeit) meist unmittelbare personale Interaktion. Information ist in dieser Kultur kein Wert, ja es fehlen die strukturellen und ideologischen Voraussetzungen dafür. Ob jemand informiert ist oder nicht, macht erstens keinen Unterschied (da ja Glaube und Ertragen die zentralen Elemente dieser Kultur sind) und zweitens ist es reiner Zufall, ob man an relevante Information kommt oder nicht. Letztlich entscheidet das Schicksal darüber, ob jemand an relevanten Informationen partizipiert oder nicht. Deshalb gibt es kein Konzept von (medialer) Öffentlichkeit.

5. CT als Theorie transkultureller Kommunikation

In Bezug auf mediale Kommunikation sind damit vielfältige Anwendungen der CT denkbar. Sie kann auf alle Ebenen medialer Produktion, Allo-

kation, Konsumtion angewandt werden und lässt sich als Konsum- und Rezeptionstheorie ebenso einsetzen wie als Theorie medialer Produktion. Im Kontext transkultureller Kommunikation wollen wir allerdings einige Schlaglichter auf die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen kulturüberschreitender Kommunikation, dem Problem der Translokalität bzw. der Globalisierung medialer Produkte werfen. Man könnte meinen, dass man ein mediales Produkt nur den Präferenzen der jeweiligen kulturellen Prototypen anpassen müsste, um in der jeweiligen Kultur auch erfolgreich agieren zu können. Damit ginge es bei transkultureller Medienproduktion und

-rezeption um die Alternativen der Globalisierung versus Lokalisierung oder als Kompromiss eben Globalisierung. In Dimensionen der CT beschreibt dies aber nur einen Teil der Alternativen. Das Modell macht deutlich, dass nur zwischen bestimmten Kulturen so etwas wie kulturelle Nähe besteht. Mit diesen sind Allianzen möglich, andere werden als zu fremd und zu bedrohlich wahrgenommen. Nur zwischen bestimmten Kulturen sind Allianzen im Sinne einer kooperativen Globalisierung überhaupt möglich. Im Grid/Group-Modell sind solche Allianzen nur entlang der Diagonalen denkbar. Zwischen diesen ist Globalisierung oder Lokalisierung de facto die richtige Alternative. Aber (und das führt uns das Modell deutlich vor Augen) eben nur in diesen Dimensionen, denn Kooperation ist nur über die Diagonalen leicht möglich, während sie horizontal und vertikal tendenziell konfliktär ist.

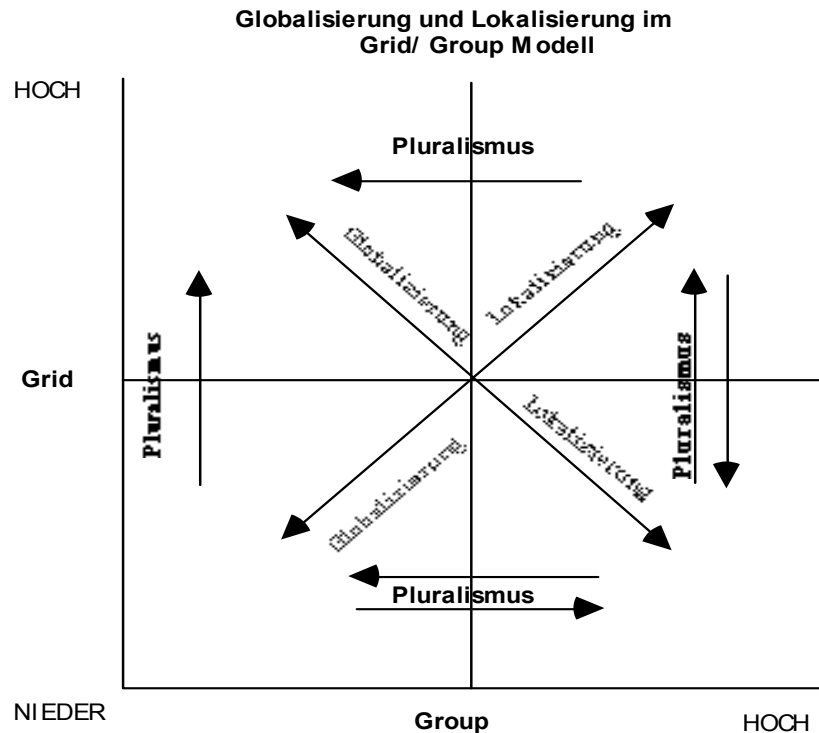


Abb. 3: Globalisierung und Lokalisierung im Grid/Group-Modell

Damit lautet die Alternative häufig nicht Globalisierung oder Lokalisierung, sondern nur Pluralismus (im Sinne eines „let’s agree to differ“ und des Anerkennens der Andersartigkeit) oder Konflikt, in dem man diejenigen, die man nicht überzeugen kann (physisch, psychisch, ökonomisch, politisch) zu vernichten trachtet. Wie Douglas (1983, S. 181) ausführt, ist die Alternative zu einer dialogischen Integration unterschiedlicher Kulturen der Konflikt, der die Züge eines kulturellen Bürgerkrieges oder interkulturellen „Krieges“, der durchaus auch mit Produkten und Worten geführt wird, haben kann.⁹ Damit ist aber einer „Monokultur“ nicht das Wort geredet. Ganz im Gegenteil, eine der Grundthesen der CT im Verhältnis der Kulturen zueinander lautet: Jede Kultur braucht die andere. Alle vier

⁹ Douglas (1983, S. 181) points out the dangers of not leading a dialogue between different types. „Suppose that the promises of sect and market have been subverted and now, instead of a conversation between different views, the political life of the whole society is conducted according to hierarchical principles. With closure on information the main risks will have to do with war: hostility between sovereign states or civil war.“

Kulturen (im Kern auch die fatalistische Kultur), sind überzeugt, dass ihre Art zu leben die richtige ist und dass die anderen Kulturen im Unrecht sind. Dennoch lässt sich zeigen, dass in einer sozialen Einheit (Gesellschaft, Familie, Organisation, Unternehmung, aber auch in der Person selbst) Raum für alle Kulturen ist und dass alle vier Kulturen notwendig sind: Jede löst Probleme, die eine andere zu lösen nicht imstande ist, und jede braucht die andere, um sich abzugrenzen und sich zu legitimieren. Jede lebendige Gesellschaft, ja jedes Individuum, braucht also alle Kulturen und bei genauer Analyse zeigen sie sich auch in einem kleinen Stamm ebenso wie in einer Firma. Diese „Artenvielfalt“ hält Kulturen lebendig und liegt dem Prozess des Mahnens, Kritisierens, Überzeugens zu Grunde. Wie Mary Douglas (1983, S. 177ff.) ausführt, ist keine der Kulturen imstande, ihre Prinzipien völlig zu realisieren und sie hat ernste Gefahren zu gegenwärtigen, wenn sie auf Grund ihrer Prinzipien so erfolgreich wäre, dass sie andere Kulturen völlig eliminiert. Diese kulturelle Vielfalt ist etwas Notwendiges, um eine soziale Einheit in Balance zu halten. „United we fall, divided we stand“ ist das Paradigma eines kulturellen Pluralismus, der divergente Rationalitäten als Determinante ebenso wie als Desiderat kultureller Interaktion versteht. „Global Cultures“ existieren deshalb auch nur im Plural, jenseits von Ländergrenzen und Ethnien im Sinne einer gemeinsamen Auffassung von Kooperation und Kontrolle, Pflichten und Normen.

Damit wird auch klar, dass es das eine „optimale“ Mediensystem nicht gibt, sondern nur je nach kultureller Prädisposition divergente Antworten auf die Frage nach dem Sinn, der Funktion und dem Ziel medialer Kommunikation. CT verweist auch auf die Grenzen interkultureller Verständigung und einer kulturübergreifenden Kommunikation. Dies ist unter den Annahmen der CT zwar möglich, aber eben nur zwischen Kulturen, deren basale Annahmen einander nicht gänzlich widersprechen. In allen anderen

Fällen lautet die Alternative nicht Globalisierung oder Lokalisierung, sondern entweder das Anerkennen eines pluralistischen Standpunktes oder Kampf der Kulturen (durchaus auch im Sinne des Kulturimperialismus). In einer globalen Medien- und Informationsgesellschaft ist mit dem Wissen über andere Arten des „worldmaking“ noch lange keine Anerkennung der Werte und Normen, die dahinter stehen, verbunden. Interkulturelle Medienkompetenz heißt im Sinne der CT auch konsequenterweise Diskurskompetenz, im Sinne der Anwendung der Regeln eines Diskurses¹⁰ (eines fairen sozialen Prozesses) auf andere Kulturen. Die Handelnden (Individuen und Organisationen) sind aufgerufen, eigene Interpretationen zu entwickeln, zu hinterfragen und fremde Interpretationen zu antizipieren. Es geht darum, anderen Kulturen erhebliche Argumente zuzugestehen, andere Lebensformen und Auffassungen zu akzeptieren, nicht sie zu negieren, sondern auf Integration abzuzielen. Ziel ist es, nicht eine Kultur zu verabsolutieren, sondern Unterschiede vorbehaltlos (!) anzuerkennen. Damit wird eine Kultur und auch das Individuum selbst geöffnet, indem andere Optionen zur Gestaltung der Welt erwartet und diskutiert werden. Dies heißt gerade nicht, dass alles gleich werden soll, sondern dass die eigene kulturelle und individuelle Identität kritisch erhalten werden soll. Es geht darum, Änderungen und Dynamik zuzulassen und Pluralismus als Wert in sich darzulegen. Wird Kultur als Prozess, nicht als Status betrachtet, erübrigen sich Konzeptualisierungen und das Streben nach einem präsumptiven Seinszustand; interkulturelle Kommunikation wird von der Dichotomie des Richtig-oder-Falsch in einen kontinuierlichen Annäherungsprozess an konsequentes Verstehen transponiert. Offenheit und Selbstreflexivität (Cultural Awareness) stellen Transparenz in diesem Pro-

¹⁰ Pluralität und Offenheit sind also formelle Werte, die metakulturell als Norm gelten können. Diese Werte stellen nicht nur einen ersten Ansatzpunkt interkultureller Kompetenz dar, sondern auch einen ethischen Ansatzpunkt, der jenseits des kulturellen Relativismus bzw. des kulturellen Imperialismus liegt. Der damit zu verbindende ethische Ansatz ist u. E. die Diskursethik bzw. eine Prozessethik, die sich lediglich auf formale prozessuale Normen beschränkt und konkrete Normen nicht vorherbestimmt.

zess her und sind daher als notwendige Voraussetzung interkultureller Kompetenz gleichzeitig integrativer Bestandteil. Kulturelle Unterschiede, so wie wir sie oben als gesellschaftliches und organisatorisch institutionelles Problem entwickelt haben, werden ja auf individueller Ebene unterschiedlich erlebt. Hierfür ist nicht nur individuell und kulturell divergentes Kommunikationsverhalten verantwortlich, sondern es sind auch unterschiedliche Realitätsauffassungen (Zeitverständnis, Kulturebenen, vorbewusste „Gewissheiten“ etc.), die dies bedingen.

Dies stellt nicht nur eine ethische wie zweckrationale Herausforderung an die Produktion und Gestaltung von Medien und Medienformaten und damit an Medienunternehmungen dar, sondern auch an die Forschung und Aus- und Weiterbildung in medienspezifischen Kontexten. Wieweit CT hierzu einen Beitrag leisten wird, ist unsicher. Sicher ist, dass dieser Ansatz das heuristische Potenzial dazu hat.

Literaturliste

- Berger, P.L./Luckmann: The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge, New York/London/Toronto/Sidney/Auckland 1966
- Cohen, A.P.: The Symbolic Construction of Community, London/New York 1985
- Douglas, Mary/Hull, David (Hrsg.): How Classification Works. Nelson Goodman among the Social Sciences, Edinburgh 1993
- Douglas, Mary/Isherwood, Baron: The World of Goods, New York 1979
- Douglas, Mary/Wildavsky, Aaron: Risk and Culture. An Essay on the Selection of Technological & Environmental Dangers, Berkeley 1982
- Douglas, Mary: Thought Styles, London 1996
- Douglas, Mary: Risk and Blame. Essays in Cultural Theory, London 1992
- Douglas, Mary: Objects and Objections, Monograph Series of the Toronto Semiotic Circle, Toronto 1992
- Douglas, Mary: Wie Institutionen denken, Frankfurt am Main 1991
- Douglas, Mary: Constructive Drinking. Perspectives on Drink from Anthropology, Cambridge 1987
- Douglas, Mary: Risk Acceptability According to the Social Sciences, New York 1986
- Douglas, Mary: Purity and Danger. An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo, London 1985
- Douglas, Mary: Food in the Social Order. Studies of Food & Festivities in Three American Communities 1984
- Douglas, Mary: Essays in the Sociology of Perception, London/Boston/Henley 1982
- Douglas, Mary: Introduction to Grid/Group Analysis, in: Douglas, Mary: Essays in the Sociology of Perception, London/Boston/Henley 1982, S. 1-9
- Douglas, Mary: Evans-Pritchard, Brighton 1980
- Douglas, Mary/Bates, Frank: Programming Language One. With Structured Programming, London 1975
- Douglas, Mary: Rules and Meanings, New York 1973
- Douglas, Mary: „Deciphering a Meal“ und „Self-evidence“, in: Implicit Meanings, London 1970
- Douglas, Mary: The Lele of the Kasai. International African Institute, Oxford 1963
- Ellis, R.J./Thompson, M. : Culture Matters, Boulder 1997
- Featherstone, Mike (Hrsg.): Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity, London 1990
- Gross, Jonathan/Rayner, Steve: Measuring Culture. A Paradigm for the Analysis of Social Organization, Columbia 1985
- Großklaus, Götz: Interkulturelle Medienwissenschaft, in: Robertson, Caroline Y./Winter, Carsten (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung, Baden-Baden 2000, S. 225-239
- Hansen, Klaus. P.: Kultur und Kulturwissenschaft, Tübingen 2000

- Karmasin, Helene/Karmasin, Matthias: Cultural Theory. Ein neuer Ansatz für Kommunikation, Management, Marketing, Wien 1997
- Karmasin, Helene: Produkte als Botschaften, Wien 1998
- Karmasin, Matthias: Medienökonomie. Medienökonomie als Theorie (massen-)medialer Kommunikation, Graz/Wien 1998
- Karmasin, Matthias: Ethik als Gewinn. Zur ethischen Rekonstruktion der Ökonomie, Wien 1996
- Krotz, Friedrich: Gesellschaftliches Subjekt und kommunikative Identität: Zum Menschenbild der Cultural Studies, in: Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht, Opladen 1997, S.117-127
- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1997
- Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien, Opladen 1996
- Marcus, George E./Fisher, Michael M.J.: Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences, Chicago/London 1986
- Mars, Gerald/Frosdick, Steven: Operationalising the Theory of Cultural Complexity. A Practical Approach to Risk Perceptions and Behaviours. International Journal of Risk, Security and Crime Prevention, April 1997, S. 40-54
- Mars, Gerald: Cheats at Work, London 1982
- Miller, David: Material Culture and Mass Consumption, New York 1987
- Rayner, Steve: Cultural Theory and Risk Analysis, in: Krimsky, Sheldon/Golding, Dominic (Hrsg.): Social Theories of Risk, Westport/Connecticut/London 1992, S. 83-117
- Robertson, Caroline Y./Winter, Carsten (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung, Baden-Baden 2000
- Schwartz, Benjamin I.: Culture, Modernity and Nationalism – further Reflections, in: Daedalus Summer (Reconstructing Nations and States), Volume 122, Nr. 3, 1993, S. 207-227
- Schwarz, Michael/Thompson, Michael: Divided we stand, Redefining Politics, Technology and Social Choice, New York/London/Toronto/Sydney 1990
- Thompson, Michael: „A three dimensional Model“ in: Douglas, Mary (Hrsg.): Essays in the Sociology of Perception, London/Boston/Henley 1982, S. 31-64
- Winter, Carsten: Kulturwandel und Globalisierung, in: Robertson, Caroline Y./Winter, Carsten (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung, Baden-Baden 2000, S. 13-77

**III. Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale**



Universität Karlsruhe (TH)

Studium Generale

Vorlesungen, Seminare und Workshops
für Studierende aller Fakultäten,
Universitätsangehörige und Gasthörer

Büro

Rob.

Sommersemester 2003



Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale
Centre for Cultural and General Studies

Robertson

Büro

Universität Karlsruhe (TH)

Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft



Begleitstudium
Angewandte Kulturwissenschaft

Sommersemester 2005



Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale
Centre for Cultural and General Studies

ZAK Eröffnungsrede 14. 2. 2003

Caroline Y. Robertson

Sehr verehrte Abgeordnete des Landtags von Baden-Württemberg, Frau Rastätter und Frau Schmidt-Kühner, sehr geehrter Herr Bürgermeister Eidenmüller, verehrte Mitglieder des Stadtrats und des Ausländerbeirats, lieber Herr Dr. Ertmann, verehrter Herr Prof. Lübbe, sehr geehrter Herr Dr. Merbold, liebe Sabine Schäfer, lieber Joachim Krebs, verehrte Referentinnen und Referenten der Karlsruher Gespräche, sehr geehrte Mitglieder der Universität, verehrte Festversammlung, aller guten Dinge sind drei: ich darf Sie am heutigen Abend gleich dreifach willkommen heißen.

Erstens zum Abschluss des heutigen Verkehrswissenschaftlichen Workshops in erstmaliger Zusammenarbeit mit dem Karlsruher Forum Ethik in Recht und Technik e.V. Ich begrüße die Referentinnen und Referenten des heutigen Tages und insbesondere Herrn Dr. Ekkehard Fulda, den Geschäftsführer des Forums. Ich hoffe, der heutige Tag war die Premiere für den Anfang einer guten Zusammenarbeit und ich gehe davon aus, Herr Bürgermeister, dass auch Sie eine Intensivierung unserer Zusammenarbeit, die Sie mitinitiiert und unterstützt haben, begrüßen würden.

Zweitens begrüße ich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 7. Karlsruher Gespräche zum Thema „Mobilität in der globalisierten Welt“. Ein besonderer Gruß gebührt Herrn Direktor Melchior, der unseren langjährigen Sponsor, die L-Bank, heute Abend vertritt. Die Karlsruher Gespräche, die in den ersten Jahren in Zusammenarbeit mit Prof. Hermann Glaser und Prof. Olaf Schwencke, durchgeführt wurden, wären ohne unseren Sponsor gar nicht entstanden. Herr Prof. Schwencke, der dieses Mal die Podiumsdiskussion am Sonntag moderieren wird, ich begrüße Sie ganz herzlich.

Ich heiße unsere Kooperationspartner willkommen, insbesondere den Verwaltungsdirektor des Badischen Staatstheaters, Herrn Wolfgang Sieber. Das Staats-

theater hat sich an allen bisherigen Karlsruher Gesprächen beteiligt. Es gehört nämlich zu den bewährten Eigenheiten unserer Gespräche – die Experten vom Stadtmarketing würden von Alleinstellungsmerkmal sprechen –, unser jeweiliges Thema mit dem Medium Kunst und Kultur zu illustrieren und damit auch eine künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung zu ermöglichen. Mit den Mitteln des Theaters wollen wir darüber hinaus freilich auch provozieren, und ich bin mir ganz sicher, dass Schauspieldirektor Knut Weber mit einem Textpatchwork von Anke Bußman, dafür sorgen wird, dass ich dieses Versprechen in diesem Jahr mühelos einlösen kann. Ich hoffe sehr, meine Damen und Herren, Sie werden morgen Abend in großer Zahl die Chance wahrnehmen, an der szenischen Lesung „Stadt als Beute“ im Theater „Die Insel“ teilzuhaben. Als zweiten Kooperationspartner in diesem Jahr haben wir die Staatliche Hochschule für Musik erneut gewinnen können. Am Sonntagvormittag wollen wir die Karlsruher Gespräche mit einer Matinee, nämlich mit einem musikalischen Trio und einer Podiumsdiskussion, beenden. In diesem Zusammenhang möchte ich auch den Rektor der Musikhochschule Herrn Prof. Meyer begrüßen und mich herzlich bedanken. Ein besonderes Willkommen gilt auch der Rektorin der Pädagogischen Hochschule, Frau Prof. Hermes. Ich freue mich, dass wir bald in „Sachen Europa“ enger zusammenarbeiten werden. Ich freue mich auch, dass der Direktor der Berufsakademie, Herr Prof. Weigert, heute Abend bei uns ist. Ich darf auch anmerken, dass unser Symposium morgen früh mit einem Impulsreferat von Prof. Franz Josef Radermacher zum Thema Nachhaltigkeit und Mobilität anfängt und, nach einem bunten Bogen von Themen und Persönlichkeiten, am Sonntag im Podium mit einem Beitrag von Norbert Radermacher zum Thema „Kulturdialog mit Nachhaltigkeit“ am Beispiel des 7. Welt-Kindertheaterfestes endet.

