

Inhaltsverzeichnis

<i>Winfried Schulze: Geleitwort</i>	7
<i>Wolfgang Schmale: Einleitung</i>	13
 <i>1 Gesellschaft und Geschichtsstudium</i>	
<i>Wolfgang Weber: Geschichtsstudium im 19. und 20. Jahrhundert</i> ...	21
<i>Matthias Middell und Hans-Martin Moderow: Geschichtsstudium in Leipzig zwischen Damals und Heute</i>	45
 <i>2 Geschichtsstudium und Lebenswelt</i>	
<i>Richard Heigl: Akkulturationen und Kulturtransfers: Studium im In- und Ausland</i>	81
<i>Marco Keller: Lebensweltlich relevante Studieninhalte</i>	107
<i>Rolf Felbinger: Konsumhaltung und Arbeitnehmermentalität. Über den Stellenwert, den ein geisteswissenschaftliches Stu- dium in der individuellen Biographie einnehmen kann</i>	117
 <i>3 Geschichtsstudium und berufliche Praxis</i>	
<i>Ulrich Karpen und Manuela Freund: Berufsfeld akademische Lehre und Forschung</i>	133
<i>Wilhelm Grabe: Der „Berufshistoriker“ und die „Geschichtskultur auf dem Land“</i>	155
<i>Helmut Gabel: Gesellschaft und ‚historisches Gedächtnis‘: Archi- vwesen im Wandel</i>	167
<i>Michael Becker: Zum Beruf des Verlagslektors – Historiker in wis- senschaftlich-historischen Verlagen</i>	183
<i>Ulrich Karpen: Ein europäischer Arbeitsmarkt der Wissenschaft</i> ...	191
 <i>4 Neue Aufgaben und Neue Medien</i>	
<i>Roman Herzog: Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik</i>	211
<i>Werner Bergmann: Multimediale Gesellschaft – Geschichtsstudi- um multimedial und computergestützt I</i>	217

<i>Gudrun Gersmann: Multimediale Gesellschaft – Geschichtsstudium multimedial II: Die Französische Revolution per Mausclick? Überlegungen zum Einsatz von CD-ROMS im Geschichtsstudium</i>	241
<i>Gregor Horstkemper: Multimediale Gesellschaft – Geschichtsstudium multimedial III: Digitalisierung und Internet: Neue Perspektiven für das Geschichtsstudium?</i>	253
<i>5 Konzepte und Experimente in der Hochschul- und Bildungspolitik</i>	
<i>Hans-Gerhard Husung: Evaluation der Lehre im Fach Geschichte</i>	273
<i>Herbert Mehrrens: Die Selbstevaluation der Lehre als Experimentalsystem</i>	295
<i>Stefan Fisch: Lehr- und Prüfungserfahrungen an einer ‚anderen‘ Hochschule</i>	309
<i>Astrid Steger, Detlef Markmann und Irmhild Wojak: Studieren lernen... Reformmodell zur Neustrukturierung des Magisterstudiums an der Ruhr-Universität Bochum</i>	319
<i>Dorothea Bessen und Heinrich Theodor Grütter: Das Historische Praktikum</i>	337
<i>Bruno Zimmermann und Sabine Mönkemöller: Graduiertenkollegs: Eine Zwischenbilanz</i>	351
<i>Ludolf Kuchenbuch und Thomas Sokoll: Geschichtswissenschaft im Fernstudium. Ein Bericht aus der FernUniversität/Gesamthochschule in Hagen</i>	359
<i>Matthias Middell: Doktorandenausbildung in Form interdisziplinärer Promotionskollegs</i>	381
<i>Ulrich R. A. Menzel: Die Kooperation mit Industrieunternehmen am Beispiel des Historischen Seminars der TU Braunschweig und der Volkswagen AG Wolfsburg, Bereich Forschung, Umwelt und Verkehr</i>	399
<i>Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes</i>	407

Winfried Schulze

Geleitwort

Seit der Professionalisierung des historischen Studiums in der Mitte des 19. Jahrhunderts hat sich in der Anlage des Geschichtsstudiums Entscheidendes nicht geändert. Zwar ist aus dem überschaubaren Kreis der Rankeschüler, die vom Meister in der Privatwohnung unterrichtet wurden, ein umfangreicher Seminarbetrieb geworden, der durch Studienordnungen seine zunehmend intensive Regelung gefunden hat, auch ist die Abfolge der Seminartypen von Pro-, Haupt- und Oberseminar fixiert worden, doch in der exemplarischen Auseinandersetzung mit Quellen und Literatur, der Textanalyse durch innere und äußere Quellenkritik hat sich wenig verändert: Immer noch lernen wir historisches Arbeiten durch die Arbeit an den Quellen und durch das kritische Kompilieren von Forschungsmeinungen. Beide Operationen sind unverzichtbar für den Historiker und gewiß wird niemand daran etwas ändern wollen. Ungefähr seit den 70er Jahren ist das Fachstudium für die Lehrerstudenten um geschichtsdidaktische Übungen theoretischer wie praktischer Art erweitert worden, die freilich nicht die zweite Phase der Lehrerausbildung ersetzen wollen.