Drittens begrüße ich alle Professoren, Dozierenden und Lehrbeauftragten, die zu unserem, wie ich hoffe, breiten und attraktiven Lehrangebot beitragen. Ich zähle auf ihre Mitarbeit und danke Ihnen dafür. Gerade in der Lehre haben wir noch viel vor uns.

Aber heute Abend wollen wir die Gründung des ZAK feiern. Das Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale, kurz ZAK – manchmal auch etwas zackig, aber bestimmt nicht zickig – freut sich, dass so viele da sind. Wir sind auch ein klein wenig stolz darauf, dass Universitätsmitglieder und Sponsoren, Freunde und Gäste von innerhalb und außerhalb der Hochschule zu uns gekommen sind. Das ist gut so: denn wir haben uns viel vorgenommen und sind dafür auf die enge Zusammenarbeit mit aufgeschlossenen und uns wohlgesonnenen Kooperationspartnern angewiesen.

Mein Dank gilt allen, die die Gründung des ZAK ermöglicht haben. Dazu gehören die früheren Vorstände (Braun, Funck, Schmid) und Mitarbeiter des Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft sowie die Mitarbeiter des Studium Generale und selbstverständlich das jetzige sehr mobile Team des ZAK, das sich mit großem Engagement den erweiterten Aufgaben des Zentrums widmet. Ein besonderes Dankeschön gilt dem bei der Gründung amtierenden Rektor Herrn Prof. Schneider, dem Kanzler Dr. Ertmann und dem Rektorat sowie dem Senat und dem Hochschulrat, die diese neue Institution ermöglicht haben. Ich grüße auch den Vizekanzler, Herrn Jock, und die Mitglieder der Universitätsverwaltung und danke für ihre Unterstützung.

Meine Damen und Herren, heute Abend kann ich im Hinblick auf unsere Festredner nicht näher auf unsere Arbeit eingehen. Doch erlauben Sie mir einen Punkt herauszugreifen, der mir besonders wichtig erscheint. Von Anfang an haben wir Fragestellungen des Internationalisierungsprozesses zu einem Schwerpunkt unserer Arbeit gemacht. Wir sehen eine unserer Kernkompetenzen in der Vermittlung einer inter- und transkulturellen Kompetenz in der Lehre und in der Öffentlichen Wissenschaft. Ebenso wollen wir einen Beitrag zur Erforschung des Kulturwandels und der weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen im Rahmen der Globalisierung leisten. Es ist naheliegend, dass wir bei derartigen komplexen und umfangreichen Fragen sowohl bei der Vermittlung und erst recht bei der Erforschung auf Zusammenarbeit angewiesen sind. Gerne wollen wir auch in Zukunft wieder die Funktion eines Forums zur Erörterung dieser

Fragen übernehmen. Ich freue mich daher ganz besonders, Persönlichkeiten von einer Vielzahl von Institutionen außerhalb und innerhalb der Universität begrüßen zu können, die sich mit Fragestellungen der Internationalisierung befassen. Stellvertretend für viele möchte ich die Vertreterinnen und Vertreter einiger außeruniversitärer Institutionen begrüßen: den polnischen Kulturverein Karlsruhe, die Europa-Union Deutschland (Kreisverband Karlsruhe), die Deutsch-Japanische Gesellschaft, das Internationale Begegnungszentrum Karlsruhe und natürlich, lieber Herr Schwencke, die Kulturpolitische Gesellschaft.

Mit der Deutsch-Japanischen Gesellschaft, die in diesem Jahr ihr zehnjähriges Jubiläum feiert, haben wir bereits zwei interdisziplinäre Vortragsreihen veranstaltet, aus denen jeweils eine Buchpublikation bei unserem Hausverlag NOMOS entstanden ist.

Im Rahmen der Öffentlichen Wissenschaft ist die Zusammenarbeit mit der Stadt Karlsruhe außerordentlich wichtig. Ich freue mich, Herr Bürgermeister, dass wir auch im kommenden Jahr gemeinsam mit dem ZKM das zentrale Symposium bei den Europäischen Kulturtagen zum Thema „Istanbul“ ausrichten können. In diesem Zusammenhang begrüße ich die Direktorin der Städtischen Galerie, Frau Prof. Rödiger-Diruf, mit der wir schon mehrfach erfolgreich zusammengearbeitet haben. Auch die weiteren Vertreter der Stadt, die eine große Breite der städtischen Ämter vertreten, heiße ich herzlich willkommen. Ebenso begrüße ich die Persönlichkeiten aus der Wirtschaft, den Medien und den Künsten. Seien Sie alle recht herzlich willkommen. „Mobilität in den Köpfen“ könnte ein Credo des Zentrums für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale sein. Insofern ist das Thema der diesjährigen Karlsruher Gespräche gut gewählt. Wir werden es mit Bewegung und mit Stillstand, mit Vernetzung und mit Fragmentierung, mit Integration und mit Exklusion zu tun haben – und dies nicht nur bei unseren Karlsruher Gesprächen, sondern in „real time“. Diesen Herausforderungen der globalisierten Welt, die zu einer friedlichen Weltgesellschaft der kulturellen Vielfalt erwachsen soll, wollen wir uns stellen: in der Lehre, in der Forschung und in der Öffentlichen Wissenschaft.

Bevor ich das Wort an Herrn Bürgermeister Eidenmüller weitergebe, lassen sie mich in aller Kürze einige Worte zum Ablauf des Abends machen. Nach den Grußworten werden wir den ersten Teil der Raumklangkomposition des mit mehreren Preisen ausgezeichneten Künstlerpaares Sabine Schäfer und Joachim Krebs mit dem Titel Sonic Lines n' Rooms No. 4 hören, den zweiten Teil dann nach der Rede von Herrn Prof. Lübbe jeweils etwa 7 bis 8 Minuten lang. Die Assoziationen zum Thema „Mobilität in der globalisierten Welt“ erschließen Sie sich bitte selbst. Damit wird der Bogen schon heute Abend von den Geräuschen der Natur über die Wirkung verdichteter Netze bis zu Außerweltlichem gespannt.

Aber, meine Damen und Herren, was wäre ein Festakt ohne Festredner. Mit Ihnen, verehrter Herr Prof. Lübbe, verehrter Herr Dr. Merbold, erwarten uns zwei sicherlich spannende und doch sehr unterschiedliche Beiträge, die auch den Auftakt für die weitere Diskussion am morgigen Tag geben werden.

Meine Damen und Herren, die heutige Veranstaltung ist auch Teil des Studium Generale und entspricht unserer Absicht des Public Understanding of Science. Wir alle wissen, Bildung ist mehr als Wissen und Können. Bildung ist, um es in den Worten der neuesten Denkschrift der Evangelischen Kirche zu sagen, „der Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens.“ Ich bin sicher, dass die beiden Vorträge dazu beitragen werden, und hoffe, dass sich dabei herausstellt, was übrigens schon in Salomon's Sprüchen nachzulesen ist, nämlich: „ein wenig Bildung macht die ganze Welt verwandt“.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen einen anregenden Abend und danke Ihnen sehr für Ihr Kommen und Ihre Aufmerksamkeit.

KULTURWANDEL & GLOBALISIERUNG

2. Symposium zur Kulturwissenschaft vom 21. - 22. Juni 1996 an der Universität Karlsruhe (TH)

Veranstalter:
Gesellschaft für Kulturwissenschaft e. V.
& Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaft
Schirmherrschaft:
Bundesminister des Auswärtigen Dr. Klaus Kinkel

Deutschland? Aber wo liegt es?

Friedrich Schiller

5. Karlsruher Gespräche

16. - 18.02.2001

unter der Leitung von Dr. Caroline Y. Robertson
Organisation: Chris Gerbing

**10. Karlsruher
Gespräche**
sponsored by
sparda-Bank - Partner der Kultur

Trennung, Tod - Tabu?
Kulturen des Abschieds

ZAK

ZAK meets HfG

Frederik
Busch ::

:: Gabriele
Engelhardt

Klaudia
Wiener ::

Fotografien

Vernissage

im Rahmen der
Verleihung der Zertifikate für das
Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft
durch Herrn Minister a.D. Klaus v. Trotha

Freitag :: 22. November 2002 :: 18h00
Kronenstr. 32



ZAK
Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale
Universität Karlsruhe (TH)



Universität Karlsruhe (TH)
ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale
Centre for Cultural and General Studies



Colloquium Fundamentale WS 2002/03

Die (zu) offene Gesellschaft?

Der liberale Staat zwischen Sicherheit und Freiheit

Leitung: Dr. Caroline Y. Robertson

Podiumsdiskussion

6. Februar 2003, 18 – 19.30 Uhr

NTI-Hörsaal, Geb. 30.10, Engesserstraße 5

Generalbundesanwalt Kay Nehm
Bundesgerichtshof, Karlsruhe

Prof. Barbara John
Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin

Prof. Dr. Udo Steinbach
Direktor des Deutschen Orientinstituts, Hamburg

Helmut Stachelscheid
Direktor beim Bundeamt für Verfassungsschutz, Köln

Seit den Terrorangriffen vom 11. September 2001 sehen sich Ausländer insbesondere aus Afghanistan und den angrenzenden Ländern staatlicher Reaktionen auch in Deutschland ausgesetzt. Wie gehen wir mit der kleinen Gruppe extremistischer, gewaltbereiter Ausländer um? Wie wirken sich diese staatlichen Maßnahmen auf die große Mehrheit unbescholtener ausländischer Bürger aus? Welche Alternativen gibt es außerhalb staatlicher Sanktionen? Unter diesen und anderen Gesichtspunkten werden die Referenten zu der (zu) offenen Gesellschaft Stellung nehmen.

Zu dem Vortrag laden wir Sie herzlich ein.

<http://www.zak.uni-karlsruhe.de> Tel. (07 21) 608-43 84



Universität Karlsruhe (TH)
ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale
Centre for Cultural and General Studies



Colloquium Fundamentale SS 2006

Nanotechnologie

Die unsichtbare Revolution des 21. Jahrhunderts

Donnerstag, 04. Mai 2006, 18 – 19.30 Uhr
Engesser-Hörsaal, Gebäude 10.81

in Zusammenarbeit mit dem DFG-Center for Functional
Nanostuctures der Universität Karlsruhe (TH)



Lichtlenker aus Liipput
Photonische Kristalle und Metamaterialien

Prof. Dr. Martin Wegener
Koordinator des DFG
Centrums für Funktionelle
Nanostrukturen (CFN),
Universität Karlsruhe (TH)



Halbleiterelemente sind aus der heutigen Elektro- und Informationstechnologie nicht mehr wegzudenken. Prof. Dr. Wegener wird über ein neues Verfahren informieren, mit dem Photonische Kristalle erzeugt werden können, die Halbleitereigenschaften für Licht mit Wellenlängen aufweisen, wie sie bei der Telekommunikation verwendet werden. Die unter seiner Leitung entwickelte Methode ist ein wichtiger Schritt hin zu einer rein optischen Datenverarbeitung. Mit deren Hilfe können in Zukunft größere Datenmengen noch schneller als bisher übertragen und verarbeitet werden.

Zu dem Vortrag laden wir Sie herzlich ein.

PD Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha Leitung
Chris Gerbing Organisation

www.zak.uni-karlsruhe.de Tel. (07 21) 608-43 84

Schlüsselqualifikationen revisited.

Ein altes Thema in Zukunftskontexten

Caroline Y. Robertson-von Trotha

Much education today is monumentally ineffective. All too often we are giving young people cut flowers when we should be teaching them to grow their own plants.

John Gardner

1. Einleitung

Wer momentan die Institution Universität genauer betrachtet, kann feststellen: Die Universität entdeckt sich selbst als lernende Organisation. Schon aus eigenem Interesse müssen und werden Bedeutung, Inhalte und Vermittlungsmethoden neu hinterfragt. Das Zitat von John Gardner weist in die Richtung eines Paradigmenwechsels, in dem auch an Technischen Hochschulen eine lernorientierte Wissensvermittlung wenigstens schemenhaft sichtbar wird: weg von der Dominanz des großen Vorlesungsbetriebs, wo möglichst viel Spezialwissen in möglichst kurzer Zeit prüfungsreif gelehrt wird – cut flowers, die lediglich in der richtigen Anordnung in die richtige Vase gesteckt werden müssen –, hin zu lernorientierten Konzepten der Problemlösung und des forschenden Lernens. Um bei der Metapher von John Gardner zu bleiben: der Garten des Wissens und die daraus hervorgehende, sich immer weiter ausdifferenzierende Struktur der spezialisierten Gärtner ist so groß geworden, dass keiner mehr allein den Überblick haben kann.

Die moderne gesellschaftliche Entwicklung ist aber auch durch kaum zu übersehende Prozesse der Entdifferenzierung gekennzeichnet. Diese Dialektik der gleichzeitigen Aus- und Entdifferenzierung und der weitreichenden Entgrenzungen des Wissens in seiner Produktion, Vermittlung und Anwendung verändert den institutionalisierten Rahmen von Forschung und Lehre radikal. Die (welt-)gesellschaftlichen Hintergründe und die sich verdichtenden Zusammenhänge zwischen Wissenschaft und Gesellschaft haben sich in ihrer

Bedeutung für Innovationen und Erneuerungsprozesse verschoben: mit Prozessen der Enthierarchisierung, der Dezentralisierung, der transkulturellen und transdisziplinären Netzerkennung und der Delinearität der Erkenntnisprozesse werden zentrale Fragestellungen aufgeworfen. Viele davon sind nicht neu. Sie treten aber verstärkt in Erscheinung, wie etwa die alte Frage, wie die zwei Kulturen der Geistes- und Naturwissenschaften (C. P. Snow) gegenseitig fruchtbar gemacht werden könnten, sowie die immer wieder festgestellte Erkenntnis, dass Dichotomien und Dualismen die komplexen Wechselwirkungen, die unsere Lebenswelten zunehmend kennzeichnen, nicht adäquat abbilden können. Auch nimmt die Beobachtung zu, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse an den Rändern der Disziplinen und in der inter-, multi- und transdisziplinären Zusammenarbeit am ehesten erwartet werden können. Ebenfalls intensiviert sich das Wissen darüber, dass Akkulturationsprozesse ein Hauptmerkmal unserer Geschichte(n) ausmachen und einfache Grenzziehungen zwischen den Kulturen nicht zulassen. Sie sind ‚alte‘ Fragen zu nennen, die dazu verleiten könnten zu verkennen, dass wir uns in sich rasch verändernden Wissens- und Lebenswelten befinden: eine Welt mit Chancen und Gefahren. Eine Welt, die Anpassungserfordernisse mit sich bringt: Anpassungserfordernisse, die erst erkannt, analysiert, hinterfragt und in konkrete Strategien geformt und umgesetzt werden müssen. Schlüsselqualifikationen spielen in dieser Welt der vielfältigen Optionen mit ihren dazugehörigen Selektions- und Entscheidungsnotwendigkeiten eine immer größere Rolle.¹

Das spezialisierte Wissen wird das dominante Merkmal unserer modernen Gesellschaften bleiben. Gleichzeitig haben sich jedoch die Anforderungen der Arbeitswelt geändert: der öffentliche Sektor hat sich zu Gunsten privatwirtschaftlicher Handlungsfelder geöffnet; die Halbwertszeit von Wissen hat sich in vielen Wissensbereichen drastisch verkürzt; die Wirtschaft selbst fordert kreative, flexible und kommunikative Persönlichkeitsprofile, wobei das spezia-

¹Siehe Ulrich Beck/Christoph Lau (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung, Frankfurt am Main 2004.

lisierte (Fach-)Wissen eine notwendige, jedoch in vielen Branchen und Leitungsstrukturen längst keine hinreichende Voraussetzung für eine Einstellung mehr darstellt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Studienabsolventinnen und -absolventen mit einer einmal erlernten (Berufs-)Ausbildung einen Arbeitsplatz für das gesamte Arbeitsleben einnehmen werden, sinkt rapide. Von den Hochschulen wird zunehmend erwartet, dass ihre Absolventinnen und Absolventen in der Lage sind, selbst kreativ und unternehmerisch tätig werden zu können. Vor allem wird erwartet, dass sie bereits während ihres Studiums selbstreguliertes Lernen geübt und verinnerlicht haben, das als Grundstein des lebenslangen Lernens dient. Und schließlich sind Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Doktoranden und Forschende Mitglieder einer immer komplexer werdenden globalen Zivilgesellschaft,² die sie bewusst und unbewusst mit ihrem Handeln – auch mit der Unterlassung von Handlungen – gestalten, ob sie es wollen oder auch nicht.

Die Kompatibilität zwischen sozialverantwortlichem Handeln und der Freiheit der Wissenschaften bleibt daher selbst stets ein heikles Unterfangen.³ Spezialisten sind in den meisten Lebensverhältnissen ‚Nicht-Spezialisten‘. Sie sind Bürgerinnen und Bürger und sie sind fachfremde Kolleginnen und Kollegen. Angesichts der mehr oder weniger unbestritten zunehmenden sozialen und

²So zum Beispiel gefördert in einem Konzept der Diakonie Württemberg und der Agentur Mehrwert, die das Lernkonzept ‚Do it!‘ als ‚Service Learning‘ für Studierende entwickelten. Im Rahmen von Bachelor-Studiengängen und dem Studium Generale können fachübergreifend Einblicke in soziale Bereiche erhalten werden. Siehe auch Heiner Keupp: Sich selbst finden im freiwilligen Engagement: Zivilgesellschaftliche Schlüsselqualifikationen durch Freiwilligendienste. Vortrag bei der Tagung ‚Gewinn für alle? Zum aktuellen Stand der Freiwilligendienste‘ am 10. 02. 2006 im Kardinal-Döpfner-Haus in Freising.

³Das Großexperiment des CERN ist derzeit ein viel diskutiertes Beispiel. Es hat die regelmäßig wiederkehrende Debatte um die Kontrollmechanismen der Wissenschaften erneut intensiviert. Bezweifelt wird, ob diese durch nationale Institutionen hinreichend bewältigt werden kann. Siehe hierzu den Beitrag von Maring ‚Ethik als Schlüsselqualifikation an Technischen Universitäten‘ im vorliegenden Band.

An anderem Ort habe ich das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft diskutiert: Caroline Y. Robertson-von Trotha: Öffentliche Wissenschaft – ein notwendiger Dialog, in: Joachim Klaus/Helmut Vogel (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH) (= Beiträge 45), Hamburg 2007, S. 7-20.

kulturellen Auswirkungen der Wissenschaft auf die Gesellschaft einerseits und die steigenden Erwartungen der Gesellschaft an die Wissenschaft andererseits verändern sich die Bedeutung und der Stellenwert von reflexiv-kommunikativen Prozessen. Die Verständigung über Ziele und Folgen wissenschaftlichen Tuns ist notwendiger geworden. Dem Expertenwissen wird immer weniger einfach vertraut. Es muss argumentativ-überzeugend vertreten und erklärt werden und setzt eine kognitive Basis der (Minimal-)Verständigung aller voraus: das, was wir unter ‚Scientific Literacy‘ verstehen und was gewissermaßen als ‚Metaschlüsselkompetenz‘ beschrieben werden könnte. Dies gilt sowohl für die fachliche Erstausbildung im Rahmen der gestuften Studiengänge an Universitäten als auch für die Berufs- und Weiterbildung. Und schließlich wird nicht nur gefragt, *was* als Expertenwissen nach *welchen* Kriterien zu gelten hat, sondern *wer* als Experte in welchen *Kontexten* zu gelten hat.