Wenn ich es richtig sehe, hat die breite Durchsetzung der Massenuniversität keine tiefgreifenden Veränderungen der akademischen Lehre verursacht, wenn man einmal von der allmächtigen Tendenz zur Regulierung und einer Fülle von individuellen Strategien einzelner Lehrender absieht, auch unter den Bedingungen übervoller Seminare eine möglichst intensive Betreuung sicherzustellen. Auch die Veränderung der Struktur der Studienabschlüsse, also die eindeutige Verlagerung von den Lehrerstudiengängen zu den Magisterstudiengängen, hat im Studienangebot bzw. in der Art der akademischen Lehre keine tieferreichenden Spuren hinterlassen. Die Seminarangebote richten sich fast immer noch in gleicher Weise an Studenten aller Studiengänge, erst in der Stufe eines Aufbaustudiums nach dem ersten Examen wird eine klare Orientierung der Lehrveranstaltungen auf die jeweiligen Doktoranden erkennbar. Innovative Ansätze für die Effizienzsteigerung des Studiums konnte man eigentlich nur in den immer wieder versuchten Tutorien erkennen, einer das Studium begleitenden Arbeitsform, die freilich nur mit zusätzlichem Mitteleinsatz zu realisieren ist und insofern von Einsparungen besonders betroffen war. Die Tutorenidee reicht i.ü.

weit in die Nachkriegsgeschichte der deutschen Universitäten zurück, denn schon in den späten 50er Jahren wurde dieser Gedanke an der FU Berlin in die Wirklichkeit umgesetzt.

Soweit ein knapper Rückblick auf die Entwicklung des Geschichtsstudiums, der gewiß nicht den vielfältigen Reformbemühungen vor Ort gerecht werden kann. In den letzten Jahren hat sich jedoch neue Bewegung im Bereich der akademischen Lehre ergeben, wobei ganz unterschiedliche Gründe eine Rolle spielen. Zum einen ist dies die Diskussion um eine Profilierung der Hochschulen, deren Leistungen seit einigen Jahren durch mehr oder weniger sinnvolle Testverfahren gemessen werden sollen. In diese Versuche zu einem „ranking“ der Hochschulen wurden auch die Lehrleistungen einbezogen, und es konnte nicht ausbleiben, daß sich dadurch auch neue Bemühungen ergaben, die herkömmlichen Formen der akademischen Lehre zu überdenken. Einen anderen Anstoß bildeten die „Neuen Medien“ und ihre Berücksichtigung in der wissenschaftlichen Lehre. Sie scheinen auf den ersten Blick eine Reihe von Möglichkeiten zu bieten, offensichtliche Probleme der Hochschullehre minimieren zu können. Sie scheinen einen Ansatz zu bieten, die Massenvorlesung abzulösen, sie scheinen in der Lage zu sein, interaktives Lernen zu ermöglichen, und sie bieten die Chance, Lehrinhalte von verschiedenen Stellen her abfragen zu können und damit den sich verändernden Rahmenbedingungen des Studierens gerecht zu werden. Die Realität des Hochschulalltags im Jahre 1997 unterscheidet sich freilich noch kaum von der vor 20-30 Jahren: Volle Hörsäle, überfüllte Seminare, überlastete Bibliotheken. Sieht man von einigen aufwendigen Modellprojekten im Einsatz der Medien ab, so überwiegt der Eindruck der traditionellen Hochschulausbildung, für neue Formen des Lehrens im Sinn etwa des „virtual college“ fehlen noch an vielen Orten die technischen Voraussetzungen, ganz zu schweigen von der Bereitschaft von Dozenten und Studenten, sich auf dieses neue Medium einzulassen.

Einen dritten Anlaß für ein Nachdenken über neue Formen der akademischen Lehre im Fach Geschichte bildet seit einigen Jahren die Einsicht in die veränderten Nachfragebedingungen des Fachs Geschichte. Es ist die Gewißheit, daß nur mehr der geringere Teil der Studenten ein Lehramt studiert, daß die Mehrzahl vielmehr Studiengänge verfolgt, die auf Magisterexamen hinauslaufen, in denen verschiedene kulturwissenschaftliche Fächer zusammengeführt werden. Die beruflichen Einsatzmöglichkeiten für solche Fächerkombinationen ha-

ben sich den letzten Jahren offensichtlich stabilisiert. Sieht man einmal von den Absolventen ab, die in berufliche Felder wechseln, für die das Studienfach ohnehin nur marginale Bedeutung hat, dann sind dies vor allem die Berufsfelder der kulturellen Vermittlung in den Medien, den Verbänden, den Kommunen, den Museen. Bezieht man noch die Tätigkeiten mit ein, in denen es um wissenschaftliche Dokumentation und Informationsaufbereitung geht, dann hat sich hier ein stark differenziertes, gleichwohl breites Feld beruflicher Möglichkeiten entwickelt, das nicht unterschätzt werden darf. Um so eher müßten sich die Universitäten darüber Gedanken machen, wie die Absolventen dieser Studiengänge durch ein differenzierteres Studienangebot in die Lage versetzt werden können, den an sie gestellten beruflichen Anforderungen gerecht zu werden, ohne daß darüber eine breite, wissenschaftliche fundierte Grundausbildung verloren geht. Eindeutige Empfehlungen über die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen wird man im Augenblick verantwortlich kaum geben können, es sollten zumindest ernsthafte Diskussion darüber begonnen werden.