1.1. Scientific Literacy: eine Schlüsselqualifikation in besonderer Verantwortung der Technischen Hochschulen?

Die inzwischen breit und teilweise kontrovers diskutierte zunehmende Notwendigkeit von kompetenten ‚Übersetzern‘, die zwischen Experten und Experten einerseits und zwischen Experten und Laien andererseits vermitteln können, ist im Rahmen des allgemeineren Diskurses über ‚Literacy Studies‘ und ‚Liberal Arts‘ zu verorten.⁴ Bildendes Kultur- und Orientierungswissen über die Gesellschaft in Vergangenheit und Gegenwart gehören dazu. Scientific Literacy, die unterschiedlich definiert wird,⁵ dient als Zielsetzung einer naturwissenschaftlichen ‚Literacy‘, die bereits in der Schule vermittelt werden sollte. Im Rahmen der Pisa-Studien wird in ihrem internationalen Teil die Erfassung von Scientific Literacy in drei Dimensionen kategorisiert: erstens naturwissen-

⁴Vgl. z. B. Kate Pahl/Jennifer Rowsell (eds.): *Travel notes from the new literacy studies. Instances of practice*, Buffalo 2006.

⁵Für eine Übersicht der Diskussion und einer Zusammenfassung der unterschiedlichen historischen und aktuellen Interpretationen des Konzepts siehe Rüdiger C. Laugksch: *Scientific Literacy. A Conceptual Overview*, in: *Science Education*, No. 1, Vol. 84, January 2000, pp. 71-94.

schaftliche Konzepte, zweitens naturwissenschaftliche Prozesse und drittens Anwendungssituationen und Aufgabenkontexte.⁶ Nach den amerikanischen National Science Education Standards ist

Scientific Literacy [...] the knowledge and understanding of scientific concepts and processes required for personal decision making, participation in civic and cultural affairs, and economic productivity.⁷

Im Rahmen der Überlegungen über Inhalte, Verbindlichkeiten und Vermittlungsformen an Technischen Hochschulen ist der Ansatz in verschiedenen Kontexten relevant. Erstens: bei der Vermittlung einer ‚naturwissenschaftlichen Allgemeinbildung für alle‘, die jeden in die Lage versetzen soll, (natur-)wissenschaftlichen Diskursen in den Medien zu folgen.⁸ Wenn wir beispielsweise eine zentrale Aussage des britischen Bodmer Reports („Instead of simply accepting or rejecting new developments in science and technology, individual citizens have an obligation to gain sufficient knowledge and understanding to express their concerns rationally“⁹) als handlungsverantwortliche Pflicht verstehen, ist es nicht nur vernünftig, sondern auch geboten die Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bereits innerhalb des Forschungs- und Lehrbetriebs zu integrieren. Dies beinhaltet auch die Vermittlung einer orientierenden Scientific Literacy für Nicht-Naturwissenschaftler. Im Forschungskontext wird vermehrt eine Auskunftspflicht erwartet (accountability); das Interesse von Nicht-Spezialisten am wissenschaftlichen Tun, aber auch an den oft umstrittenen Nebenfolgen, nimmt zu, gerade in den Bereichen der Natur- und Ingenieurwissenschaften. In diesem Kontext stellt die Vermittlung von Kommunikationskompetenzen, die Ingenieur- und Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler dazu befähigen, ihr Spezialwissen an Laien zu vermitteln, eine besondere Herausforderung dar.

⁶Vgl. Onlinedokument <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/> [07. 07. 2009]

⁷National Science Education Standards, p. 22; Onlinedokument <https://www.nap.edu> [07. 07. 2009].

⁸Siehe Robert M. Hazen: Why Should You Be Scientifically Literate?; Onlinedokument <http://www.actionbioscience.org/newfrontiers/hazen.html> [07. 07. 2009]

⁹Siehe das OECD-Paper (97)52, p. 8; Onlinedokument <http://www.oecd.org/dataoecd/20/18/1844842.pdf> [07. 07. 2009].

Diese Feststellungen haben sowohl Implikationen für integrierte, verpflichtende Angebote der nicht-naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Universitäten – insbesondere an den Technischen Universitäten – aber auch für die Einrichtung und Ausstattung der Universitäten mit adäquaten allgemeinbildenden naturwissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Denn erstens ist es keineswegs sicher gestellt, dass Studierende über allgemeine Basiskenntnisse aus ihrer Schulzeit verfügen. Zweitens und von noch größerer Bedeutung sind die raschen Entwicklungen in den Natur- und Technikwissenschaften selbst. Neue Erkenntnisse müssen im Rahmen des lebenslangen Lernens thematisiert werden. Dies gilt ebenso für den Aufbau einer öffentlichen Wissenschaft an den Universitäten. Denn: Scientific Literacy “stands for what the general public ought to know about science.”¹⁰ Es wäre allerdings voreilig, davon auszugehen, dass Studierende und Absolventinnen und Absolventen der naturwissenschaftlichen Studiengänge per se selbst über eine Scientific Literacy verfügen: “Surprisingly, intense study of a particular field of science does not necessarily make one scientifically literate.”¹¹ In diesem Zusammenhang weist Hazen auf die Debatte an den amerikanischen Universitäten hin: Seiner Meinung nach wird bei Kollegen der Unterschied zwischen ‚*doing science*‘ und ‚*using science*‘ nicht hinreichend berücksichtigt. Die Vermittlung eines orientierenden Basisverständnisses oder eine vertiefte Kenntnis der Wirkungszusammenhänge naturwissenschaftlicher Forschung und ihrer Folgen muss je nach Fach, Studienabschnitt und Berufsfeld differenziert werden. Dies gilt sowohl für die fachliche Ausbildung an Universitäten als auch für die Berufs- und Weiterbildung. Verfehlt wäre es erst recht, davon auszugehen, dass Absolventinnen und Absolventen der Technischen Universitäten ohne die Vermittlung einer Cultural Literacy in die Lage versetzt werden könnten, den er-

¹⁰Durant, John: What is scientific literacy?, in: John Durant/Jane Gregory/Jean-Marc Lévy-Leblond (eds.): Science and Culture in Europe, London 1993, p. 129. Durant weist auf die synonyme Anwendung der Termini ‚Scientific Literacy‘ (USA), ‚public understanding of science‘ (GB) und ‚la culture scientifique‘ (Frankreich) hin.

¹¹Ebd.; vgl. auch Robert Hazen/James Trefil: Science Matters. Achieving Scientific Literacy, New York 1990.

höhten Selektions- und Entscheidungserfordernissen in sich stark wandelnden Berufskontexten sozialverantwortlich nachkommen und entsprechend kommunizieren zu können. Das Konzept muss daher im Rahmen einer transdisziplinären Literacy diskutiert werden. Der Erwerb einer transdisziplinären Literacy setzt zumindest grundlegende Kenntnisse soziokultureller Gesellschaftsentwicklungen voraus. Hierzu gehören die rechtsstaatlichen, politischen, ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen ebenso wie ein Grundverständnis von deren Wechselwirkungen. Diese Feststellungen gelten unabhängig von der Wertigkeit einer ästhetisch-kulturellen Bildung an sich.

In dem hier diskutierten Zusammenhang wird postuliert, dass Literacy eine institutionelle Bereitstellung und die individuelle Aneignung von disziplinärem und transdisziplinärem Orientierungswissen voraussetzt. Orientierungswissen ist hierbei das Allgemeinwissen, das es ermöglicht, das durch die Disziplinen erzeugte Spezialwissen in gesellschaftliche Zusammenhänge zu stellen. Entsprechend des Konzepts einer transdisziplinären Literacy wird es komplementär angeeignet und fördert Prozesse des Verstehens und der Reflexion in gesamtgesellschaftlichen Kontexten. Somit wird sozialverantwortliches Handeln deutlich unterstützt und die Kommunikation zwischen den Wissenschaften erhöht.¹² In diesen Kontexten steht die gegenwärtige Diskussion über Schlüs-

¹²Der Begriff Orientierungswissen ist entscheidend von Jürgen Mittelstraß in Abgrenzung zu Verfügungswissen geprägt worden. Vgl. Jürgen Mittelstraß: Die unheimlichen Geisteswissenschaften, S. 130ff., in: ders.: Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Schriften, Frankfurt am Main 1998, S. 110-133. Verfügungswissen wird hierbei verstanden als das positive, wissenschaftlich-technisch erworbene Wissen, das Handlungsoptionen eröffnet, über deren zweckmäßige und sinnvolle Verwendung es aber notwendig der Orientierung bedarf. Kritisch betont Mittelstraß, es sei falsch, Verfügungswissen allein den Ingenieur- und Naturwissenschaften und das Orientierungswissen allein den Geisteswissenschaften zuzuordnen: „Schließlich ist Orientierung nichts, was sich disziplinär aufteilen ließe.“ Ebd., S. 131. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass Orientierungs- und Verfügungswissen eigentlich eine Einheit bilden, denn in der Tat ist zu fragen, ob die Produktion von Verfügungswissen nicht stets schon eines Orientierungswissens bedarf und stets schon Ausdruck von kulturellen, normativen und institutionellen Rahmenbedingungen ist, die es zu reflektieren gilt. Die (heuristische) Gegenüberstellung erweist sich somit als problematisch und missverständlich. Darum wird hier das Orientierungswissen aus der Opposition herausgelöst und über Fragen normativer Orientierung hinaus explizit mit Wissensanteilen angereichert aus Kultur, Wissenschaft, Politik und Geschichte, die Aufschlüsse bieten über Handlungsräume und deren normative Implikationen.

selqualifikationen an Technischen Universitäten. In Zukunft wird die Spezialisierung weiter zunehmen – sie ist notwendig und unvermeidbar. Gleichzeitig, insbesondere als Folge der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien, nimmt der Grad der Vergesellschaftung des Wissens ebenfalls stetig zu. Mit diesen Entwicklungen stellen sich grundsätzliche – auch strategische – Fragen einer institutionellen Verantwortung für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Sie stellen sich auf mehreren Ebenen und betreffen Individuen wie auch Kollektive. Drei Fragen sind dabei von besonderer Bedeutung:

Die erste Leitfrage betrifft Strukturen, Inhalte und Methoden der Aneignung von Kompetenzen, die es erlauben, erfolgreich in sich rasch wandelnden komplexen Zusammenhängen zu handeln. Die zweite Leitfrage betrifft das Zusammenfügen des individuell beherrschten und des kollektiv vorhandenen Wissens, insbesondere die Frage, welches kultur(-technische) Wissen vermittelt werden muss, damit Netzwerkkompetenzen entstehen. Eine dritte Leitfrage ist daher die nach den Konsequenzen, die sich für die universitäre Lehre ergeben. Bisher haben die veränderten gesellschaftlichen Kontexte sowohl der Wissensgenerierung als auch der Wissensanwendung ganz allgemein zu wenig Beachtung bei der curricularen Entwicklung gefunden – nicht nur an Technischen Universitäten.

Im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ist festzustellen, dass gerade die komplexen Entgrenzungen von Gesellschaften im Globalisierungsprozess im Zusammenspiel mit zunehmenden Formen und Orten der dezentralen Wissensgenerierung zu einer unüberschaubaren Zunahme an konkurrierenden Chancen der kreativen Wissensvermehrung geführt haben. Diese Entwicklung ist unvermeidlich mit der Produktion von Unsicherheit verbunden und dies in zweierlei Hinsicht. Erstens ist immer spezialisierteres Wissen selbst in Fach- und Expertenkreisen umstritten. Gefragt wird hier: ‚Welche Quellen sind vertrauenswürdig? Welche Kontrollstrategien sind wirksam?‘ Zweitens gestalten sich Validierungsprozesse für neu kommuniziertes Wissen

immer aufwändiger. Eine weitere These betrifft das Verhältnis von Spezialwissen und generalistischem Wissen: die Situationen, in denen *allein* auf der Basis des spezialisierten Wissens erfolgreich gehandelt und entschieden werden kann, nehmen derzeit stark ab.

Damit stellt sich die Frage, wie eine bestmögliche institutionelle Generierung und Vermittlung von ‚sozialverantwortlichem robustem Wissen‘ an Technischen Hochschulen erfolgen und weiterentwickelt werden kann.¹³ Welche Rolle spielen überfachliche Schlüsselqualifikationen in diesem Prozess? Vor allem ist zu fragen, wie ein Zukunftsmodell aussehen könnte, das als Vorbild für die Implementierung und Verankerung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen an Technischen Hochschulen dienen könnte.

Dies war auch die Frage, die es im Rahmen des Projekts ‚Schlüsselqualifikationen an Technischen Hochschulen‘ zu beantworten galt. Eine Ausgangsfrage war, was Schlüsselqualifikationen im Zeitalter der Globalisierung und des schnellen Wandels genau bedeuten. Welche Kompetenzen beinhalten sie? Wie und wo können sie vermittelt werden? Wie haben sich die Rahmenbedingungen des Lernens verändert? In welchem Wirkungszusammenhang stehen formelle und informelle Kontexte? Wie müssen Lernangebote dem angepasst werden? In welchem Verhältnis stehen gesellschaftliche Megatrends, wie etwa der demographische Wandel, die Entwicklung der Arbeitswelt und die Internationalisierung, die jeweils veränderte Lebenswirklichkeiten und Lebensstile verursachen, und was sind die entsprechenden Herausforderungen für formale und informale Konzepte und Strategien der Kompetenzentwicklung? Mit welchen Folgen muss gerechnet werden, wenn wir Absolventinnen und Absolventen nicht dementsprechend ausbilden? Im folgenden Kapitel werden einige der zentralen Veränderungsprozesse unserer Zeit zur Diskussion gestellt.

¹³Vgl. Helga Nowotny: Wissenschaft neu denken. Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen, in: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft, konzipiert und bearbeitet von Karsten Gerlof/Anne Ulrich, Münster 2006, S. 24-42.

2. Die globalisierte Wissenschaftsgesellschaft und ihre Folgen

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass *makro*gesellschaftliche Veränderungen komplexe Anpassungsprozesse sowohl auf der *mikro*gesellschaftlichen Handlungsebene von Individuen als auch auf der *Meso*ebene von Institutionen, Unternehmen und Verbänden, die als Kollektive und als Rechtspersonen agieren, erforderlich machen. Im Diskurs über Schlüsselqualifikationen, ihre Notwendigkeit und ihre konkrete Umsetzung in der curricularen Entwicklung werden sie zumeist nicht oder lediglich implizit zur Kenntnis genommen.

2.1. Von der Wissensgesellschaft zur *Wissenschaftsgesellschaft*

Globalisierungsprozesse und die ihnen inhärenten vielfachen Entgrenzungen, die gleichzeitig neuartige Verflechtungen bedingen, verändern unser Leben nachhaltig. Sie wirken in allen Lebensbereichen und stellen große Herausforderungen an die Weiterentwicklung von Bildung und Ausbildung. Die Wissenschaften selbst sehen sich mit weitreichenden veränderten Rahmenbedingungen konfrontiert, die Anpassungsprozesse erforderlich machen. Dies gilt für die Organisations- und Kommunikationsweisen der Disziplinen, für die Vermittlung im Rahmen einer forschungs-orientierten Lehre und für die Schnittstellen zur Weiterbildung und zur Öffentlichen Wissenschaft. Ob wir in einer *Wissens*gesellschaft oder vielmehr in einer *Wissenschaftsgesellschaft* leben, ist in diesem Zusammenhang nicht nur von akademischem Belang. Diese Frage tangiert die Interaktions- und Legitimierungskontexte der Wissenschaften in modernen Gesellschaften existentiell. In Gesellschaften, die sich durch zunehmende Beschleunigung, Verdichtung, Vernetzung und Verfügbarkeit von Wissen sowie durch eine zunehmende Spezialisierung des naturwissenschaftlichen, technischen Wissens auszeichnen, nehmen die Auswirkungen von Wissenschaft auf die Gesellschaft zu – oft mit positiven Wirkungen, aber unbestreitbar ebenso mit einer Vielzahl von komplex interagierenden, nicht-intendierten Effekten, die ihrerseits jeweils positiv oder auch negativ sein können. In diesen Zusammenhang gehören auch Angebote, die eine Optimie-

rung von Methoden und Verfahren des Wissensmanagements sichern sollen. Auf der kollektiven Ebene soll damit das Konzept der wettbewerbsoptimierten lernenden Organisation unterstützt werden. Dies gilt für die Mesoebene der öffentlichen Institutionen, der Verbände und der privatwirtschaftlichen Unternehmen und auf der Makroebene für die zunehmend konkurrierenden Regionen und überregionalen Netzwerke wie etwa die zahlreichen clusterorientierten Technologie-Regionen, die selbst ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Netzwerk austauschen. Daher wird verstärkt auf Kommunikationsstärke und interdisziplinäre Teamfähigkeit bei Einstellungsgesprächen geachtet. Auf der individuellen Ebene sollte Kompetenzerwerb im Sinne des erläuterten (Scientific) Literacy-Konzepts eine Umsetzung erfahren, die diese Prozesse unterstützt und gleichzeitig mit Kenntnissen ausstattet, um komplexe Veränderungsprozesse kritisch zu hinterfragen. Primär steht aber eine Optimierung von Lebenszeit und Arbeitskraft, wie sie Konzepten des immer notwendiger werdenden lebenslangen Lernens zugrunde liegt, im Vordergrund herkömmlicher Modelle. Diese Ziele sind weiterhin wichtig und haben zweifelsohne an Bedeutung zugenommen. Hinsichtlich der veränderten Situation einer globalisierten *Wissenschaftsgesellschaft* sind sie jedoch nicht hinreichend.

Kennzeichnend für die *Wissenschaftsgesellschaft* ist die veränderte und wachsende Verzahnung des Wissens mit wissenschaftlich-methodischem Wissen. Die Generierung des Wissens geschieht zunehmend, wie Helga Nowotny u. a. feststellen, „im Kontext seiner Anwendung.“¹⁴ Nowotny, Bechmann, Stehr, Latour und andere machen auf entscheidende Unterschiede zwischen der Wissens- und *Wissenschaftsgesellschaft* aufmerksam.¹⁵ Wissenschaftliches Wissen wird nicht alleine von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und vor allem nicht nur an Universitäten hergestellt. Die Tatsache, dass nicht nur

¹⁴Nowotny, 2006, S. 26.

¹⁵Vgl. Nowotny, 2006, sowie dies./Peter Scott/Michael Gibbons: *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit*, Weilerswist 2004; vgl. Gotthard Bechmann/Nico Stehr: *Risikokommunikation und die Risiken der Kommunikation wissenschaftlichen Wissens. Zum gesellschaftlichen Umgang mit Nichtwissen*, in: *GAIA*, Nr. 2, Jg. 9, 2000, S. 113-121; vgl. Bruno Latour: *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*, Frankfurt am Main 2007.

die großen Forschungseinrichtungen, sondern vor allem auch die Industrie bei der Generierung von wissenschaftlichem Wissen gerade in Deutschland eine große Rolle spielen, ist bekannt und wird, wie in anderen westlichen Ländern, unter anderem auf die Unterfinanzierung der Universitäten zurückgeführt. Insbesondere angewandte Forschung und Entwicklung bei der Produktentwicklung findet zu einem Großteil in der Industrie statt. In den Naturwissenschaften, aber zunehmend in der angewandten Forschung und Entwicklung, wird Wissen in dezentralen heterogenen Teams hergestellt, die sich international konstituieren.