Die Studenten des Fachs Geschichte stehen immer noch unter dem Eindruck jener Aufgabenbestimmung, die Ranke ihnen gegeben hat, nämlich „zu zeigen, wie es eigentlich gewesen ist“. Daß dies der eigentliche Kern der Sache ist, steht unzweifelhaft fest und soll gar nicht bestritten werden: Unbekanntes muß ans Licht gebracht werden, Falsches und Gefälschtes muß korrigiert werden, „die nackte Wahrheit und nichts anderes, das übrige Gott befohlen“, ganz so wie es Ranke uns empfohlen hat. Dies gilt gerade in Zeiten, in denen die Vergeßlichkeit der einen den idealen Nährboden für die Legendenbildungen der anderen abgibt und solange noch Dokumentenfälscher und -vernichter ihr Geschäft betreiben. Daneben aber müßte im Studium mehr jene Qualität der Geschichtsschreibung ins Spiel kommen und gefördert werden, die sich in der Wirklichkeit der Berufsarbeit längst durchgesetzt hat. Damit meine ich die Fähigkeit des Historikers, sowohl den Wahrheitsgehalt seiner Geschichte, die Gründe und Nachwirkungen seines Ereignisses, als auch die symbolischen Nutzungen des Ereignisses im kulturellen und politischen Gebrauch von Geschichte kompetent thematisieren zu können.

Daß dies vonnöten ist, scheint mir auf der Hand zu liegen. Kurz vor dem Ende des 20. Jahrhunderts wird Geschichte kaum mehr als zielgerichteter Prozeß verstanden. Die Prozeßhaftigkeit der Geschichte, ihr charakteristisches Kennzeichen seit der Aufklärung, ist einer

zunehmenden Partikularisierung der Geschichte gewichen, einer scheinbaren Beliebigkeit ihrer Abfolgen. Von unmittelbarer Bedeutung scheint nicht mehr das sinnhafte Ineinandergreifen der großen Wirkungsfaktoren der Geschichte, ihrer „Potenzen“ (so noch der Schweizer Kulturhistoriker Jacob Burckhardt im späten 19. Jahrhundert), größeres Interesse kann vielmehr das Nebeneinander von Fortschritt und Regression, die zeitgleiche Überlagerung von Verfallendem und Neuem, die Wiederkehr von Motiven, die Rezeptionsforschung, die kulturelle Aufbereitung der „Orte der Erinnerung“ beanspruchen. Diese „Dekonstruktion“ des historischen Prozesses macht Geschichte auf eine neue – zuweilen riskante Art – verfügbar und erfordert neue Formen der literarischen Verarbeitung und der Präsentation in der Öffentlichkeit.

Auch geht es in der modernen Geschichtsforschung nur noch selten um die pure Tatsächlichkeit. Angesichts der dichten Schichten professioneller Forschung seit ca. 150 Jahren, deren Ertrag sich inzwischen in vorzüglichen Handbüchern, Lexika und anderen Informationsspeichern angesammelt hat, geht es mehr und mehr um die Geschichte der Renaissancen und Rezeptionen, die tatsächliche oder symbolische Nutzung historischer Ereignisse, Figuren, Prozesse in aktuellen Kontexten, die Zusammenschau ganz unterschiedlicher Teilgeschichten, die Integration von Mikro- und Makroanalyse, die Verbindung von persönlicher Erfahrung mit großer Geschichte. Den Praktikern der Geschichte im Ausstellungsgewerbe, in den Verlagen und Medien, in den politischen Institutionen und Beratungsagenturen, ist dieser neue Kontext der Nutzung von Geschichte längst bewußt geworden, sie praktizieren ihn täglich und blicken mit einer Mischung aus Bewunderung und Mitleid auf den akademischen Betrieb, der es sich immer noch leistet, die Ausbildung nach einem Modell zu organisieren, das in seinen Grundzügen am Beginn der Professionalisierungsphase entwickelt worden ist. Es orientiert sich letztlich an der philologischen und quellenkritischen Methode, deren Hauptziel zunächst die Erarbeitung und das Verständnis des „rechten“ Textes war. Wie gesagt, daran ist im Kern festzuhalten, aber zugleich muß gesagt werden, daß dieses Grundmodell nicht mehr ausreicht.