In ihrer Studie, die auf einer langjährigen empirischen Gegenüberstellung zweier Wissenschaftsfelder basiert, stellte Karin Knorr-Cetina die These auf, dass sich unterschiedliche Wissenschaftsfelder differenter epistemologischer Kulturen bedienen.¹⁶ Im tradierten Verständnis des ‚normalen‘ Wissenschaftsbetriebs¹⁷ ist auf der Grundlage herkömmlicher wissenschaftstheoretischer Modelle davon ausgegangen worden, dass Wissen durch die Aufstellung von Hypothesen und deren empirischer Verifizierung oder Falsifizierung zu einem kollektiv verfügbaren und überprüfbareren Wissen – in Termini von Nowotny, Gibbons u. a. zum ‚verlässlichen‘ Wissen – in der Verantwortung der Scientific Community führt, die sie als ‚Modus 1-Wissensproduktion‘ bezeichnen. In ihrer viel diskutierten Studie ‚The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies‘ werden die strukturellen Veränderungen in der Produktion und Anwendung von wissenschaftlichem Wissen als Modus 2-Wissensproduktion charakterisiert.¹⁸ In einer weiteren Arbeit von Nowotny u.a. wurde das Konzept einer gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Koe-

¹⁶Vgl. Karin Knorr-Cetina: *Wissenskulturen*, Frankfurt am Main 2002. Für eine Kritik siehe Ronald N. Giere: Discussion Note. Distributed Cognition in Epistemic Cultures, in: *Philosophy of Science*, Vol. 69, December 2002; Onlinedokument <http://www.tc.umn.edu/~giere/DCEC.pdf> [07. 07. 2009].

¹⁷Vgl. Thomas Kühn: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt am Main 1976.

¹⁸Vgl. Michael Gibbons/Camilla Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartzman/Peter Scott/Martin Trow: *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London 1994.

volution dargestellt, das die weitgehenden Entgrenzungen, Verflechtungen und Interdependenzen in Wissenschaft und Gesellschaft aufzeigt.¹⁹

Das folgende Modell gibt einen Überblick über die Komplexität der heutigen Wissensproduktion und ihre Einbettung in gesellschaftliche Zusammenhänge. Die im Zuge der Globalisierung veränderten Verortungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten werden folgendermaßen dargestellt:

The NEW Production of Knowledge: „Modus 1“ und „Modus 2“ Wissensproduktion	
Modus 1	Modus 2
<ul style="list-style-type: none"> -Akademischer Kontext -Disziplinen sind das grundsätzliche Deutungsmuster -Hegemonie in den Wahrnehmungen -Qualitätskontrolle und Relevanz wird durch die Peers (die eigene Disziplin) vorgenommen -Organisation und Strukturen sind eher statisch und hierarchisch -nach innen gerichtete Rechtfertigungsstrukturen -„Akademische Freiheit“ und „Suche nach Neuem“ werden als zentrale Ausgangspunkte gesehen 	<ul style="list-style-type: none"> -Wissen wird im Kontext der Anwendung produziert <ul style="list-style-type: none"> - Antizipation der Konsequenzen der Wissenserzeugung - Orientierung an Nutzen und Klientel -Diversifizierung der Orte der Wissensproduktion <ul style="list-style-type: none"> - wachsende Bedeutung nicht universitärer & nicht klassisch akademisch organisierter Einrichtungen (Think-Tanks, Beratungsbüros, Industrielaboratorien) -transdisziplinäres Arbeiten -heterogene Wahrnehmung und Einschätzung -in den Einschätzungen von Qualität und Relevanz spielen externe Kriterien eine wesentliche Rolle <ul style="list-style-type: none"> - außerwissenschaftlicher Einfluss auf das Setzen von Forschungsprioritäten - neue interne sowie von außen kommende Evaluierungsmechanismen (Audit Society) - Rechtfertigungsnotwendigkeit nach außen

Abb. 1, Quelle: Institut für Wissenschaftsforschung, Universität Wien.²⁰

¹⁹Vgl. Helga Nowotny/Peter Scott/Peter Gibbons: Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty, Cambridge 2001.

In diesem Zusammenhang ist eine Feststellung von Knorr-Cetina relevant:

Revidiert werden müssen, wie es scheint auch diejenigen Vorstellungen, die der naturwissenschaftlichen Rationalität und dem naturwissenschaftlichen Handeln spezifische, von der Alltagsrationalität und dem Alltagshandeln abgehobene *formale* Qualitäten zuschreiben.²¹

Durch diese und andere Entwicklungen, insbesondere durch den Einfluss der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, hat das, was als Vergesellschaftung des Wissens beschrieben werden kann, in breiten Kreisen stattgefunden: klare Grenzen zwischen Information, Wissen und Wissenschaft lassen sich immer weniger ziehen. Diese neue Komplexität der vielfachen Überschneidungen von Modi der Wissensgenerierung wirft eine Reihe von Fragen hinsichtlich der Adäquatheit herkömmlicher Auffassungen und Vermittlungsangebote von Schlüsselqualifikationen auf.

2.2. Globalisierung als Handlungskontext

Die Entstehung einer transnationalen Weltgesellschaft verstärkt die Notwendigkeit, bestehende Schlüsselqualifikationsangebote gerade für Universitätsabsolventinnen und -absolventen zu überprüfen, zu modifizieren und auszubauen.²² Innerhalb der inzwischen sehr umfangreichen, interdisziplinär geführten Diskussion über Globalisierungsprozesse wird eine Vielzahl von gesellschaftlichen Veränderungen thematisiert, die neue Handlungskompetenzen im Studium, am Arbeitsplatz und im Alltag erfordern. So spricht Nuscheler von ‚transnationalen Sozialräumen‘, die gerade erst im Entstehen sind, und sieht die Globalisierungsfolgen überhaupt erst am Beginn.²³ Als

²⁰Felt, Ulrike: Einführung in die Wissenschaftsforschung II, S. 5; Onlinedokument <http://www.univie.ac.at/virusss/documents/407582231.pdf> [07. 07. 2009].

²¹Knorr-Cetina, Karin: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft, erweiterte Neuauflage, Frankfurt am Main 2002, S. 273.

²²Schon in seinem Sammelband ‚Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft‘ wies Reimann auf den zentralen Stellenwert einer interdisziplinären Betrachtung globaler Kommunikationstendenzen und auf die strukturellen Verschiebungen zwischen dominanten und marginalen (Welt-)Kulturen hin. Vgl. Horst Reimann (Hrsg.): Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft. Zur Theorie und Pragmatik globaler Interaktion, Opladen 1992, S. 16ff.

²³Vgl. Franz Nuscheler: Globalisierung und ihre Folgen. Gerät die Welt in Bewegung?, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisie-

Folge entwickeln sich komplexe neue Zustände, die als Globalismen beschrieben werden – als das ‚Produkt‘ der Globalisierung.²⁴ Um auf die Vielfaltigkeit dieser Prozesse aufmerksam zu machen, befürwortet Roger Bromley den Begriff *Multi-Globalismen*: es gäbe nicht nur den *einen* Globalisierungsprozess

der vor allem als Angleichung an den Westen aufgefasst wird und in dem Elemente der Hybridität allenfalls in den Blick geraten, soweit sie eine Reaktion auf den Westen darstellen, etwa bei der Asianisierung westlicher Musik oder Fertiggerichte oder der Angleichung ‚fremder‘ Küchen an westliche Essgewohnheiten.²⁵

Im weiteren Text ist daher der Begriff ‚Globalisierung‘ als eine Reduktion vielfältig in sich verschachtelter Prozesse der weltweiten Veränderungen zu verstehen.

2.2.1. Globalisierung und die reflexive Moderne

Ein erster Diskussionsstrang knüpft an die bisherigen Überlegungen an: Globalisierung wird als Teil eines umfassenden Prozesses der ‚reflexiven Modernisierung‘²⁶ oder ‚institutionalisierten Reflexivität‘²⁷ gesehen, eine Position, die – über alle Differenzen im Detail hinweg – von Ulrich Beck und Anthony Giddens eingenommen wird.²⁸ „Reflexive Modernisierung“ wird dabei als

rung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, Opladen 2003, S. 2336 und siehe ders.: Europas Verantwortung im Zeitalter der Globalisierung, in: Caroline Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.): Europa in der Welt – die Welt in Europa, Baden-Baden 2006, S. 197-206.

²⁴Für eine Einführung siehe Ulrich Beck: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt am Main 1997.

²⁵Bromley, Roger: Multiglobalismen – Synkretismus und Vielfalt in der Populärkultur, S. 190, in: Caroline Y. Robertson/Carsten Winter (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung, Baden-Baden 2000, S. 189-206.

²⁶Vgl. Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt am Main 1996.

²⁷Vgl. ebd.

²⁸Die beiden Autoren verbindet die Annahme, dass die heutige sich globalisierende Welt einer radikalen Veränderung unterzogen ist, die nach neuen Beschreibungskonzepten dieser ‚zweiten‘ oder ‚posttraditionellen‘ Moderne verlangt. Vgl. dazu Beck/Giddens/Lash, 1996; Ulrich Beck: Die Eröffnung des Welthorizontes. Zur Soziologie der Globalisierung, in: Soziale Welt, Nr. 47, 1997, S. 3-16; ders., 1997; ders.: Politik der Globalisierung, Frankfurt am Main 1998; sowie Anthony Giddens: Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age, Oxford 1991.

„Stichwort der Gruppenbildung“²⁹ verstanden, d. h. als ein vorläufiger ‚Sammelbegriff‘ für eine Denkrichtung, die davon ausgeht, dass das Projekt der einfachen Modernisierung, die Industriemoderne, ein Ende gefunden hat und in einem sogenannten reflexiven Modernisierungsprozess aufgegangen ist. Ausgangspunkt der Überlegungen ist also keine Position des Widerrufs von Moderne,³⁰ sondern der Versuch, eine Radikalisierung von Modernisierungsprozessen theoretisch adäquat zu fassen. In einer auf reflexivem Niveau angelangten Moderne werden aus Gefahren nur noch durch Risiko-Abwägungen kalkulierbare Nebenfolgen:³¹ Ähnlich wie Nowotny u. a. geht Giddens davon aus, dass gerade die Zunahme des Wissens über die Natur und die Gesellschaft zu einer zunehmenden, wie Giddens es formuliert „hergestellten Unsicherheit“³² geführt hat, Zusammenhänge zweckrational einschätzen zu können.

Das Leben in spätmodernen ‚globalisierten‘ Gesellschaften gestaltet sich für viele multioptional:³³ es ist in vielen Bereichen im Vergleich zu moralisch und ökonomisch starrerem und restringierterem Zeiten erheblich offener und vielfältiger geworden und beruht zunehmend auf einem ‚Denken in Szenarien‘, in Wenn-Dann-Abwägungen über eventuell eintretende Folgen. Pointiert formuliert könnte man behaupten, dass die reflexive Moderne eine Moderne ist, die auf nicht hintergehbare Weise mit den Folgen ihrer eigenen Modernisierung konfrontiert ist, eine Entwicklung, auf die der Prozess der Globalisierung umfassende Auswirkungen hat.³⁴ Während die erste Phase von Globalisierung in der frühen Moderne primär eine Expansion des Westens und seiner Institutio-

²⁹Beck/Giddens/Lash, 1996, S. 23.

³⁰Dabei handelt es sich um eine Position, die Ulrich Beck postmodernen Kulturtheoretikern vorwirft (vgl. Beck/Giddens/Lash, 1996, S. 24).

³¹Reflexiv ist dabei nicht, wie man zuerst vermuten könnte, im Sinne von ‚reflektiert‘ (bewusst, gewollt) zu verstehen, sondern dahingehend, dass die Radikalisierung von Modernisierung ein eigendynamischer Selbsttransformationsprozess der Industriegesellschaft ist. Zur Differenz von Gefahr und Risiko vgl. Willy H. Eirnbter/Alois Hahn/Jacob Rüdiger: Aids und die gesellschaftlichen Folgen, Frankfurt am Main 1993.

³²Beck/Giddens/Lash, 1996, S. 317.

³³Vgl. Peter Gross: Die Multioptionsgesellschaft, Frankfurt am Main 1994.

³⁴Vgl. Beck/Giddens/Lash, 1996.

nen mit imperialistischen Zügen war – man denke hier beispielsweise an den globalen Kolonialismus als einen zentralen Moment der Herausbildung moderner Nationalstaaten –, hat sich in der Spätmoderne die Globalisierung gewissermaßen zurückgewendet und spielt sich lokal in jedem einzelnen Staat ab.³⁵

So haben mit der zunehmenden weltweiten Verflechtung auch die globalen Implikationen von alltäglichem, individuellen Handeln zugenommen, beispielsweise indem die Entscheidungen ein bestimmtes Kleidungsstück oder Auto zu kaufen, umfassende ‚weltweite‘ Auswirkungen haben, etwa auf den Lebensunterhalt von Menschen auch in weitentfernten Ländern bis hin zu ökologischen Faktoren, wie die derzeitigen Verhaltensänderungen etwa in China durch den Wechsel vom Fahrrad zum Auto eindrücklich veranschaulichen. In diesem Sinne bedeutet Globalisierung auf das Individuum bezogen ein „Handeln auf Distanz“,³⁶ bei dem das Abwesende (in unserem Beispiel des Autokaufs die globalen ökologischen Folgen) das Anwesende (die lokale Autonutzung) beherrscht.³⁷ Ulrich Beck spricht hier von der ‚Subpolitik‘, Anthony Giddens von der ‚Lebenspolitik‘, wobei beide damit den Zusammenhang meinen, dass in einer sich globalisierenden Welt alltäglichem Handeln eine im weitesten Sinne ‚politische‘ Dimension zukommen kann: Die Entscheidung für ein bestimmtes Automodell ist nicht nur eine Entscheidung für oder gegen die Ökologie, sondern auch eine Entscheidung für das Fortbestehen bestimmter Arbeitsplätze etc.

Dieser Sachverhalt stellt die institutionalisierte Trennung von Spezial- und Laienwissen, wie sie für die erste Moderne kennzeichnend ist, in Frage. Durch

³⁵Roland Robertson hat für diese Prozesse der lokalen Rückwirkungen von Globalisierungsprozessen den Begriff ‚Glokalisierung‘ geprägt. Siehe Roland Robertson: *Glocalization. Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, in: Mike Featherstone/Scott Lash/id. (eds.): *Global Modernities*, London 1995, pp. 15-30.

³⁶Beck/Giddens/Lash, 1996, S. 176.

³⁷So kann man die Gesellschaft der ‚zweiten Moderne‘ nach Giddens auch als ‚post-traditional‘ begreifen, da über die Zeit vermittelte, traditionelle Organisationen des Handelns an Relevanz verloren haben und die Relevanz des globalen Raums als Organisationsprinzip von Handeln zugenommen hat.

die Zunahme des Stellenwertes der ‚subpolitischen Dimension‘ von Alltags-handeln in globalisierten, spätmodernen Gesellschaften sehen sich so auch technische Experten vor neue (kommunikative) Aufgaben gestellt, da die Fragen von ‚Laien‘ drängender werden. Informierte, teils hochgradig antagonis-tische Bewegungen formieren sich unerwartet, vernetzen sich weltweit und in-formieren sich aus einer Vielzahl von Quellen im Internet. Passende Argu-mente ‚für‘ oder ‚gegen‘ wissenschaftsgestützte Projekte lassen sich schnellst-ens zusammenstellen und über Blogs und E-Mails über den Globus verteilen. Dies ist ein Prozess hochgradiger Vernetzung fragmentierten Wissens und ins-besondere der Wissensvermittlung. Die auf diese Weise hervorgebrachten Fragen und Argumente können mehr oder weniger fundiert sein, aus bisher weniger untersuchten Kontexten und Kausalitäten herrühren und sie können in hohem Maße legitim sein. Dringend erforderlich ist daher ein vertieftes und detailliertes Wissen um Kausalitäten, deren Erkennen neue überfachliche Vermittlungsformen voraussetzt.

Der technische Experte genießt aufgrund seines Spezialwissens zwar noch ei-nen gewissen schützenden Status gegenüber den drängenden Fragen von Laien. Doch diese Grenzziehung ist nicht mehr generell gültig, trennt nicht länger die Wissenschaft als Ganzes vom ‚lokalen Wissen‘ der Laien. Die zu-nehmende Spezialisierung der Experten macht jedermann deutlich, dass es keine ‚Experten für alle Angelegenheiten‘ gibt, denn jedes von Experten be-hauptete Wissen ist nicht nur spezifisch, sondern häufig auch in den eigenen Reihen umstritten.³⁸ Dies entspricht dem, was Nowotny u. a. unter der Koevo-lution von Wissenschaft und Gesellschaft verstehen.³⁹ In dieser Gesellschafts-

³⁸Vgl. Beck/Giddens/Lash, 1996, S. 318.

³⁹Im aktuellen Forschungskontext siehe hierzu beispielsweise das Projekt ‚Biologisierung des Sozialen oder neue Biosozialität? Die Erosion alltagsnaher Natur-Gesellschafts-Unterscheidungen und ihre Konsequenzen‘. Das Projekt unter der Leitung von Christoph Lau ist Teilprojekt eines Sonderforschungsbereiches (SFB 536) an der Universität Augsburg. Die Entgrenzung alltagsnaher und alltagsrelevanter Natur-Gesellschafts-Unterscheidungen in den Bereichen Gesundheit, Körperverhältnis und Erziehung stehen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. In diesem Projekt wird unter anderem auch gefragt, wie sich soziale Gemeinschaften bilden, die ihre Interessen auf der Grundlage einer kulturell reflektierten und gestalteten Natur artikulieren.

form haben sich die Erwartungen der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit radikalisiert: ‚Laien‘, Meinungsmacher und Medien erwarten umfangreiche Informationen, Aufklärung und Konsultationen hinsichtlich der Risiken und Folgeeffekte wissenschaftlicher Erkenntnisse in ihrer Anwendung.⁴⁰ Der Legitimationsdruck auf die Wissenschaft, insbesondere auf die Grundlagenforschung, aber auch auf die Geisteswissenschaften, die aus veränderter Kosten-Nutzen-Motivation ebenfalls ihre Existenzberechtigung nachweisen müssen, nimmt zu.⁴¹ Wie ohnehin vielfach in der angewandten ingenieurwissenschaftlichen Forschung der Fall, wird in der Öffentlichkeit erwartet, dass Probleme hier und jetzt gelöst werden; in der Wirtschaft, dass Forschung und Entwicklung eng mit der zeitnahen Vermarktungsfähigkeit erfolgreicher Produkte verknüpft sind. Die Wahrnehmung, wonach Wissenschaft selbst neue Probleme entstehen lässt, auf die gerade in der deutschen Öffentlichkeit besonders sensibel reagiert wird, stellt die Wissenschaft und auch Wissenschaftspolitik vor große Herausforderungen. Die Maßstäbe, wonach beurteilt wird, was als problematisch anzusehen ist und was nicht, sind selbst in hohem Maße kulturell geprägt und different.⁴² Die Wirkungen des Kulturellen werden nicht nur aus der Sicht fachfremder Disziplinen unterschätzt: die kulturelle Geprägtheit struktureller Entwicklung wird auch innerhalb der Soziologie breit diskutiert. Roland Robertson beispielsweise kritisierte Giddens, der die ‚significance of culture‘ unterschätzte⁴³ und daher den Beitrag ‚anderer Kulturen‘ zum Gesellschaftsprozess in der Theoriebildung nicht adäquat in den Blick nehme:

⁴⁰Vgl. Stefan Bösch/Peter Wehling: Wissenschaft zwischen Folgenverantwortung und Nichtwissen. Aktuelle Perspektiven der Wissenschaftsforschung, Wiesbaden 2004 und Ulrich Beck/Wolfgang Bonz/Christoph Lau: Entgrenzung erzwingt Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, in: Beck/Lau, 2004, S. 1-54.

⁴¹Siehe hierzu die ZAK Vorlesungsreihe im Colloquium Fundamentale ‚Geistesblitze & Orchideenfächer. Geisteswissenschaften in einer globalisierten Welt‘, Sommersemester 2007.

⁴²Hierzu beispielsweise die Beiträge in Caroline Y. Robertson: Der Perfekte Mensch. Genforschung zwischen Wahn und Wirklichkeit, Baden-Baden 2003 sowie dies. (Hrsg.): Tod und Sterben in der Gegenwartsgesellschaft. Eine interdisziplinäre Auseinandersetzung, Baden-Baden 2008.

⁴³Robertson, Roland: Globalization. Social Theory and Global Culture, London 1992, p. 144, zitiert nach Deborah Eade: Capacity-building. An approach to people-centred development, Oxford 1997, p. 4.

The whole idea that one can sensibly interpret the contemporary world without addressing the issues that arise from current debates about the politics of culture, cultural capital, cultural difference, cultural homogeneity and heterogeneity, ethnicity, race and gender, and so on, is implausible.⁴⁴

Diese Verschiebungen und Entgrenzungen der Produktion des Wissens, der globaldifferenten Normen der Legitimation wissenschaftlichen Tuns und der Erwartungen hinsichtlich der Verwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen hat erhebliche Implikationen für die Entwicklung eines ausdifferenzierten Portfolios von integrierten und additiven Schlüsselqualifikationsangeboten im Rahmen des lebenslangen Lernens. Ein verantwortlicher, antizipatorisch-strategischer⁴⁵ Blick auf Anpassungserfordernisse auf der institutionellen Ebene der Hochschulen erfordert die Verknüpfung zweier Ebenen – die der makrosoziologisch gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und die der mikrosoziologischen Aspekte individueller Handlungen. Diesem Gedanken folgend haben die Universitäten eine Verantwortung Lernmöglichkeiten anzubieten, die fundiertes sozialverantwortliches Handeln ihrer Absolventinnen und Absolventen zum Ziel haben: wissenschaftlich gebildete Personen, die an verantwortungsvollen Schnittstellen die Weiterentwicklung, Distribution und Anwendung des Erlernten in Theorie und Praxis leisten können.⁴⁶

2.2.2. Globalisierung und kulturelle Fragmentierung

Vor diesem Hintergrund verbindet ein zweiter Diskussionsstrang die Wirkungen der Globalisierung auf der Handlungsebene mit der Verantwortung der Hochschulen, adäquate fachübergreifende Angebote zu offerieren. Es wird die These vertreten, dass die Kompetenzen, die für den erfolgreichen Um-

⁴⁴Ebd., p. 145.

⁴⁵Zum Konzept der antizipatorischen Vernunft siehe Helmut F. Spinner: Pluralismus als Erkenntnismodell, Frankfurt am Main 1974.

⁴⁶Für eine ausführlichere Betrachtung von ‚individualistischer‘ und ‚kollektivistischer‘ Theorietraditionen und die Entwicklung einer ‚global sociology‘ siehe Caroline Y. Robertson-von Trotha: Die Dialektik der Globalisierung. Kulturelle Nivellierung bei gleichzeitiger Verstärkung kultureller Differenz, Karlsruhe 2009, S. 12-15; die Beiträge in Robertson/Winter, 2000 sowie zum Thema Individualismus/Kollektivismus auch: Caroline Y. Robertson-Wensauer: Ethnische Identität und politische Mobilisation. Das Beispiel Schottland, Baden-Baden 1991.

gang in – lokalen und globalen – interkulturell geprägten Kontexten benötigt werden, differenzierter zu sehen sind, als dies üblicherweise geschieht. Trotz einer Vielzahl von Best Practice-Beispielen und Initiativen gibt es an den deutschsprachigen Hochschulen häufig keine hinreichend *inhaltlich* ausgerichteten interkulturellen Angebote, die Theorie und Praxis kontextdifferenziert berücksichtigen.

Außerdem werden vorhandene Ressourcen an den jeweiligen Hochschulen nicht ausreichend genutzt – ‚Internationalisation at Home‘⁴⁷ wird, trotz hohem Ausländeranteil in der Studierendenschaft nicht als Chance begriffen, in die es zu investieren lohnt.⁴⁸ Für Austauschstudierende oder für internationale Studierende finden selten Vor- und/oder Nachbereitungskurse in ausreichendem Maße statt. Zudem gibt es keine reflektierte inhaltliche Diskussion über die Chancen, durch ein Auslandssemester *interkulturelle* Kompetenz zu erlangen und nachzuweisen. Die bisherige Debatte konzentriert sich viel zu sehr auf die Abgleichung, Anrechnung und Kompatibilität der *fachlichen* Leistungen, ohne das Erlangen einer interkulturellen Kompetenz selbst explizit als Lernziel in den Vordergrund zu stellen.

Im deutschen Sprachraum kann der Umgang mit ‚Diversity‘, mit individueller Verschiedenheit in ihren gruppenrelevanten Auswirkungen, deren Haupt-

⁴⁷Das Projekt ‚Internationalisation at Home‘ (IaH) entstand 1999 auf Initiative der Universität Malmö (Schweden) und entwickelte sich zur europäischen Initiative, an der auch das ZAK mit verschiedenen internationalen Partneruniversitäten beteiligt war. Grundgedanke war, dass Internationalisierung weit über existierende Austauschprogramme hinaus gehen und in einem erweiterten Sinne gedacht und implementiert werden muss. Ziel eines modernen Hochschulstudiums soll es vielmehr sein, dass möglichst viele Studierende internationale bzw. interkulturelle Erfahrungen sammeln können, sei es im Ausland oder an der Heimatuniversität in der Auseinandersetzung mit Internationalisierung. Dies setzt sowohl die Vermittlung von orientierend-vergleichendem Kulturwissen als auch Techniken der interkulturellen Kommunikation voraus.

⁴⁸Am IAK, der Vorgängerinstitution des ZAK, gab es 1998/1999 zahlreiche Lehrveranstaltungen und Projektseminare zum Thema ‚Internationalisation at Home‘, aus denen die Publikation ‚Campus Internationale‘ hervorging. Darin finden sich neben der Darstellung der Internationalisierungsdebatte vor allem auch Interviews mit ausländischen Studierenden, Best Practice-Modelle von internationalen Studiengängen und weitere Themen. Vgl. Caroline Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.): Campus Internationale? Entwicklung und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH) (= Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 2/98-1/99, Jg. 2/3), Karlsruhe 1999.

merkmale Gender, Ethnie, Alter und Behinderung sind, generell als verspätet angesehen werden.⁴⁹ Hinsichtlich interkultureller Kontaktsituationen wird implizit davon ausgegangen, dass Homogenisierungsprozesse die Effekte von kultureller Differenz ohnehin minimieren. Es reiche daher, zugespitzt formuliert, gute Sprachkenntnisse vorzuweisen. Mit dem Begriff ‚Globalisierung‘ werden häufig vorschnell Thesen der ‚Homogenisierung‘ oder gar des ‚kulturellen Imperialismus‘⁵⁰ in Verbindung gebracht, die zu Fehlinterpretationen auch hinsichtlich der inhaltlichen Weiterentwicklung von Curricula führen: Sollten Kulturdifferenzen durch Globalisierung nivelliert werden, wäre die Vermittlung eher eine Frage von Bildungsangeboten und nicht von Handlungspragmatismus.

Im Gegensatz zu den Anhängern von Homogenisierungsthesen stellt Mike Featherstone Fragen der Rezeption und des Konsums in den Mittelpunkt seiner Betrachtung und konstatiert:

Statt eine einheitliche globale Kultur herbeizuführen, bietet der Globalisierungsprozess eine Bühne für globale Differenzen. Er eröffnet nicht nur einen ‚Weltschaukasten der Kulturen‘, der Exotisches ins Haus bringt, sondern auch ein Feld, auf dem Kulturen aufeinander prallen. Solange kulturelle Integrationsprozesse auf globaler Ebene stattfinden, wird die Situation zunehmend pluralistisch oder polytheistisch, eine Welt mit vielen Göttern, entlang der Linien, die Max Weber in seinem Essay ‚Wissenschaft als Beruf‘ gezeichnet hat.⁵¹

Diese durch Globalisierung vermittelte *kulturelle Fragmentierung* stellt in einer zuvor nicht da gewesenen Intensität spezifische Vermittlungsanforderun-

⁴⁹Auswirkungen einer ‚verspäteten‘ Erkenntnis lassen sich besonders an der fehlenden infrastrukturellen Ausstattung empirisch veranschaulichen. So wurden Integrationskurse für Nicht-Deutsche erst als Folge des Zuwanderungsgesetzes eingeführt; interkulturelle Kommunikation ist bis heute keine curriculare Pflicht an den Pädagogischen Hochschulen; städtische Integrationskonzepte gibt es nur zum Teil und auch Diversity wird selten als für die Hochschulbildung relevant angesehen. Hierzu führte das ZAK mit der Führungsakademie Baden-Württemberg am 07. 05. 2004 im Rahmen der Europawoche Karlsruhe den internationalen Workshop ‚Diversity in Europe – Herausforderungen und Lösungen/Managing Diversity and Institutional Cultures‘ durch.

⁵⁰Für eine ausführliche kritische Würdigung dieses Diskurses vgl. John Tomlinson: Cultural Imperialism, London/Washington 1991 sowie ders.: Kosmopolitismus als Ideal und Ideologie, in: Robertson/Winter, 2000, S. 341-357.

⁵¹Featherstone, Mike: Postmodernismus und Konsumkultur: Die Globalisierung der Komplexität, S. 88, in: Robertson/Winter, 2000, S. 77-106.

gen zwischen den Kulturen, die nicht mehr allein durch zentrale Instanzen einer Ordnungspolitik geleistet werden können. Neue (Ver-) Handlungsspielräume und Notwendigkeiten entstehen immer häufiger auf der mikrogesellschaftlichen Ebene, in der Schule und am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft und in der Freizeit und fordern die Vermittlung von formellen und informellen interkulturellen Kompetenzen in vielerlei Alltagssituationen⁵² – auch und erst recht in der akademischen Ausbildung. Nach dem Verständnis der Cultural Studies vollziehen sich Prozesse der Veränderung, der kulturellen Fragmentierung und der Entstehung des hybriden ‚Neuen‘ im Spannungsfeld eines konfliktären Kulturkontextes: ein Thema, das ohnehin in dem alltagspraktischen Umgang in den Hochschulen oft unsichtbar bleibt, negiert oder gar tabuisiert wird.⁵³ Dieser Kontext wird selbst von sich im Wandel befindenden gesamtgesellschaftlichen Strukturen erheblich beeinflusst und vorgeformt: durch Prozesse der globalen Ökonomisierung, des technologischen Wandels und des Wissenstransfers und auch durch die zunehmende Internationalisierung der Politik. Das kulturell ‚andere‘ erhöht die Komplexität von Handlungs- und Entscheidungssituationen deutlich. Diese setzt sowohl orientierendes kulturelles Kontextwissen als auch persönlichkeitsbezogene Basiskompetenzen im kommunikativen Umgang mit dem ‚Fremden‘ voraus.

2.3 Von der Informationsgesellschaft zur ‚nächsten Gesellschaft‘

Ein weiterer Ansatz hinsichtlich der gesellschaftlichen Veränderungen mit weitreichenden Konsequenzen für die Wissensvermittlung allgemein und speziell für strategische hochschulpolitische Entscheidungen im Bereich der Schlüssel-

⁵²Zunehmend breitet sich ein Rückzugs- und Abschottungsverhalten in ethnisch monokulturell geprägten Stadtquartieren aus, das die Herausforderungen einer interkulturellen Kommunikation erheblich erschwert und teilweise eher unrealistisch erscheinen lässt. Siehe hierzu Tahir Abbas: *Islamic Political Radicalism. A European Perspective*, Edinburgh 2007; id.: *Muslim minorities in Britain. Integration, multiculturalism and radicalism in the post-7/7 period*, in: *Journal of Intercultural Studies*, No. 3, Vol. 28, 2007, pp. 287-300 (= Special issue: Zlatko Skrbić/Loretta Baldassar/Scott Poynting (eds.): *Negotiating Belonging: Migration and Generations*).

⁵³Wie reagieren Dozierende beispielsweise, wenn ein Student im Seminar befürwortet, dass „Israel ins Meer gedrängt werden müsse“? Was wissen Hochschulen über die Konfliktpotenziale in ihren eigenen Reihen? Vgl. hierzu auch Abbas, 2007.

qualifikationen betrifft die Thesen, die Dirk Baecker in seinen ‚Studien zur nächsten Gesellschaft‘⁵⁴ zusammengefasst hat. Die Bezeichnung ‚next society‘ wurde von Peter F. Drucker für die gesellschaftlichen Anpassungsprozesse als Folge der Digitalisierung eingeführt:

next society genannt, weil sie sich in allen ihren Formen der Verarbeitung von Sinn, in ihren Institutionen, ihren Theorien, ihren Ideologien und ihren Problemen, von der modernen Gesellschaft unterscheiden wird.⁵⁵

Auf die theoretischen Hintergründe von Baeckers Ausarbeitungen – die an die bisherigen Überlegungen anknüpfen – kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Nur soviel: die zentrale These, die er auch in daraus abzuleitenden Folgen unter anderem für ‚die nächste Universität‘ und für die ‚Erziehung zur Wissenschaft‘ diskutiert, ist, dass die Computergesellschaft sich ähnlich dramatisch von der Buchdruckgesellschaft unterscheidet, wie diese von der vorangehenden Schriftgesellschaft der Antike.⁵⁶

Während, so seine These, „die Antike es mit einem Überschuss an Symbolen zu tun hat und die Moderne mit einen Überschuss an Kritik, so wird sich die nächste Gesellschaft durch einen Überschuss an Kontrolle auszeichnen.“⁵⁷ Baeckers Ausführungen gehen von der These Niklas Luhmanns aus, wonach die Gesellschaft nur dadurch mit den Veränderungsanforderungen nach der Einführung von Schrift, Buch und Computer fertig werden konnte, indem es ihr gelungen ist „passende Kulturformen des selektiven Umgangs mit dem

⁵⁴Baecker, Dirk: Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt am Main 2007.

⁵⁵Ebd., S. 8.

⁵⁶Veränderungsprozesse, induziert durch das sogenannte ‚Gutenbergphänomen‘, sind in der frühen Diskussion über die Entwicklung von Literacy in verschiedenen westlichen Gesellschaften insbesondere dokumentiert durch die Arbeiten von Natalie Zemon Davis: *Printing and the People. Society and Culture in Modern France*, Stanford 1975, pp. 189-226; Elizabeth L. Eisenstein: *The Printing Press as an Agent of Change*, 2nd Vol., Cambridge 1979; William Leonard Joyce et al (eds.): *Printing and Society in Early America*, Worcester 1983; Colin Lankshear: *Literacy Studies in Education. Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age*, in: Michael Peters (ed.): *After the Disciplines. The Emergence of Cultural Studies*, London 1999; Onlinedokument <http://www.geocities.com/c.lankshear/literacystudies.html> [07. 07. 2009].

⁵⁷Baecker, 2007, S. 2.

durch die neuen Medien produzierten Überschusssinn zu finden.“⁵⁸ Anknüpfend daran spricht Elena Esposito vom notwendigen ‚sozialen Vergessen‘, da das Zeichen der heutigen Informationsgesellschaft gerade sei, dass es keine ausreichenden Kulturtechniken zur gesellschaftlich sinnvollen Nutzung von medialer Information gebe: „Das Internet ist dabei, zum neuralgischen Zentrum der Projektionen von Zukunft zu werden, die wir unmöglich steuern können.“⁵⁹ Hierfür ist ein spezielles Wissen über das Wissen notwendig, das vor allem auch die sozialen und kulturellen Faktoren der Wissensproduktion, -verwendung und -interpretation berücksichtigt.

Hinsichtlich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen spielen zentrale Verschiebungen und Weiterentwicklungen in den virtuellen Architekturen einer digitalen Weltgesellschaft eine zentrale Rolle und müssen berücksichtigt werden. Einige bereits beschriebene beobachtbare Trends nehmen deutlich zu: durch neue Generationen von Facebook, YouTube, Wikipedia, Weblogs und Webtagebüchern hat das Ausmaß verfügbarer Information, die partiell und in zunehmendem Maße auch als verfügbares Wissen deklariert werden kann, exponentiell zugenommen. Informationen über aktuelle Ereignisse werden dezentral ‚on the spot‘ erstellt, mit Bildern versehen, kommentiert und der virtuellen User-Welt zur Verfügung gestellt. Softwareentwicklung und Technologiefortschritt haben daher nicht nur die User-Freundlichkeit erhöht: Sie sind dabei, Kommunikations- und Interaktionsmuster grundlegend zu verändern. Nutzer und Kunden werden selbst gezielt als Wissensproduzenten eingesetzt. Die dadurch entstandene Beteiligungs-Zusammenarbeit (collaborative participation), die etwa für Wikipedia typisch ist, weitet sich aus und wird strategisch von Unternehmen eingesetzt. Viele Beobachter gehen von einem weitreichenden Paradigmenwechsel aus.

⁵⁸Ebd., S. 8 und siehe auch Niklas Luhmann: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1997, S. 405ff.

⁵⁹Esposito, Elena: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2002, S. 10 und S. 346-357.

Neue Formen von Tauschgeschäften in flexiblen Netzwerken sind das zentrale Merkmal dieser Entwicklung, die zunehmend auch öffentliche Güter und Dienste transformiert:⁶⁰ „The traditional, monolithic, multinational business that confines value creation within its closed, hierarchical organization is dead.“⁶¹ ‚Open Innovation‘, ‚User Empowerment‘ und dialogische Kommunikation kennzeichnen die digitale Umwelt einer (Welt-) Gesellschaftsentwicklung, in der Ideen geteilt und getauscht anstatt geschützt werden. Der Zugang zu dieser neuen digitalen Umwelt setzt kulturtechnische Kompetenzen voraus, die von einer jungen Generation schnell im Learning by doing Verfahren erworben werden. Ein kritisches Urteilsvermögen, um die Inhalte des World Wide Webs einschätzen zu können, wird jedoch nicht frei Haus geliefert, sondern bedarf fundierter und reflektierter Kompetenzen.

Zusammengenommen lassen sich die in diesem Kapitel skizzierten Gesellschaftsveränderungen als zentrale Bestandteile einer globalisierten Wissenschaftsgesellschaft beschreiben, die erhebliche Konsequenzen für formelle und informelle Lernangebote haben werden. Die Grenzen zwischen wissenschaftlich-methodischem Wissen, dezentral generiertem Wissen und dessen Verwendung im Alltagswissen werden zunehmend diffus. Wissensmonopole durch die Entdeckung, Erfindung, Komposition und Produktion neuen Wissens lassen sich nur für kurze Zeit aufrechterhalten – und dies weitgehend unabhängig davon, wo Wissen generiert wird. Individuelles Handeln und auch kollektiv institutionalisiertes Handeln wird sich auf viele neue Dynamiken zwischen Wissensherrschaft und Unwissen strategisch und sozialverantwortlich

⁶⁰Vgl. Don Tapscott/Anthony D. Williams/Dan Herman: Wikinomics. How Mass Collaboration Changes Everything; Onlinedokument <http://www.usa.gov/webcontent/documents/Printversion.pdf> [07. 07. 2009] und New Paradigm Learning Corporation: Government 2.0. Transforming Government for the Twenty-First Century; Onlinedokument [http://www.competence-site.de/master-datument.nsf/21ef2ef086df4793c12569eb00586838/e374bf6d9392f5ebc12572890035fedc!Open Document&HighLight=0,Stammdatenmanagement](http://www.competence-site.de/master-datument.nsf/21ef2ef086df4793c12569eb00586838/e374bf6d9392f5ebc12572890035fedc!OpenDocument&HighLight=0,Stammdatenmanagement) [07. 07. 2009].