Die stärksten Argumente dafür, daß hier etwas geändert werden muß, liegen darin, daß sich die Praxis der Wissenschaft verändert hat und daß an vielen Orten von engagierten Hochschullehrern auch in Ansätzen schon längst ein anderes Ausbildungsprogramm realisiert wird. Es integriert Nachbarwissenschaften, es ver-

schaftt Bezüge zur Praxis wissenschaftlichen Arbeitens, es fragt nach den außerwissenschaftlichen Bedingungen von Wissenschaft ebenso wie nach ihren Konsequenzen. Liest man gerade die besseren Publikationen der letzten Jahre, wird ein Problemhorizont erkennbar, der mit der eher schlichten Aufgabenstellung der akademischen Grundausbildung nicht mehr zusammenzubringen ist. Daraus sollte die Forderung einer Neuorientierung der wissenschaftlichen Grundausbildung eigentlich folgen. Sie müßte der Tatsache Rechnung tragen, daß wir – um in Ranke'schen Termini zu sprechen – heute nicht mehr nur wissen wollen, „wie es eigentlich gewesen ist“, sondern wie und warum im Vergleich mit anderem etwas gewesen ist, wie und warum es bislang unterschiedlich interpretiert wurde, wozu es geführt hat, welches seine historische Bedeutung ist und wie und warum die Öffentlichkeit daran interessiert werden sollte. Geschichte ist komplexer geworden, aber auch (noch) spannender.

Die mit dieser Aufgabenstellung implizierten Kompetenzen müßten in der Ausbildung ihren angemessenen Platz erhalten, indem Fragen nach der Wirkung historischer Ereignisse und Prozesse stärkeres Gewicht erhalten, Fragen der künstlerischen und politischen Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse vermehrt gestellt werden, zu multidisziplinären Ansätzen ermuntert wird und die Frage nach der medialen Umsetzbarkeit eines historischen Themas als wissenschaftliche Aufgabe verstanden wird. Ein solcher Vorschlag darf nun nicht bedeuten, die akademische Ausbildung im Zuge der allenthalben geforderten Praxisorientierung zu einer unmittelbaren Berufsvorbereitung zu machen. Dies scheint mir in den Kulturwissenschaften ein Irrweg zu sei, dessen Grenzen nur allzu schnell erkennbar werden. Jede frühe berufliche Spezialisierung bedeutet notwendigerweise Einengung und damit Dequalifizierung im Hinblick auf eine möglichst breite berufliche Verwendung. Dieses Konzept zielt vielmehr darauf ab, die unbezweifelbar gewachsene Komplexität historischen und kulturwissenschaftlichen Fragens in der universitären Ausbildung angemessen zu berücksichtigen und damit die aufgetretene Lücke zwischen der Studienpraxis einerseits und dem sich ständig erweiternden Anforderungsprofil der Wissenschaft und möglicher Berufsfelder andererseits zu schließen.

Der vorliegende Band scheint mir vorzüglich geeignet zu sei, die Debatte über diese Fragen zu eröffnen und zu weiterem Nachdenken anzuregen. Ich würde es sehr begrüßen, wenn damit auch das große Potential der

Hochschulen in den anstehenden Reformbemühungen mobilisiert würde.

Wolfgang Schmale

Einleitung

Der vorliegende Band zur Studienreform im Universitätsfach Geschichte versteht sich als ein Informationsmittel und Lesebuch für Lehrende, Studierende und Entscheidungsträgerinnen und -träger in Universitäten und Verwaltungen, in Fachverbänden, in der Politik. Zu danken ist allen Autorinnen und Autoren, die sich der Mühsal einer kritischen Reflexion dessen, was sie selbst tun und erproben, unterzogen haben. Die Autorenschaft umgreift die Bereiche Politik, Wissenschaftsorganisation, Verbände, Universitäten, Studierende und freie Berufe.¹

„Informationsmittel“ bedeutet, daß zum einen ein Überblick über im Fach Geschichte in Gang gesetzte Reformen geliefert werden soll. Es geht dabei nicht so sehr um deren vollständige Auflistung, sondern um deren prototypische Dokumentation. Zum zweiten geht es darum, Kernfragen der Zukunft wie die sogenannten „Neuen Medien“ im Hinblick auf den gegenwärtigen Stand und die Folgen für das Fach Geschichte zu analysieren. Zum dritten soll Auskunft über Berufsfelder, die sich über das Geschichtsstudium erschließen, gegeben werden. Besonderes Interesse verlangen dabei weniger die klassischen, d.h. vergleichsweise klar konturierten Berufsfelder wie das Lehramt an Schulen, als die neuartigen oder bisher nur diffus konturierten im ‚medialen‘ Bereich. Das „Lesebuch“ soll eine kritische Auseinandersetzung mit dem, was zur Zeit geschieht, fördern; es soll der immer wichtiger aber wohl auch komplizierter werdenden Studienberatung Anhaltspunkte und konkrete Informationen liefern; es soll den genannten Gruppen Orientierungshilfen anbieten und empirisches Material (z.B. Statistiken) zugänglich machen.

Der Band konzentriert sich auf das Fach Geschichte, hat also nicht die gesamte Debatte zur Universitätsreform zum Gegenstand. Selbstverständlich reicht diese in die Beiträge hinein – mehrere Beiträge reichen über das eigentliche Fach Geschichte hinaus. Nach den durchaus viel diskutierten Taschenbüchern von Michael Daxner (Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision, Reinbek bei Hamburg, 1996; rororo-Aktuell) und Peter Glotz (Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten, Stuttgart: DVA, 1996) ergibt sich in bezug auf die Reform der einzelnen Fächer ein gewisses Informations- und Diskussionsdefizit, dem für

Prototypische Dokumentation der Reformen im Fach Geschichte

Hochschulreform und Reform der Fächer

¹ Vgl. Verzeichnis der Autorinnen und Autoren am Schluß des Bandes.

das Fach Geschichte hiermit entgegengesteuert werden soll. Die zeitgemäße Reform der Fächer erscheint genauso bedeutsam wie die Reform des Körpers „Universität“.