⁶¹Ebd., S.1. Siehe auch Bericht zur Jahrestagung der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Innovatives Marketing: Web 2.0 ist ein Hype mit Substanz; Onlinedokument http://www.marketing.wiso.uni-erlangen.de/fileadmin/uploads/Jahrestagung_2007.pdf [07. 07. 2009].

einlassen müssen – und dies auf allen Qualifikationsstufen. Eine Promotion an der Universität der ‚nächsten Generation‘ nach Baecker

hätte nicht mehr den kritischen Umgang mit Büchern, sondern den operativen Umgang mit Komplexität zum Paradigma. Sie würde auf Seiten der Betreuer wie der Promovenden von vornherein damit rechnen, dass jede Realitätsebene, auf die man sich einlässt, nur eine Perspektive unter anderen Perspektiven erschließt und daher die Existenz der anderen Perspektiven so mit ins Kalkül nehmen muss [...]. Mitten in der Flut der Daten, eingebettet in einen Wissenschaftsbetrieb, der produktiv ist wie selten zuvor in der Wissenschaftsgeschichte der Gesellschaft, eingesperrt in eine Universität, die rücksichtsloser als je zuvor in den Dienst einer sich selbst nur schlecht als Wissensgesellschaft verstehenden Gesellschaft gestellt wird, unterstützt von Computern, die mit den Möglichkeiten der Visualisierung noch der kompliziertesten Phänomene faszinieren, muss der Promovend erkennen, dass er nichts weiß. Er muss erkennen, dass er systematisch nichts weiß, das heißt nur dann Zugang zur Systemform des Wissens gewinnt, wenn er die Ignoranz im gezielten Sinne aktueller Erkenntnistheorie, das heißt im Sinne eines „ethischen“, wenn nicht „kybernetischen“ Könnens pflegt.⁶²

3. Kompetenzkompetenz – die unerlässliche Schlüsselqualifikation der Zukunft

Davon ausgehend, dass die zuvor beschriebenen makrogesellschaftlichen Metatrends richtungsweisend und – unabhängig von ihrer Richtigkeit im Detail – eine unwiderrufliche Entwicklung kennzeichnen, werden Diskussionsstand, Konzepte und Modelle für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und des Kompetenzerwerbs im Folgenden vorgestellt.

⁶²Baecker, 2007, S.147; zitiert nach Torsten Meyer: Dirk Baeckers Studien zur nächsten Gesellschaft;
Onlinedokument <http://mms.uni-hamburg.de/blogs/meyer/blog/2008/01/20/> [07. 07. 2009]

3.1. Kompetenzvermittlung – state of the art

Weder bei einer Betrachtung des deutschsprachigen Bildungsraums⁶³ noch im internationalen Spektrum ist die Diskussion um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen neu. Die Verständigung darüber, was unter Schlüsselqualifikationen zu verstehen sei, hat wechselnde Akzentuierungen über die Zeit erfahren. Sie lassen sich generell als die Qualifikationen bezeichnen, die fach- und situationsübergreifend Menschen in Stand setzen kompetent zu handeln d. h. die Selbstorganisation von Handlungsfähigkeiten zu entwickeln.

Die folgende Tabelle gibt einen ausführlichen Überblick über die Handlungen und Kompetenzen, die, aus diesem Ansatz der Selbstorganisation resultierend, vorhanden sind oder entwickelt werden können.

⁶³Siehe hierzu Helen Orth: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven, Neuwied 1999 und vgl. Helen Knauf/Marcus Knauf: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema, in: dies.: Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen, Bielefeld 2003, S. 11ff. Knauf und Knauf beschreiben sowohl die frühe Traditionslinie, in der nach Lehmsick (1926) die Diskussion über materiale und formale Bildung im Mittelpunkt stand, bis zu den Veränderungen Anfang der 1970er Jahre, die sich aus dem Mertenschen Verständnis von Schlüsselqualifikationen ergaben. Er forderte vor allem Kompetenzen, die er definierte als „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten [...] Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz (meist unvorhersehbarer) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens [...]“ sicherstellen. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 7, 1974, S. 36-43.

Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums	
Was wird vom Individuum selbst organisiert ? In der Regel Handlungen , deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind.	
Welche Handlungen dieser Art werden selbst organisiert? Es sind dies:	
geistige Handlungen	z. B. Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse
instrumentelle Handlungen	z. B. manuelle Verrichtungen, Arbeitstätigkeiten, Produktionsaufgaben
kommunikative Handlungen	z. B. Gespräche, Verkaufstätigkeiten, Selbstdarstellungen
reflexive Handlungen	z. B. Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen, neue Selbstkonzeptbildungen
Handlungsgesamtheiten	z. B. gesamte Handlungsspektren kreativer Mitarbeiter
Die unterschiedlichen Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), ebendiese Handlungen selbst organisiert auszuführen, bilden unterschiedene Kompetenzen. Man kann folglich unterscheiden:	
Fachkompetenzen	die Dispositionen, geistig selbst organisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten
Methodenkompetenzen	die Dispositionen, instrumentell selbst organisiert zu handeln, d. h., Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch das geistige Vorgehen zu strukturieren
Sozialkompetenzen	die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbst organisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln
personale Kompetenzen (Individualkompetenzen)	die Dispositionen, reflexiv selbst organisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive

Handlungskompetenzen	<p>und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen</p> <p>die Dispositionen, gesamtheitlich selbst organisiert zu handeln, d. h. viele oder alle der zuvor genannten Kompetenzen zu integrieren</p>
-----------------------------	---

Abb. 2, Quelle: Erpenbeck/Heyse, 1999, S. 157.⁶⁴

Immer wieder wird jedoch auf die Problematik des Kompetenzkonzepts hingewiesen, denn Kompetenz ist „ein Programm und kein Begriff“,⁶⁵ d. h. dass es sich performativ erst in der praktischen Umsetzung als Konzept zeigt und nicht mit etablierten Kategorien schematisiert angewendet werden kann. In der neueren Diskussion wird deshalb davon ausgegangen, dass Kompetenzkonzepte notwendigerweise prozesshaft und reflexiv sind:

Selbstorganisation wird gesehen als Resultat der Wechselwirkungen von kognitiven, sozialen, emotionalen und motivationalen Ressourcen, als bewusste und reflexive Steuerung des eigenen Lernens in Richtung auf eine reflexive Lebensführung.⁶⁶

Ohne die Fähigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge in komplexerer Form erkennen zu können, kann auch eine individuelle Reflexion und Verortung von Veränderungsprozessen, Entscheidungsgrundlagen und die Überprüfung des eigenen Wissens nicht stattfinden. Auch aus diesem Grund ist die Vermittlung von Orientierungswissen als Schlüsselkompetenz wesentlich. Die hierin enthaltene Problematik liegt auf der Hand. Denn es lassen sich daraus noch keine konkreten bildungspolitischen Verhaltensanweisungen ableiten. Kern dieses Konzepts ist die Bedeutung selbstregulativen Handelns und dies zunehmend im Kontext lebenslangen Lernens. Dispositionelle Kompetenzen als Teil der Persönlichkeit, insbesondere Sozialkompetenz, Einfühlungsvermögen, kommuni-

⁶⁴Erpenbeck, John/Heyse, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster/New York/Berlin 1999, zitiert nach Siegfried J. Schmidt: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005, S. 161.

⁶⁵Schmidt, 2005, S. 159 und vgl. John Erpenbeck/Lutz Rosenstiel: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart 2003.

⁶⁶Schmidt, 2005, S. 167.

katives und intuitives Verhalten sind individuell unterschiedlich vorhanden. Aber auch diese und weitere Basiskompetenzen können erweitert, aktualisiert und trainiert werden.⁶⁷ Sowohl Prozesse der demographischen Entwicklung, veränderte Rollen und Verhaltensmuster innerhalb der Familie als auch ein von außen entstehender Veränderungsdruck, insbesondere hinsichtlich Flexibilitäts- und Kommunikationserfordernissen haben zwar institutionalisierte Angebote zum gezielten ‚Persönlichkeitstraining‘, beispielsweise durch Mentoringprogramme, integrierte und additive Coachingangebote, entstehen lassen. An den Universitäten und in den Fachdisziplinen gehen die Vorstellungen über Notwendigkeiten, Inhalte und Methoden des Kompetenzerwerbs aber weit auseinander.

In den Fakultäten erfolgt die Diskussion oft auf der Grundlage nicht wirklich transparent gemachter Vorstellungen, die lediglich der Erfüllung der Minimalanfordernisse des Bologna Prozesses dienen. Hieraus lässt sich die Notwendigkeit eines Kompetenzkonzepts ableiten, wie es beispielsweise von Erpenbeck und Rosenstiel vorliegt. In ihrem Beitrag in diesem Band beschreiben Rolf, Albuquerque und Simon die beiden Pole der derzeitigen Diskussion. Auf der einen Seite stehen die Befürworter einer engen Auslegung von Soft Skills (Kommunikations-, Team-, und Präsentationsfähigkeit, Bewerbungstrainings, Erwerb von IT-Kompetenz usw.), die es nach den Maßgaben des Bologna-Prozesses in den fakultären Studiengängen zu verankern gilt. Auf der anderen Seite werden Ansätze, die Allgemeinbildung, Humanities und Orientierungswissen in den Vordergrund stellen, favorisiert. An den Hochschulen sind Befürworter beider Positionen anzutreffen, wobei ihre Verteilung an den Fakultäten unterschiedlich ausfällt: in den Naturwissenschaften wird eher der *Soft Skills-Ansatz* vertreten, an den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zuweilen *Management Skills* in den Vordergrund gestellt, während an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sowohl Vertreter eines breiteren An-

⁶⁷Hingewiesen werden muss jedoch darauf, dass um die Möglichkeiten und Grenzen der Aneignung von Basiskompetenzen intensive Diskussionen geführt werden.

satzes der selbstgewählten Allgemeinbildung als auch Befürworter einer *Soft Skills-orientierten* Persönlichkeitsoptimierung anzutreffen sind.

Die Befragung an der eigenen Hochschule hat aber ebenso personenbezogene Favorisierungen verdeutlicht: Beim Wechsel der Person im Amt des Studiendekans wechselte zuweilen ebenso die vertretene Position hinsichtlich des inhaltlichen Verständnisses und der Auslegung von Schlüsselqualifikationen. Die Diskussionen um Begrifflichkeiten, inhaltliche Auslegungen und operative integrative und additive Umsetzungen dauern an. Die Forderungen der Berufsverbände wie etwa des VDI (Verein Deutscher Ingenieure) oder der Wirtschaft sind seit langem bekannt. Neu ist indessen die Herstellung einer institutionalisierten, zumeist zentral verankerten Struktur innerhalb der Hochschulen, um diesen Fragen nachzugehen, wie etwa Zentren für Schlüsselqualifikationen. Diese haben selbst allerdings unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Angebote notwendig sind und konzentrieren sich häufig auf das Training von persönlichkeitsbezogenen Basis- und Methodenkompetenzen. Dies lässt sich oft aus der Entstehungsgeschichte der Zentren erklären, aber auch durch den jeweiligen Legitimationsdruck, dem sie sich durch die Fakultäten ausgesetzt sehen.⁶⁸

Die Aneignung von Selbststeuerungskompetenzen in Lernprozessen spielt in der internationalen Diskussion eine hervorzuhebende Rolle. Vor dem Hintergrund zweier Projekte in Großbritannien wird das Konzept der ‚Transferable Skills in Higher Education‘ in einem Sammelband von Allison Assister diskutiert.⁶⁹ Auch hier wird einerseits die Breite der diskutierten Konzepte deutlich, andererseits die Notwendigkeit ‚übertragbare Fähigkeiten‘ im Rahmen der

⁶⁸Die am ZAK entwickelten Vorschläge zum curricularen Erwerb von Schlüsselqualifikationen fanden unter der Bezeichnung ‚Karlsruher Modell‘ Eingang in das Forum SQ und werden landesweit von den SQ-Einrichtungen des Landes Baden-Württemberg zur Bestimmung der SQ-Lerninhalte anerkannt. Das ‚Kriterien-Handbuch Schlüsselqualifikationen‘ – ein bald beendetes Arbeitsprojekt des Forum SQ – verweist zur Klärung der Lerninhalte auf die ‚Karlsruher Definitionen‘ zu Orientierungswissen, Basiskompetenzen und Praxisorientierung. Auch zu nennen wäre die Universität Ulm, die sich im Bereich der additiven Schlüsselqualifikationen (ASQ) bei der Bestimmung der Lehrbereiche an der Trias orientiert. Siehe Onlinedokument <http://www.forum-sq.de> [07. 07. 2009]

⁶⁹Vgl. Allison Assister (ed.): Transferable Skills in Higher Education, London 1995.

Curriculaentwicklung einzuführen. Einige Studien thematisieren die Erwartungen der Wirtschaft im Hinblick auf mitgebrachte fachübergreifende Schlüsselqualifikationen der Berufseinsteiger. Bereits 1986 unterschied Blaschke zwischen sozialen und fachlichen Qualifikationen in einer Befragung von 4000 deutschen Erwerbspersonen.⁷⁰ Mit den personenbezogenen Dimensionen Motivation, Einstellung zu Arbeit und Beruf und Fähigkeiten im Umgang mit Anderen deckte die Studie erhebliche Unterschiede in den sozialen Qualifikationen auf, die besonders negativ bei niedrigeren Bildungsniveaus und geringerer Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen auffielen. Zwischen der Industrie und den Hochschulen zeigen sich nicht nur Diskrepanzen hinsichtlich der Anforderungen an Berufseinsteiger, sondern auch hinsichtlich der inhaltlichen Beschreibung von Kompetenzen, die vorhanden sein sollten. Lynne Leveson weist darauf hin, dass sich dies im britischen Kontext teilweise auf die unterschiedlichen Begriffs- und Sprachgebräuche zurückführen lässt, die bisher keine übereinstimmende Definition zulassen.⁷¹

Mehrere Arbeiten weisen auf didaktische Mängel in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre hin, die einerseits Grenzen einer integrativen Lehre im Bereich der Schlüsselqualifikationen aufzeigen und andererseits die zunehmende Bedeutung von Training-the-Trainer-Programmen verdeutlichen,⁷² wobei teilweise eine grundsätzliche Skepsis deutlich wird.⁷³

⁷⁰Vgl. Dieter Blaschke: Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, H. 4, Jg. 14, 1986, S. 536-552.

⁷¹Vgl. Lynne Leveson: Disparities in Perceptions of Generic Skills. *Academics and Employers*, in: *Industry and Higher Education*, No. 3, Vol. 14, 2000, pp. 157-164.

⁷²Siehe Ian J. Kemp/Liz Seagraves: Transferable Skills – Can Higher Education Deliver?, in: *Studies in Higher Education*, No. 3, Vol. 20, 1995, pp. 315-328.

⁷³Vgl. Thomas R. Hummel: Verändertes Qualifikationsprofil von Führungskräften aufgrund neuer Technologien, in: *Personal*, H. 47, 1995, S. 438-443. Hummel sieht die Hochschulen nur begrenzt in der Lage die erforderlichen überfachlichen Qualifikationen zu vermitteln. Ein Best Practice-Beispiel, das gerade an diese Problematik anknüpft, ist eine fachübergreifende Lehrveranstaltung zu dem Thema ‚Schlüsselqualifikationen – Theorie und Praxis‘, die seit dem Wintersemester 1998/99 mit Hochschullehrern und Vertretern der Industrie an der Technischen Universität Braunschweig angeboten wird. Siehe auch Christiane Borchard/Tobina Brinker/Karl Neumann/Eva-Maria Schumacher: Förderung von Schlüsselqualifikationen im Ingenieurstudium. Ringveranstaltung ‚Schlüsselqualifikationen – Theo-

Knauf und Knauf unterscheiden in Bezug auf Schlüsselqualifikationen vier Dimensionen, Sach-, Methoden-, Selbst- und Fachkompetenz, und fügen diesen fünf Lernfunktionen hinzu, die erfüllt werden sollen. Vier davon sind eher ‚klassisch‘ und werden am ehesten in den Hochschulen anerkannt. Es sind: a) Verbesserung der Studierfähigkeit, b) Verbesserung des Übergangs von der Hochschule in den Beruf, c) Vorbereitung auf das Berufsleben und d) bessere Bewältigung des beschleunigten Wandels von Anforderungen. Mit der fünften Lernfunktion, e) Orientierung in einer individualisierten Welt, wird der Schlüsselqualifikationserwerb in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext gestellt:

Sich auf Veränderungen einzustellen ist jedoch nicht nur aufgrund der sich wandelnden Arbeitsmarktstruktur sinnvoll und notwendig, sondern auch aufgrund der neu entstandenen Vielfalt möglicher Lebenskonzepte. Die Notwendigkeit, bereits frühzeitig aus einer Vielzahl von Optionen die Richtige auszuwählen und sich auch später immer wieder neu zu orientieren, macht Schlüsselqualifikationen notwendig.⁷⁴

Hinsichtlich möglicher Strategien zur Förderung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen befürworten sie eine fachnahe Förderung, die jedoch nicht mit fachlichen Schlüsselqualifikationen zu verwechseln sei: „Sollen Kompetenzen ausschließlich auf ein Fach bezogen sein, so verlieren sie ihren Wert im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.“⁷⁵

Mit unterschiedlichen Begründungen und Akzentuierungen wird die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die den Erwerb von weitergehenden Kompetenzen ermöglichen, diskutiert. Rico Defilia und Antonietta Di Giulio beispielsweise gehen von den veränderten Erwartungen aus, mit denen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler konfrontiert sehen. Da diese nur fachübergreifend einzulösen sind, fordern sie ein Konzept der allgemeinen Wissenschaftspropädeutik.⁷⁶ Andere Ansätze präferieren Konzepte des kritischen

rie und Praxis‘ an der Technischen Hochschule Braunschweig, in: Knauf/Knauf, 2003, S. 69-80.

⁷⁴Knauf/Knauf, 2003, S. 18.

⁷⁵Ebd., S. 23.

⁷⁶Vgl. Rico Defilia/Antonietta Di Giulio: Interdisziplinarität und Disziplinarität, in: Jan-Hendrik Olbertz (Hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Opladen 1998, S. 111-137.

Denkens und Urteilsvermögens, die sozialverantwortliches Handeln und ethische Abwägungen ermöglichen.⁷⁷ Aufgrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse gehen soziologische Ansätze davon aus, dass neben dem lebenslangen Lernen von fachlichen Spezialkompetenzen sogenannte Meta-Kompetenzen gelernt werden müssen. Geißler und Orthey benennen

1. Pluralitätskompetenz: die Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen zurechtzufinden, ‚reflexive Distanz‘ zu entwickeln und unterschiedliche Blickwinkel einzunehmen und zu akzeptieren;
2. Übergangskompetenz: Die Fähigkeit, mit Diskontinuitäten umzugehen und diese in Brücken zwischen Vergangenheit und Zukunft zu verwandeln. Zäsuren in Beruf, Partnerschaft, Wohnort und Qualifikationen sollen durch diese Kompetenz nicht mehr als Gefährdungen der Identität verstanden werden, sondern zu ihrer Konstitution beitragen;
3. Prozessstrukturbezogene Kompetenzen: Die Fähigkeit durch die Analyse der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten sowie durch Beobachtung der Umwelt ein realistisches Lebenskonzept zu entwerfen und es an die stattfindenden Veränderungen anzupassen.⁷⁸

Im Rahmen des Projekts ‚Schlüsselqualifikationen an Technischen Hochschulen‘ befürworteten die teilnehmenden Einrichtungen der Technischen Universitäten Karlsruhe, München und Darmstadt einen ganzheitlichen Ansatz, der den Erwerb von Kompetenzen nicht auf das engere Verständnis der Berufs- und Arbeitswelt reduziert, sondern stattdessen als Grundlage für sozialverantwortliches Handeln des Einzelnen den Prozess des lebenslangen Lernens fördern kann. Die am Projekt Beteiligten einigten sich daher auf eine Verständigung von SQ-Vermittlung, die die Trias Basiskompetenzen, Praxisorientierung

⁷⁷Vgl. Sharon Bailin et al: Conceptualizing Critical Thinking, in: Journal of Curriculum Studies, No. 3, Vol. 31, 1999, pp. 285-302.

⁷⁸Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Am Ende des Berufs. Das traditionelle Arbeitsmodell gilt nicht mehr. Lebenslange Anstellungen werden durch flüchtige Tätigkeiten ersetzt, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 13, 17./18. 01. 1998, S. 53, nach Orth, 1999, S. 35.

und Orientierungswissen vorsieht – ein Ansatz, der in unterschiedlichen Ausprägungen an den beteiligten Universitäten existierte und an den Vorgängerinstitutionen des ZAK bereits vom Ansatz her umgesetzt worden ist.