Stiller Umbau des
Faches Geschich-
te; experimentelle
Spielräume

Seit mehreren Jahren entwickelt sich z.T. in aller Stille ein grundlegender Umbau des Faches, das zum Ende dieses Jahrtausends nur mehr wenig seiner älteren Schwester aus dem 19. Jahrhundert ähneln wird. Die Reform des Faches Geschichte geschieht nicht im Alleingang. Viele der Grundsatzprobleme der gegenwärtigen Situation der Universitäten – Unbehagen an Studiumsdauer und -ablauf, an den Kosten, an zu geringer beruflicher Orientierung der Inhalte, an der Qualität der Lehre, an zuviel Studienabbrechern, an zuviel arbeitslosen Universitätsabsolventen, an der Effektivität der Universität als solcher; etc.; etc. – spiegeln sich darin. Hier sind letztlich keine fachspezifischen Lösungen möglich, sondern nur Verbund- bzw. Systemlösungen. Es sollte aber trotz dieser systemischen Zusammenhänge nicht der experimentelle Spielraum unterschätzt werden, über den die einzelnen Fächer oder Universitäten verfügen und der zweifelsohne auch genutzt wird. Unterschätzt wird häufig die Gefahr, die darin besteht, ohne ausreichende empirische Grundlage und kritische Begleitung der öffentlichen Diskussionen, sogenannte Reformen, und zudem noch unkoordiniert, ins Werk zu setzen. Die hektischen und isolierten Maßnahmen einzelner Landesregierungen sprechen Bände. Es fehlt in der Tat an empirischen Grundlagen sowie an der Kenntnis der vorhandenen.

Zum Aufbau des
Buches

Der erste Teil des Buches (*Gesellschaft und Geschichtsstudium*) trägt der Überlegung Rechnung, daß keine Reformdiskussion an der gesellschaftlichen Rückbindung eines Faches vorbeigehen sollte. Auch wenn immer wieder behauptet wird, der Geschichtszunft mangle es an Selbstreflexion und Interesse für die Geschichte des Faches selbst, so scheint doch eher die politische Diskussion um die Universitäten einer Erinnerung an dieses Prinzip zu bedürfen.

Im zweiten Teil (*Geschichtsstudium und Lebenswelt*) kommen Studierende zu Wort, die die gesellschaftliche Rückbindung des Faches aus ihrer Sicht und Erfahrung analysieren. Im Gegensatz zu 1968 muß der jetzige studentische Anteil an den Diskussionen als eher gering bezeichnet werden. Warum das so ist, soll hier nicht untersucht werden, aber vielfach sind es grundlegend veränderte Haltungen und Verhaltensweisen der gegenwärtigen Studierendengenerationen, die eine Reform des Faches und der Universitäten geradezu erzwingen. Dies berührt nicht nur Fragen der Studienorganisation, son-

dern auch die inhaltliche Prägung des zukünftigen Geschichtsstudiums.

Im dritten Teil (*Geschichtsstudium und berufliche Praxis*) werden prototypisch verschiedene Berufsfelder vorgestellt, die seit einigen Jahren immer mehr Absolventinnen/Absolventen eines Geschichtsstudiums aufnehmen oder Hoffnungen hervorrufen, denen die Wirklichkeit oft genug nicht entspricht. Neben der Klärung des jeweiligen Berufsfeldes, seiner Chancen und Risiken, steht die Frage nach notwendigen Veränderungen im Geschichtsstudium zur besseren Vorbereitung der späteren beruflichen Praxis. Weiteres hierzu findet sich aus der Perspektive des Experiments auch in Teil V.

Teil vier (*Neue Aufgaben und Neue Medien*) ist auf zwei Bereiche fokussiert, über die gründlich nachzudenken sich lohnt. Im Beitrag des Bundespräsidenten wird generell das Problem der Politikberatung durch die Wissenschaften aufgeworfen. Politik holt sich meines Erachtens „Beratung“ aus der Geschichte, ob die Geschichtswissenschaft das will oder nicht. Sie sollte sich deshalb das Heft nicht von methodisch und kritisch Ungeschulten aus der Hand nehmen lassen. Mit dem Münchener Historikertag von 1996 – „Geschichte als Argument“ – hat sie sich im übrigen selbst unter Zugzwang gebracht. Der andere in drei Beiträgen diskutierte Bereich ist den sogenannten Neuen Medien gewidmet. Sie verändern schon jetzt Studienabläufe, die Lehre und Verhaltensweisen aller in welcher Funktion auch immer an der Wissenschaft Beteiligten. Solange die Geschichtswissenschaft den Anspruch aufrecht erhält, eine kritische Wissenschaft zu sein, wird sie sich nicht wie Teile der Gesellschaft und der Politik von der Entwicklung überrennen lassen, sondern sie selbst in die Hand nehmen, ausgestattet mit dem nötigen kritischen Instrumentarium.

Teil fünf (*Konzepte und Experimente in der Hochschul- und Bildungspolitik*) dokumentiert verschiedene laufende Reformprojekte kleineren und größeren Ausmaßes, in denen sich die zukünftige „Komposition“ (so muß wohl gesagt werden) des Studienfaches Geschichte abzeichnet. Die Evaluation erscheint hier und dort, bevorzugt in Zeitungen, als Königsweg der Universitätsreform. Sie steht im mythischen Geruche, verkrustete Strukturen aufbrechen zu können. Aber kann sie es? Die drei ersten Beiträge liefern eine Art „Evaluation der Evaluation“, an deren Ergebnissen sich Entscheidungsträgerinnen und -träger in den Universitäten und Ministerialbürokratien nicht vorbeidrücken sollten.

Gerade was den experimentellen Teil der Reform des Faches Geschichte angeht (Historisches Praktikum; Neustrukturierung des Magisterstudienganges am Bochumer Beispiel; Kooperation mit Industrieunternehmen am Braunschweiger Beispiel; DFG-Graduiertenkollegs allgemein und *nicht-DFG(!)*-Promotionskollegs am Leipziger Beispiel; Fernstudium am Beispiel Hagen), hat sich bereits sehr viel getan. Mit feststellbaren Ergebnissen, die z.T. bisher nur einem begrenzten Publikum bekannt sind.

Das zukünftige Geschichtsstudium

Das zukünftige Geschichtsstudium zeichnet sich als Resümee der Beiträge des Bandes ab: die Bestandteile des Geschichtsstudiums, die eine kritisch-methodische Schulung weit über den geschichtswissenschaftlichen Bereich hinaus bedeuten, werden noch gestärkt werden müssen. So vielfältig die Berufsfelder sind – vom Industrieunternehmen über die Schule und die Universität bis hin zum ‚Historiker auf dem Lande‘ –, sie alle haben als wichtigste Voraussetzung vor jeder weiteren Spezialisierung die kritisch-methodische Schulung. Gestärkt werden muß (eine regelmäßige Forderung befragter Absolventinnen und Absolventen mit Berufserfahrung) an diesen Studienbestandteilen die Ausbildung in der Beherrschung mündlich-kommunikativer Techniken. Ausgebaut wird die Schulung im kritischen, rationellen und methodischen Umgang mit den neuen Medien. Dies kann die Erstellung von CD-ROMS, einer sinnvollen Homepage, einer Internet-Datenbank umfassen – Fähigkeiten, die jedoch auch im Rahmen eines entsprechenden Praktikums erworben werden können. Sie muß den Umgang mit diesen Medien in Lehre und Forschung einschließen.

Die heute übliche inhaltliche Spezialisierung schon im Grundstudium wird zugunsten der Vermittlung eines allgemeineren historischen Wissens reduziert werden, andererseits aber durch historische Praktika wieder zu ihrem Recht kommen, diesmal allerdings im Kontext eines potentiellen Berufsfeldes. Das Hauptstudium wird deutlicher je nach angestrebtem Studienabschluß differenziert werden. Die Abschlüsse Lehramt (verschiedene Stufen), Magister und Promotion werden erhalten bleiben, der Abschluß des Bachelors (vgl. Entwurf zur HRG-Novellierung vom August 1997, § 19) wird sich als weitere Möglichkeit wegen der internationalen Wettbewerbssituation durchsetzen. Insgesamt wird die Struktur der zum Abschluß führenden Studiengänge einen sehr viel höheren Betreuungsanteil umgreifen, als es bisher der Fall war. Der höhere Betreuungsanteil im Studium kann jetzt schon im Bochumer Magistermodell, bei

den Graduierten- und Promotionskollegs kritisch begutachtet werden. Ein Teil der persönlichen Betreuung wird sich dabei in die neuen Medien verlagern, d.h. jedes Geschichtsstudium wird in Zukunft zu einem bestimmten Prozentsatz einem „Fernstudium“ gleichen. Die Überlegungen, ob das gesamte Lehramtsstudium an der Universität richtig untergebracht ist, werden sich verstärken. An den Schulen hat ein rapider Veränderungsprozeß eingesetzt. Damit werden Tatsachen geschaffen, auf die hin das Lehramtsstudium reformiert werden wird.

Das Geschichtsstudium wird sich außerdem durch eine rapide Europäisierung und Internationalisierung auszeichnen, die interdisziplinären Bestandteile werden sich erhöhen. All dies bedeutet, erstens, keine Studienverkürzung, und, zweitens, keine Verringerung des Personal- und Finanzbedarfs. Das Studium wird einen hohen Anteil an fest organisierten Modulen aufweisen, die dem liberalen Verständnis vom hochgradig individualisierten Studium zweifelsohne entgegenstehen. Dies hat jedoch wesentlich etwas mit der veränderten gesellschaftlichen Funktion eines Geschichtsstudiums zu tun und nicht mit einem absoluten Verlust an Individualität.

Der zu leistende Aufwand pro Studentin/Student wird sich erhöhen, aber er wird mittels rationeller Organisation (Neue Medien, Fernstudienanteile, Auslagerung von Studienanteilen in Praktika etc.) und einem höheren Verbindlichkeitsgrad für die Studierenden selbst zu höherer „Produktivität“ führen.