3.2. Schlüsselqualifikationen und lebenslanges Lernen in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung

Abschließend ist auf die postulierte Verantwortung der Hochschulen im Rahmen einer Öffentlichen Wissenschaft zurückzukommen. ‚Scientific Literacy für alle‘ wird bereits direkt oder indirekt als programmatischer Ansatz einer Wissenschaft im Dialog seit dem 19. Jahrhundert vor allem für naturwissenschaftliches Wissen diskutiert. Seit den 1990er Jahren wird der Begriff jedoch in erweiterter Form zum Programm, so z. B. vom United States Center for Education Statistics als

the knowledge and understanding of scientific concepts and processes required for personal decision making, participation in civic and cultural affairs, and economic productivity.⁷⁹

Im Jahr 2004 wurde auf Initiative der Royal Society das neue Programm ‚Science in Society‘ (SiS) installiert, mit dem Ziel „of furthering the role of responsible and responsive science, engineering and technology in society.“⁸⁰ Ausdrücklich sollte dies durch die verstärkte Einführung von ‚principles of dialogue‘ und die verstärkte Beachtung des gegenseitigen Informationsverhaltens zwischen Wissenschaft und Politik umgesetzt werden. Der Kern der Argumentation lässt sich mit den gesamtgesellschaftlichen Konzepten nachhaltiger Entwicklung vergleichen, wie sie aus dem kritischen Beziehungsgeflecht zwischen Wirtschaft und Gesellschaft bekannt sind: wenn Fragen des social impacts nicht beachtet und öffentlich diskutiert werden, wird das Vertrauen und damit das stillschweigende Einverständnis zum Handeln entzogen, Güter und Dienstleistungen werden nicht gekauft, Vertrauen schwindet. Ge-

⁷⁹Onlinedokument <http://www.literacynet.org/science/scientificliteracy.html>
[07. 07. 2009].

⁸⁰Onlinedokument <http://royalsociety.org/downloadaddoc.asp?id=556>
[07. 07. 2009].

rade im Bereich der Grundlagenforschung ist aber die gesellschaftliche Legitimation durch Vertrauen eine empfindliche und unabdingbare Bedingung für die Akzeptanz wissenschaftlicher Arbeit.

Sechs Ziele, die den Prozess des Dialogs fördern sollen, bilden daher den Kern des neuen ‚Science in Society‘-Programms. Diese knüpfen vom Ansatz her an die bereits diskutierten Literacy-Konzepte an:

- to promote Science in Society learning between science institutions and civil society
- to ensure policy impact,
- to enable public and stakeholder engagement in the process
- to enable dialogue skill acquisition within the scientific community,
- to ensure value for money.⁸¹

Eine bloße Sensibilisierung für die soziale und politische Verantwortung der Universitäten reicht nicht aus. Ohne entsprechende institutionalisierte Angebote, die jedoch nicht alleine von den Universitäten entwickelt und umgesetzt werden müssen, werden die vom Stifterverband der Deutschen Wirtschaft geforderten und (teilweise) geförderten Programme einer Wissenschaft im Dialog nicht realisiert werden können. Der nachhaltige Ausbau einer entsprechenden Institutionalisierung setzt aber bereits mit der Aufnahme geeigneter Module zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen in den Studiengängen an.

Ein zusätzlicher Weg wird an zahlreichen britischen Universitäten, wie auch schon lange in den USA und zum Teil auch in Frankreich bestritten: Hier wurden zumeist vierjährige interdisziplinäre Studiengänge mit BA-Abschluss in ‚Science in Society‘ oder mit Ähnlichen Schwerpunkten eingerichtet. Auch auf MA-Ebene gibt es bereits mehrere Studiengänge. Dieser Weg ist unter verschiedenen Gesichtspunkten besonders für Technische Hochschulen interessant. Benötigt werden professionell ausgebildete Übersetzer, die als Vermittler

⁸¹Ebd.

zwischen den unterschiedlichen sozialen Welten der Wissenschaften, der Wirtschaft und der Öffentlichkeit tätig sind. Dafür können Studierende gewonnen werden, die sich für einen reinen natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Studiengang ansonsten vielleicht nicht interessieren würden. Ein solches Angebot könnte unter Umständen besonders geeignet sein, um mehr Frauen für die sogenannte MINT-Fächer – Mathematik, Ingenieur-, Natur- und Technikwissenschaften – zu interessieren. Module aus diesen Studiengängen ließen sich aber auch im Rahmen bestehender Studiengänge integrieren oder als Weiterbildungsangebote konzipieren. Die Hochschulen werden ihrer Rolle in Zukunft aber nur dann gerecht werden können, wenn es ihnen gelingt, ihre Leistungen in Forschung und Lehre gegenüber der zu Recht zunehmend kritischen Gesellschaft überzeugend zu verdeutlichen. Im Sinne einer kollektiven Sozialverantwortung müssen Hochschulen als lernende Organisationen die Paradoxie zwischen notwendiger Spezialisierung und gesamtgesellschaftlichen Folgewirkungen bereits auf der curricularen Ebene als Problem aufgreifen und entsprechende Lösungsansätze sowohl für die Studierenden als auch für die interessierte Öffentlichkeit entwickeln. Dies setzt einen Mentalitätswandel voraus. Denn die geschilderten gesellschaftlichen Veränderungen und die sich daraus ergebenden Anforderungen haben bisher noch nicht den nötigen Stellenwert im Sein und Bewusstsein der Hochschulen erhalten.

Literaturverzeichnis

- Abbas, Tahir (ed.): Islamic Political Radicalism. A European Perspective, Edinburgh 2007.
- id.: Muslim minorities in Britain: integration, multiculturalism and radicalism in the post-7/7 period, in: Journal of Intercultural Studies, No. 3, Vol. 28, 2007, pp. 287-300.
- Assister, Allison (ed.): Transferable Skills in Higher Education, London 1995.
- Baecker, Dirk: Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt am Main 2007.
- Bailin, Sharon et al: Conceptualizing Critical Thinking, in: Journal of Curriculum Studies, No. 3, Vol. 31, pp. 285-302.
- Bechmann, Gotthard/Stehr, Nico: Risikokommunikation und die Risiken der Kommunikation wissenschaftlichen Wissens. Zum gesellschaftlichen Umgang mit Nichtwissen, in: GAIA, Nr. 2, Jg. 9, 2000, S. 113-121.
- Beck, Ulrich: Politik der Globalisierung, Frankfurt am Main 1998.
- ders.: Die Eröffnung des Welthorizontes. Zur Soziologie der Globalisierung, in: Soziale Welt, Nr. 47, 1997, S. 3-16.
- ders.: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt am Main 1997.
- ders./Bonz, Wolfgang/Lau, Christoph: Entgrenzung erzwingt Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, in: Ulrich Beck/Christoph Lau (Hrsg.), Frankfurt 2004, S. 1-54.
- ders./Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung, Frankfurt am Main 2004.
- ders./Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt am Main 1996.
- Blaschke, Dieter: Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 4, Jg. 14, 1986, S. 536-552.
- Borchard, Christiane/Brinker, Tobina/Neumann, Karl/Braunschweig, Eva-Maria: Förderung von Schlüsselqualifikationen – Theorie und Praxis an der Technischen Hochschule Braunschweig, in: Knauf/Knauf, 2003, S. 69-80.
- Bäschen, Stefan/Wehling, Peter: Wissenschaft zwischen Folgenverantwortung und Nichtwissen. Aktuelle Perspektiven der Wissenschaftsforschung, Wiesbaden 2004.
- Bromley, Roger: Multiglobalismen – Synkretismus und Vielfalt in der Populärkultur, in: Caroline Y. Robertson/Carsten Winter (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung, Baden-Baden 2000, S. 189-206.
- Davis, Natalie Zemon: Printing and the People. Society and Culture in Modern France, Stanford 1975.
- Defilia, Rico/Di Giulio, Antonietta: Interdisziplinarität und Disziplinarität, in: Jan-Hendrik Olbertz (Hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen?

- Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Opladen 1998, S. 111-137.
- Durant, John: What is scientific literacy?, in: John Durant/Jane Gregory/Jean-Marc Lévy-Leblond (eds.): Science and Culture in Europe, London 1993.
- Eade, Deborah: Capacity-building. An approach to people-centred development, Oxford 1997.
- Eirmbter, Willy H./Hahn, Alois/Rüdiger, Jacob: Aids und die gesellschaftlichen Folgen, Frankfurt am Main 1993.
- Eisenstein, Elizabeth L.: The Printing Press as an Agent of Change, 2 Vols., Cambridge 1979.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster/New York/Berlin 1999
- ders./Rosenstiel, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart 2003.
- Esposito, Elena: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2002.
- Featherstone, Mike: Postmodernismus und Konsumkultur. Die Globalisierung der Komplexität, in: Robertson/Winter, 2000, S. 77-106.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Am Ende des Berufs. Das traditionelle Arbeitsmodell gilt nicht mehr. Lebenslange Anstellungen werden durch flüchtige Tätigkeiten ersetzt, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 13, 17./18. 01. 1998, S. 53.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camilla/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London 1994.
- Giddens, Anthony: Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age, Oxford 1991.
- Giere, Ronald N.: Discussion Note. Distributed Cognition in Epistemic Cultures, in: Philosophy of Science, Vol. 69, December 2002.
- Gross, Peter: Die Multioptionengesellschaft, Frankfurt am Main 1994.
- Hazen, Robert/Trefil, James: Science Matters. Achieving Scientific Literacy, New York 1990.
- Hummel, Thomas R.: Verändertes Qualifikationsprofil von Führungskräften aufgrund neuer Technologien, in: Personal, H. 47, 1995, S. 438-443.
- Joyce, William Leonard et al (eds.): Printing and Society in Early America, Worcester 1983.
- Kemp, Ian J./Seagraves, Liz: Transferable Skills. Academics and Employers, in: Industry and Higher Education, No. 3, Vol. 14, 1986, pp. 536-552.

- Keup, Heiner: Sich selbst finden im freiwilligen Engagement. Zivilgesellschaftliche Schlüsselqualifikationen durch Freiwilligendienste. Vortrag bei der Tagung ‚Gewinn für alle? Zum aktuellen Stand der Freiwilligendienste‘ am 10. 02. 2006 im Kardinal-Döpfner-Haus in Freising.
- Knauf, Helen/Knauf, Marcus: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema, in: dies. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung Überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen, Bielefeld 2003, S. 11ff.
- Knorr-Cetina, Karin: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft, erweiterte Neuauflage, Frankfurt am Main 2002.
- dies.: Wissenskulturen, Frankfurt am Main 2002.
- Kühn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt am Main 1976.
- Lankshear, Colin: Literacy Studies in Education. Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age, in: Michael Peters (ed.): After the Disciplines. The Emergence of Cultural Studies, London 1999.
- Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Frankfurt am Main 2007.
- Laugksch, Rüdiger C.: Scientific Literacy. A Conceptual Overview, in: Science Education, No. 1, Vol. 84, January 2000, pp. 71-94.
- Leveson, Lynne: Disparities in Perceptions of Generic Skills. Academics and Employers, in: Industry and Higher Education, No. 3, Vol. 14, 2000, pp. 157-164.
- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1997.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 7, 1974, S. 36-43.
- Nowotny, Helga: Wissenschaft neu denken. Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen, in: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft, konzipiert und bearbeitet von Karsten Gerlof und Anne Ulrich, Münster 2006, S. 24-42.
- dies./Scott, Peter/Gibbons, Michael: Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit, Weilerswist 2004.
- Nuscheler, Franz: Europas Verantwortung im Zeitalter der Globalisierung, in: Caroline Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.): Europa in der Welt – die Welt in Europa, Baden-Baden 2006, S. 197-206.
- dies.: Globalisierung und ihre Folgen. Gerät die Welt in Bewegung?, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, Opladen 2003, S. 2336.

- Orth, Helen: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven, Neuwied 1999.
- Pahl, Kate/Rowell, Jennifer (eds.): Travel notes from the new literacy studies. Instances of practice, Buffalo 2006.
- Reimann, Horst (Hrsg.): Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft. Zur Theorie und Pragmatik globaler Interaktion, Opladen 1992.
- Robertson, Caroline Y.: Die Dialektik der Globalisierung. Kulturelle Nivellierung bei gleichzeitiger Verstärkung kultureller Differenz, Karlsruhe 2009.
- dies. (Hrsg.): Tod und Sterben in der Gegenwartsgesellschaft. Eine interdisziplinäre Auseinandersetzung, Baden-Baden 2008.
- dies.: Öffentliche Wissenschaft – ein notwendiger Dialog, in: Joachim Klaus/Helmut Vogel (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Karlsruhe (TH) (= Beiträge 45), Hamburg 2007, S. 7-20.
- dies.: Der Perfekte Mensch. Genforschung zwischen Wahn und Wirklichkeit, Baden-Baden 2003.
- Robertson-Wensauer, Caroline Y. (Hrsg.): Campus Internationale? Entwicklung und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH) (= Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 2/98-1/99, Jg. 2/3), Karlsruhe 1999.
- dies.: Ethnische Identität und politische Mobilisation. Das Beispiel Schottland, Baden-Baden 1991.
- Robertson, Roland: Glocalization. Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity, in: Mike Featherstone/Scott Lash/id. (eds.): Global Modernities, London 1995, pp. 15-30.
- id.: Globalization. Social Theory and Global Culture, London 1992.
- Schmidt, Siegfried J.: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005.
- Spinner, Helmut F.: Pluralismus als Erkenntnismodell, Frankfurt am Main 1974.
- Tomlinson, John: Kosmopolitismus als Ideal und Ideologie, in: Robertson/Winter, 2000, S. 341-357.
- dies.: Cultural Imperialism, London/Washington 1991.

Weitere Onlinedokumente [07. 07. 2009]:

[http://mms.uni-hamburg.de/blogs/meyer/blog/2008/01/20/.](http://mms.uni-hamburg.de/blogs/meyer/blog/2008/01/20/)

[http://www.actionbioscience.org/newfrontiers/hazen.html.](http://www.actionbioscience.org/newfrontiers/hazen.html)

[http://www.competence-site.de/master-data-](http://www.competence-site.de/master-data-management.nsf/21ef2ef086df47)
[management.nsf/21ef2ef086df47](http://www.competence-site.de/master-data-management.nsf/21ef2ef086df47)

[93c12569eb00586838/e374bf6d9392f5ebc12572890035fedc!OpenD](http://www.competence-site.de/master-data-management.nsf/21ef2ef086df4793c12569eb00586838/e374bf6d9392f5ebc12572890035fedc!OpenDocument&Highlight=0,Stammdatenmanagement)
[ocument&Highlight=0,Stammdatenmanagement.](http://www.competence-site.de/master-data-management.nsf/21ef2ef086df4793c12569eb00586838/e374bf6d9392f5ebc12572890035fedc!OpenDocument&Highlight=0,Stammdatenmanagement)

<http://www.geocities.com/c.lankshear/literacystudies.html>.
<http://www.literacynet.org/science/scientificliteracy.html>.
<http://www.marketing.wiso.uni-erlangen.de>.
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>.
<http://www.nap.edu/>.
<http://www.oecd.org/dataoecd/20/18/1844842.pdf>.
<http://www.royalsociety.org/downloaddoc.asp?id=556>.
<http://www.tc.umn.edu/~giere/DCEC.pdf>.
<http://www.univie.ac.at/virusss/documents/407582231.pdf>.
<http://www.usa.gov/webcontent/documents/Printversion.pdf>.

Nachdruck aus: Caroline Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion (=Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14), Karlsruhe 2009, S. 17-57.

STADTRUNDGANG

im Rahmen der Europawoche

Ein Projekt zur Allgemeinbildung im Rahmen des Programms „Neue Brücken bauen... zwischen Generationen, Kulturen und Institutionen“ der Landesstiftung Baden-Württemberg.
www.landesstiftung-bw.de Wir stiften Zukunft



Bildquelle: www.photocase.com, Foto: Lijana Dinc

Interkulturelles Karlsruhe?

Eine Stadterkundung auf den Spuren von Menschenrechten und Chancengleichheit

Dienstag, 06. Mai 2008 16h00

Donnerstag, 08. Mai 2008 16h00

Treffpunkt: Museum beim Markt, Karl-Friedrich-Str. 6, Karlsruhe

Eintritt frei

Bitte Anmeldung per Email: groeschler@zak.uni-karlsruhe.de

www.zak.uni-karlsruhe.de / 0721.608-4384

ZAK
SS 2008

Leitung: Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha
Organisation: Wiebke Gröschler M.A.

JEAN MONNET KEYNOTE LECTURE



Europäische Integration und Identität – Herausforderungen und Perspektiven

CEM ÖZDEMİR

Abgeordneter des Europäischen Parlaments

Dienstag, 20. Mai 2008, 19h30

Engesser-Hörsaal der Universität Karlsruhe (TH), Geb. 10.81

Eintritt frei

www.zak.uni-karlsruhe.de / 0721.608-4384

ZAK
SS 2008

Leitung: Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha
Organisation: Dipl. oec. Theresa Sinnl

MATINEE DES ZAK

Lokaler Dialog und lokales Handeln sichtbar gemacht: Die Ziele von Anna Lindh leben

10h30 Die Ziele von Anna Lindh leben

Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha

Direktorin des ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale

10h45 Lesung: „Vertreibung aus dem Paradies“

Dr. Halima Alaiyan

Palästinensische Autorin und Ärztin, Gründerin der Talat Alaiyan-Stiftung

12h30 Podiumsdiskussion:

Multikulturalismus im Nahen Osten

Dr. Halima Alaiyan (Palästina/Deutschland)

Autorin und Ärztin, Gründerin der Talat Alaiyan-Stiftung

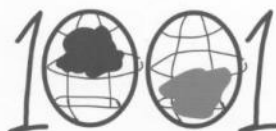
Jun.Prof. Dr. Havva Engin (Türkei/Deutschland)

Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Prof. Riyadh M. el Arif (Irak/Deutschland)

Magier der Kommunikation, Fortbildungsinstitut Synapse Stuttgart

www.zak.uni-karlsruhe.de / 0721.608-4384



1001 ACTIONS FOR DIALOGUE
www.1001actions.org

Donnerstag, 22. Mai 2008, 10h30
Gartensaal, Badisches Landesmuseum Karlsruhe

Der Eintritt ist frei

Leitung: Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha
Organisation: Dipl. oec. Theresa Sinnl

ZAK
SS 2008

17. EUROPÄISCHE KULTURTAGE KARLSRUHE 2004

ISTANBUL

Symposium
Ex oriente lux?
...
(Ein)Blicke in das deutsch-türkische Kulturmosaik

23. bis 25. April 2004

ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Sozialen Genetika
ZOM | Zentrum für Kunst und Medienforschung
Badisches Staatstheater Karlsruhe

2010
KARLSRUHE Kulturhauptstadt
Europas

ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Sozialen Genetika
Center for Culture and General Studies
ZAK
Universität Karlsruhe (TH)

KARLSRUHE UNIVERSITÄT
KAPITÄLE

Zentrum für Kunst und Medienforschung

JEAN MONNET KEYNOTE LECTURE



Die Rolle Europas im Kontext der Globalisierung

HANS-DIETRICH GENSCHER
BUNDESMINISTER A. D.

Dienstag, 25. November 2008, 18h00

Hertz-Hörsaal, Kaiserstr. 12, Geb. 10.11, Raum 126

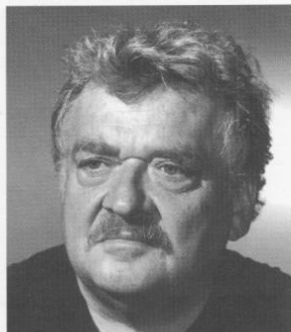
Eintritt frei

ZAK
WS 08/09

Leitung: Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha
Organisation: Dipl. oec. Theresa Sinnl

www.zak.uni-karlsruhe.de / 0721.608-4384

INTERNATIONALES FORUM



PROF. DR. HANS ULRICH GUMBRECHT
Stanford University, USA

Eine Universität der Zukunft – ohne Geisteswissenschaften?

Montag, 17. Dezember 2007, 18h00

NTI-Hörsaal der Universität Karlsruhe (TH), Geb. 30.10, Engesserstr. 5
Eintritt frei

ZAK
WS 07/08

Leitung: Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha
Organisation: Ina Scholl M.A.

www.zak.uni-karlsruhe.de / 0721.608-4384

IV.
Anhang

Leiter des Studium Generale

1953-1959	Walther Peter Fuchs
1960-1977	Simon Moser
1979-1981	Günter Ropohl
1981-1987	Günter Ropohl (kommissarischer Leiter)
1987-2002	Helmut F. Spinner
Seit 2002	Caroline Y. Robertson-von Trotha

Gastprofessoren des Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft

SoSe 1996 bis WS 1997/98	Hermann Glaser (Stiftungsprofessur der L-Bank am Interfakultativen IAK)
WS 1998/99 und SoSe 1999	Olaf Schwencke (Inhaber der L-Bank-Gastprofessur am IAK)
SoSe und WS 2001	Matthias Karmasin (Stiftungsgastprofessor des IAK)

Biographien

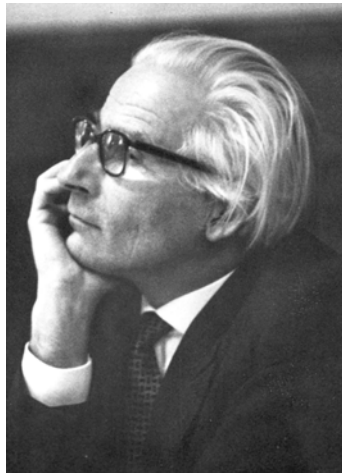
**Leiterinnen und Leiter des Studium Generale
Gastprofessoren des Instituts
für Angewandte Kulturwissenschaft**

Walther Peter Fuchs



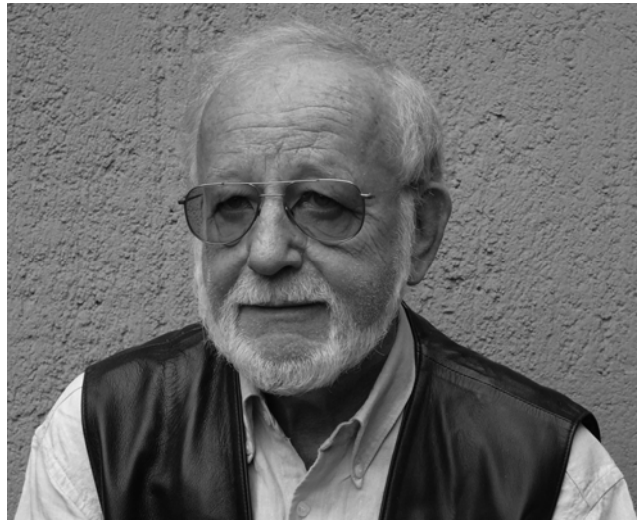
Walther Peter Fuchs wurde 1905 in Lüttringhausen geboren. Er studierte Geschichte, Germanistik, Philosophie und Theologie an den Universitäten Tübingen, Marburg und Göttingen. Seine Dissertation verfasste er 1930 bei dem Marburger Professor Wilhelm Mommsen und habilitierte sich 1936 an der Universität Heidelberg. Nach dem Krieg erlangte er durch seine Arbeiten über die Geschichte der Reformation sowie über Leopold von Ranke und Großherzog Friedrich I. von Baden Bekanntheit. 1953 erhielt er eine Professur für Geschichte an der Universität Karlsruhe (TH), wo er von 1953 bis 1959 auch das Studium Generale leitete. Ab 1957 war er zugleich Honorarprofessor in Heidelberg. Sein bekanntester Doktorand wurde der spätere deutsche Bundeskanzler Helmut Kohl, der 1958 mit einer bei Fuchs eingereichten Arbeit promovierte. 1962 folgte Fuchs einem Ruf auf den ordentlichen Lehrstuhl für Mittelalterliche, Neuere und Neueste Geschichte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Als erster Studiendekan der Philosophischen Fakultät initiierte er die ersten Lehraufträge für Didaktik der Geschichte und begründete zusammen mit Karl-Heinz Ruffmann eine bis heute stattfindende jährliche Fortbildungsveranstaltung für gymnasiale Geschichtslehrer. 1973 wurde er emeritiert. Fuchs war Mitglied in der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg und der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.

Simon Moser



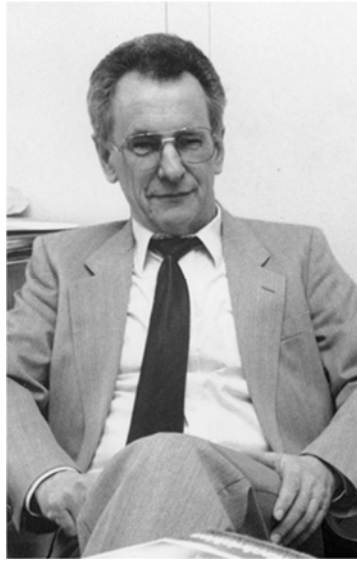
Simon Moser wurde 1901 in Jenach/Tirol geboren. Er studierte von 1919 bis 1922 Jurisprudenz in Innsbruck und legte dort das erste Staatsexamen ab. In den selben Jahren studierte er Philosophie, ebenfalls in Innsbruck, wo er den Doktorgrad erwarb. Von 1922 bis 1932 studierte er Philosophie, Nationalökonomie, Altphilologie und Mathematik in Berlin, Marburg und Freiburg. In Freiburg erwarb er 1932 einen zweiten philosophischen Doktorgrad mit einer Schrift über Wilhelm von Ockham. 1935 habilitierte er sich in Innsbruck im Fach Geschichte der Philosophie mit der Arbeit 'Zur Lehre von der Definition bei Aristoteles'. Von 1935 bis 1937 war er Privatdozent in Innsbruck, danach bis 1942 in Wien. Von 1940 bis 1945 leistete er Militärdienst. 1945 war er Mitbegründer des Österreichischen College in Wien und wurde wissenschaftlicher Leiter der durch das College veranstalteten Internationalen Hochschulwochen in Alpbach. Von 1945 bis 1952 wirkte Moser als Privatdozent an der Universität Innsbruck. 1946 wurde er dort zum Titularprofessor ernannt. 1952 nahm er die Vertretung des Extraordinariats für Philosophie an der Technischen Hochschule Karlsruhe wahr und wurde hier Mitglied der Senatskommission für das Studium Generale. 1955 wurde er in Karlsruhe zum außerordentlichen Professor ernannt, 1962 zum ordentlichen Professor. Seine Emeritierung erfolgte 1968. Von 1960 bis 1977 war er Leiter des Studium Generale. 1978 trat er von der wissenschaftlichen Leitung der Europäischen Hochschulwochen zurück.

Günter Ropohl



Günter Ropohl wurde 1939 in Köln geboren. Er absolvierte ein Studium des Maschinenbaus und der Philosophie in Stuttgart, und war dort Schüler u.a. von Max Bense. Nach der Promotion zum Dr.-Ing. an der Universität Stuttgart im Jahr 1970 erfolgte die Habilitation in Philosophie und Soziologie der Technik in Karlsruhe 1978 mit einer Arbeit zur Systemtheorie der Technik (veröffentl. 1979, 3. Aufl. unter dem Titel Allgemeine Technologie, 2009). Günter Ropohl war von 1979 bis 1981 Professor für dieses Lehrgebiet an der Universität Karlsruhe (TH), wo er 1972 bis 1979 auch Geschäftsführer des Studium Generale war. 1979 bis 1981 war er Leiter des Studium Generale sowie von 1981 bis 1987 – bedingt durch seinen Ruf nach Frankfurt – kommissarischer Leiter des Studium Generale an der Universität Karlsruhe (TH). Ab 1981 war er bis 2004 Professor für Allgemeine Technologie an der Universität Frankfurt am Main. Er war zudem Kursdirektor und Gastdozent am Inter-University Centre Dubrovnik (Kroatien) von 1983 bis 1991 sowie Gastprofessor am Rochester Institute of Technology, Rochester NY, USA (1988), sowie an der Universität Stuttgart (1998). Er ist Ehrenmitglied des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI), Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, des Kollegiums Technikphilosophie, des Wissenschaftlichen Collegiums Johann Beckmann, der Ernst August Dölle-Gesellschaft und des Netzwerks Rauchen.

Helmut F. Spinner



Helmut F. Spinner ist 1937 in Offenburg geboren. Bis zu seinem Ausscheiden aus dem aktiven Universitätsdienst 2002 hatte er verschiedene Positionen inne. Er war Universitätsprofessor für Philosophie am Institut für Philosophie an der Universität Karlsruhe (TH) und dort Leiter des Studium Generale (1987 bis 2002) und des damit verbundenen Deutsch-Russischen Kollegs (seit der Gründung 1995 bis 2002). Er war Gründungsmitglied, langjähriges Vorstandsmitglied und 1998 bis 2000 Geschäftsführender Direktor des IAK/Interfakultativen Instituts für Angewandte Kulturwissenschaft sowie Delegierter der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften beim Philosophischen Fakultätentag (1987 bis 2002). Spinner studierte in Mannheim, Heidelberg und Köln Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, Pädagogik und Psychologie, absolvierte mit zwei Diplomabschlüssen und nahm ein Nachdiplomstudiengang an den Universitäten Mannheim, Heidelberg und London in Philosophie, Wissenschaftstheorie und Soziologie auf. Er promovierte 1970. 1970/71 war er Leverhulme European Research Fellow an der University of London. 1979 folgte die Habilitation für Wissenschaftslehre und -soziologie sowie 1983 für Soziologie. Seine Lehrgebiete sind Philosophie der Neuzeit und Gegenwart, mit den Schwerpunkten Erkenntnis-, Wissenschafts-, Sozial- und Technikphilosophie, Wissenschaftssoziologie, Wissenspsychologie, interdisziplinäre (sozialwissenschaftliche) Problemlösungslehre, Wissensmanagement.

Caroline Y. Robertson-von Trotha



Caroline Y. Robertson-von Trotha, geboren 1952 in Schottland, ist Direktorin des Zentrums für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale der Universität Karlsruhe (TH). Sie studierte Soziologie, Politologie, Geschichte und Philosophie, promovierte zum Thema ‚Ethnische Identität und politische Mobilisierung‘ und habilitierte sich 2004 an der Universität Karlsruhe (TH). Sie ist stellvertretende Vorsitzende im Fachausschuss Kultur der Deutschen UNESCO-Kommission, im Wissenschaftsforum ‚Migration und Integrationspolitik Baden-Württemberg‘ und im Beirat der Carl von Linde-Akademie der Technischen Universität München. Sie ist Mitglied im Lenkungsgremium des neugegründeten KIT-Schwerpunkts ‚Mensch und Technik‘ sowie Sprecherin des KIT-Kompetenzfeldes ‚Cultural Heritage and Dynamics of Change‘. Sie ist Vorstandsvorsitzende der Gesellschaft der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung Karlsruhe e.V. (AWWK) sowie im Projektbeirates Freiwilligen-survey Bürgerschaftliches Engagement des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Transdisziplinärer Kompetenzerwerb, Multikulturalität und Integration, Internationalisierung der Hochschulen sowie Theorie und Praxis der öffentlichen Wissenschaft. Sie ist Herausgeberin der Schriftenreihen ‚Kulturwissenschaft interdisziplinär‘ (Nomos-Verlag) und ‚Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft‘ (KIT – Scientific Publishing).

Hermann Glaser



Hermann Glaser wurde 1928 in Nürnberg geboren. Glaser studierte von 1947 bis 1952 Germanistik, Anglistik, Geschichte und Philosophie in Erlangen und Bristol und promovierte 1952. Nach dem Lehramtsexamen trat er in den Schuldienst ein. Er war von 1964 bis 1990 Schul- und Kulturdezernent der Stadt Nürnberg und bis 1990 Vorsitzender des Kulturausschusses des Deutschen Städtetages, außerdem Mitglied der Vereinigung P.E.N. sowie Honorarprofessor an der Technischen Universität Berlin. Vom Sommersemester 1996 bis zum Wintersemester 1997/98 hatte er die Stiftungsprofessur der L-Bank am Interfakultativen Institut für Angewandte Kulturwissenschaft der Universität Karlsruhe (TH) inne; er war zudem Gastprofessor im In- und Ausland. Glaser ist Autor zahlreicher Bücher und Aufsätze zu pädagogischen, sozialwissenschaftlichen, kulturgeschichtlichen und kulturpolitischen Themen (u. a. „Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland“ und "Kleine Kulturgeschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert"), war Mitherausgeber einer deutschen Literaturgeschichte und als Hörfunkautor, Essayist, Kolumnist und Kulturberater tätig. Er erhielt den Waldemar-von-Knoeringen-Preis, den Schubart-Literaturpreis sowie den Großen Kulturpreis der Stadt Nürnberg.

Olaf Schwencke



Olaf Schwencke wurde 1936 in Pinneberg geboren. Er ist Präsident der Deutschen Vereinigung der Europäischen Kulturstiftung (ECF) für kulturelle Zusammenarbeit in Europa und Professor für Kulturwissenschaften an der Universität Wien, Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin und Europawissenschaft am Europazentrum der Berliner Universitäten.

Schwencke machte eine Ausbildung zum Schiffsmaschinenschlosser und studierte anschließend von 1958 bis 1964 Germanistik, Pädagogik, Theologie und Soziologie an den Universitäten in Hamburg, Cleveland (USA) und Berlin. Er promovierte 1964 an der Universität Hamburg mit einer theologiegeschichtlichen Arbeit. Er war Studienleiter der Evangelischen Akademie Loccum; von 1972 bis 1984 Mitglied des Bundestages und des Europäischen Parlaments und von 1992 bis 1996 Präsident der Hochschule der Künste Berlin (HdK). Er hat die „Loccumer Kulturpolitischen Kolloquien“ begründet und war Gründungspräsident der Kulturpolitischen Gesellschaft. Im Wintersemester 1998/99 und Sommersemester 1999 war er Inhaber der L-Bank-Gastprofessur am IAK. Derzeit ist er Vorsitzender des Kuratoriums des Instituts für Kulturpolitik (IfK) der Kulturpolitischen Gesellschaft. Von ihm sind zahlreiche Publikationen zur Kulturpolitik erschienen; er lebt als Professor und Publizist in Berlin und Paris.

Matthias Karmasin



Matthias Karmasin wurde 1964 in Wien geboren. Er studierte Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Politikwissenschaft, Philosophie und Betriebswirtschaftslehre und war von 1990 bis 1999 Universitätsassistent an der Wirtschaftsuniversität Wien, wo er 1992 zum Dr. phil und 1996 zum Dr. rer. soc. oec. promovierte. 1999 habilitierte er sich im Gesamtgebiet Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Von 1999 bis 2001 vertrat er die Professur „Medienmanagement“ am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der technischen Universität Ilmenau und bekam 2000 einen Ruf an die Universität Klagenfurt sowie einen Ruf an die Technische Universität Ilmenau. Im Sommer- und Wintersemester 2001 war er Stiftungsgastprofessor des IAK der Universität Karlsruhe (TH). Von 2000 bis 2003 und 2004 bis 2007 (dazwischen Vaterschaftskarenz) war er Vorstand des Instituts für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Universität Klagenfurt. Karmasin ist Mitglied zahlreicher Einrichtungen und Vereinigungen im Medien- und Kommunikationsforschungsbereich. Er nahm Lehrtätigkeiten an verschiedenen Universitäten wahr (u. a. Wirtschaftsuniversität Wien; University of Vermont, Burlington; University of Tampa, Florida; TU Ilmenau; Universität Karlsruhe (TH) und ist Autor zahlreicher Publikationen zu Kommunikationstheorie, Organisationskommunikation, Medienethik, Wirtschafts- und Unternehmensethik, Medienökonomie und Medienmanagement.



ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und STUDIUM GENERALE



Lehrangebote, Veranstaltungen,
Öffentliche Wissenschaft



Begleitstudium Angewandte Kulturwissenschaft
Studium Generale
Qualifikationsmodule
Schlüsselqualifikationen

Wintersemester 2009/10



Vorlesungen, Seminare und Workshops für Studierende aller Fakultäten, Universitätsangehörige und Gasthörer

KIT – Universität des Landes Baden-Württemberg und
nationales Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft



Programm am Donnerstag, 26.11.2009

Auftakt des Kompetenzbereichs

KIT Campus Süd, Festsaal des Studentenhauses

14:30

Grußwort

Prof. Dr. Detlef Löhe, Vizepräsident des KIT

Einführung

Prof. Dr. Christof Weinhardt, Sprecher des Kompetenzbereichs

Die Kompetenzfelder von außen gesehen

Kulturerbe und sozialer Wandel
Dr. Karin Stober, Staatliche Schlösser und Gärten Baden Württemberg

Wirtschaftsorganisation und Innovation
Dr. Orestis Terzidis, Vice President SAP Research (angefragt)

Wechselwirkungen von Wissenschaft, Technik und Gesellschaft
Dr. Thomas Petermann, stellvertretender Leiter des
Büros für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag

ca. 17:00

Jazzchor des KIT

unter der Leitung von Virginie Auvray

Festakt zum Jubiläum

KIT Campus Süd, AudiMax

18:00

Apéro und KIT-Big Band

unter der Leitung von Dr. Günter Hellstern

18:30

Sinfonieorchester Collegium Musicum

unter der Leitung von Hubert Heitz

Grußworte

Prof. Dr. sc.tech. Horst Hippler, Präsident des KIT
Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Frankenberg, Wissenschaftsminister Ba-Wü (angefragt)
Prof. Dr. Christof Weinhardt, Sprecher des Kompetenzbereichs
Prof. Dr. Armin Grunwald, Sprecher KIT-Schwerpunkt „Mensch und Technik“
Prof. Dr. Caroline Y. Robertson-von Trotha, Direktorin des ZAK

NewTon-Quartett

mit Mitgliedern des Kammerorchesters

Festrede

Dr. Richard David Precht, Philosoph und Schriftsteller

Kammerchor des KIT

unter der Leitung von Nikolaus Indlekofer

Stehempfang

mit musikalischer Untermalung



Festakt

Technik, Kultur und Gesellschaft
im Dialog für Forschung, Lehre und Innovation am KIT

Auftakt des Kompetenzbereichs
60 Jahre Studium Generale und 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft

Das ZAK feiert 2009 ein doppeltes Jubiläum: Die ersten fachübergreifenden Veranstaltungen eines eigenständigen Studium Generale fanden vor 60 Jahren Eingang in das Vorlesungsverzeichnis der Fridericiana. Das Interfakultative Institut für Angewandte Kulturwissenschaft, Vorgängerinstitut des ZAK, gründeten Professoren aus sieben Fakultäten vor 20 Jahren im März 1989. Das Jubiläum ist zugleich Auftakt des Kompetenzbereichs „Technik, Kultur und Gesellschaft“.

KIT-Big Band, Collegium Musicum,
NewTon-Quartett und Kammerchor des KIT

Dr. Richard David Precht
„Die Einheit des Wissens“



**ZAK | Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft
und Studium Generale**
Centre for Cultural and General Studies

60 Jahre Studium Generale, 20 Jahre Angewandte Kulturwissenschaft an der Universität Karlsruhe – zum Jahr des Doppeljubiläums 2009 erscheint ein Band, der auch über die Feierlichkeiten hinaus die Geschichte und Inhalte der Institutionen präsent hält. Versammelt sind neben Dokumenten und Quellen zur Gründung und Weiterentwicklung von Studium Generale und Angewandter Kulturwissenschaft im Institut für Angewandte Kulturwissenschaft und später Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft vor allem programmatische Texte zur überfachlichen Lehre und den Aufgaben kulturwissenschaftlicher Ansätze an einer Technischen Universität geschrieben von den Leitungspersonen des Studium Generale wie Walther Peter Fuchs, Simon Moser, Günter Ropohl und Helmut Spinner. Der zweite und dritte Teil des Bandes enthält Dokumente zum IAK und Antrittsreden der Gastprofessoren Hermann Glaser, Olaf Schwencke und Matthias Karmasin sowie der heutigen Direktorin des ZAK und Studium Generale Caroline Y. Robertson-von Trotha.

ISSN 1860-4250

ISBN 978-3-86644-439-3