Der höhere Verbindlichkeitsgrad wird sich sehr wahrscheinlich auch in der Einführung eines *credit-point*-Systems für die Studierenden niederschlagen (vorgesehen im HRG-Novellierungsentwurf, August 1997, § 15), das andererseits der Flexibilität zugute kommt.

Das Studium bedeutet für viele eine persönlichkeitsbildende Orientierungsphase im Leben. Es hat diese Bedeutung für so viele Menschen, daß die Rechnung unserer Gesellschaft nicht ohne diesen Faktor aufgemacht werden kann. Das wird oft vergessen, wenn Studienabbruchsquoten fälschlich als Versagerquoten (versagende Lehre, versagende Universität, versagende Studierende...) interpretiert werden oder wenn der relativ offene soziale Zugang zur Universität zunehmend in Frage gestellt wird. Statt den Druck der Finanzmisere, der einer jahrzehntelangen elitären Finanzierungsmethode zu verdanken ist, für eine pseudoelitäre Verkleinerung der Universitäten zu mißbrauchen, sollte er positiv für einen Umbau der Universitätsfinanzierung genutzt werden. Dies geschieht durchaus, aber der Druck, das Konzept

Europäisierung und Internationalisierung des Geschichtsstudiums

Studium und Persönlichkeitsbildung

einer sozial offenen Universität mit einer sozial offenen Finanzierung zu verbinden, könnte höher sein. Im übrigen würde nichts gegen das Experiment einer „Hochschule für Geschichte“ sprechen, die nach grundlegend anderen Prinzipien als die allgemeine Universität organisiert sein und das Angebotsspektrum bereichern könnte.

Institutionelle Diversifizierung

In der institutionellen Diversifizierung liegt sicherlich ein weiteres, noch zu nutzendes Reformpotential. Da Studium schon lange nicht mehr überwiegend als Phase vor einer Berufstätigkeit, sondern als Berufsausbildung neben einer beruflichen Tätigkeit ausgeübt wird, bietet sich ein Ausbau des Fernstudiums an (neben der Erhöhung fernstudienähnlicher Anteile im „Normalstudium“). Wie in vielen anderen Fächern sollte zusätzlich eine institutionelle Zweigleisigkeit überlegt werden: Universität einerseits und „Hochschule für...“ andererseits, die einen von vorne herein spezielleren Ausbildungsbedarf bedienen.

*

Aus Gründen, die der Herausgeber nicht zu vertreten hat, wurden, wie bei solchen Buchvorhaben offenbar unvermeidbar, zu guter Letzt nicht alle Aspekte, zu denen ein Beitrag vorgesehen war, behandelt. Würde das Geschichtsstudium ein Pflichtmodul „rationelle und effektive Arbeitsorganisation“ beinhalten, erübrigte sich manche Klage über nicht zustande gekommene Manuskripte.

Herbert Mehrtens danke ich für seine Bereitschaft, sich mit meinem ursprünglichen Konzept ausführlich auseinanderzusetzen und mit mir seine Anregungen zu diskutieren. Ebenso danke ich Winfried Schulze für das motivierende Interesse, das er diesem Band entgegengebracht hat.

Wolfgang Weber
Geschichtsstudium
im 19. und 20. Jahrhundert

Studienreform-
debatte und Ge-
schichte des Ge-
schichtsstudiums

Seit wann ist an den deutschen Universitäten ein Studium der Geschichte möglich? Wie sah dieses Studium aus? Wer wählte es mit welchem Ziel, und welche Wirkungen hatten das Fach und seine Absolventen auf die Gesellschaft? Diese für die aktuelle Studienreformdebatte nicht unerheblichen universitäts- und disziplingeschichtlichen Fragen im Überblick korrekt zu beantworten fällt nicht leicht. Denn in der Erforschung der Geschichte der Geschichtswissenschaft, die in den vergangenen Jahren einen deutlichen Aufschwung genommen hat, ist der Aspekt des Geschichtsstudiums bisher wesentlich zu kurz gekommen. Die folgende Übersicht betritt daher teilweise noch unbebautes Gelände – ein Befund, aus dem durchaus auf eine Schwäche der gegenwärtigen Debatte um das Fach Geschichte überhaupt geschlossen werden darf: die anhaltende, aus bestimmten Grundvorstellungen über den Charakter und die Möglichkeiten des Faches abgeleitete, relative Geringschätzung der konkreten Gestaltung des Studiums durch die Fachvertreter selbst.¹

1 An dieser Situation hat auch die erst seit den späten 1970er Jahren erfolgte Einführung der Geschichtsdidaktik an den Universitäten wenig geändert. Im Mittelpunkt der Bemühungen dieses Teilfachs steht – durchaus nachvollziehbar – der Geschichtsunterricht an den Schulen. Dennoch berührt merkwürdig, daß einer der wichtigsten Einflußfaktoren des schulischen Geschichtsunterrichts, die Ausbildung der Geschichtslehrer und damit das universitäre Geschichtsstudium, derartig wenig Aufmerksamkeit auf sich zieht, vgl. die entsprechenden Einschätzungen bei *Bernd Mütter*: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Weinheim 1995. Zu den wenigen einschlägigen Aufsätzen gehört *Wolfgang Hardtwig*, Geschichtsstudium, Geschichtswissenschaft und Geschichtstheorie in Deutschland von der Aufklärung bis zur Gegenwart, in: *Ders.*, Geschichtskultur und Wissenschaft. München 1990, 13-56, und spezieller *Hartmut Boockmann*, Geschichtsunterricht und Geschichtsstudium, in: *ders./Hermann Wellenreuther* (Hrsg.), Geschichtswissenschaft in Göttingen. Göttingen 1987, 161-185. Für weitere Hinweise vgl. die folgenden Fußnoten.

I. Anfänge: Geschichtsstudium und Geschichte an der Wende vom 18. zum 19. Jahr- hundert

lecturae historicae Professuren für Geschichte (*lecturae historicae*) sind zwar schon an den frühneuzeitlichen Universitäten errichtet worden. Das unter dieser Bezeichnung geführte Fach wurde in dieser Periode jedoch als reine Hilfswissenschaft aufgefaßt, so daß es eigenständig weder gelehrt noch studiert werden konnte. Seine Aufgaben waren die folgenden: Erstens sollte es historische Exempel für die Grundsätze der Moralphilosophie im Allgemeinen und der ('guten') Politik (*Politica*) im Besonderen bereitstellen. Zweitens ordnete sich die Beschäftigung mit antiken und nachantiken Geschichtswerken den als besonders wichtig erachteten Disziplinen Rhetorik und Poesie zu. Drittens hatten die Professoren der Artistischen (ab ca. 1700: Philosophischen) Fakultät, die unter anderem oder vorübergehend die historische Lektur bekleideten und durchweg nach einer Anstellung an einer der höheren Fakultäten strebten, den beiden höheren Fakultäten bzw. Fächern der Rechtswissenschaft und Theologie technische Dienste zu leisten, das heißt Unterstützung bei der Entzifferung alter Urkunden und sonstiger Schriften, Auskunft über historische Personen und Ereignisse, Zusammenstellung historischer-'statistischer' Daten zu den Staaten der Gegenwart (Staatenkunde), usw. Entsprechend war das Studium organisiert: Zwar hatte jeder Student dieser Epoche sein Studium an der Philosophischen Fakultät zu beginnen. Seine Ausbildungszeit dort diente jedoch lediglich der Vorbereitung auf das Fachstudium der Theologie, des Rechts oder gegebenenfalls der Medizin. Eine Befassung mit Geschichte blieb daher sowohl bei den Studenten als auch den meisten Professoren Episode. Erst am Ende des 18. Jahrhunderts verstärkten universitäts- und fachinterne Entwicklungen sowie äußere Einflüsse das historische Interesse maßgebender Kreise so weit, daß sich die Geschichte wachsende disziplinäre Eigenständigkeit verschaffen konnte.²

Die Universität
Göttingen; Johann
Christoph Gatterer

Der Durchbruch erfolgte an der modernsten deutschen Universität dieser Zeit, in Göttingen. Der Inhaber des aus der humanistisch-rhetorischen Tradition erwach-

² Noch immer maßgebend zu dieser Phase ist *Emil Clemens Scherer*, *Geschichte und Kirchengeschichte an den deutschen Universitäten. Ihre Anfänge im Zeitalter des Humanismus und ihre Ausbildung zu selbständigen Disziplinen*. Freiburg i.B. 1927.

Matthias Middell
und
Hans-Martin Moderow

Geschichtsstudium in Leipzig zwischen Damals und Heute

Reformprojekte und Reformpraxis sind bekanntermaßen nicht unbedingt deckungsgleich. Sie aufeinander zu beziehen erscheint gleichwohl sinnvoll. In diesem Sinne widmet sich der folgende Beitrag weniger der Skizzierung von Reformnotwendigkeiten und der Offerte entsprechend systematisch entfalteter Hoffnungen, sondern der Beschreibung von Reformabläufen jüngerer Datums. Die Materialbasis bleibt dabei bewußt in lokaler und persönlicher Beschränkung, weil an zügigen Verallgemeinerungen aus individueller Erfahrung gerade für die jüngste Hochschulgeschichte der späten DDR und der seit 1990 neuen Bundesländer in den letzten Jahren kein Mangel herrschte.¹

Nirgendwo lassen sich reformerischer Eifer und die Effekte solchen Veränderungswillens besser beobachten als beim Vergleich zwischen dem, was schnell zum Ancien Régime mutiert, und der revolutionären Neuordnung, die sich als Gegenwärtiges einem Überwundenen diametral gegenüberstellt. Dies hängt mit dem Charakter von Revolutionen zusammen, denn sie sind Bruch der vorherrschenden Strukturen in extrem kurzen Zeiträumen, verbunden mit dem festen Willen der dominierenden Akteure, diesen Bruch auch als solchen zu inszenieren.²

Niemand wird an einem solchen Willen zur radikalen Umgestaltung und an der entschlossenen Benennung dieses Willens zweifeln, wenn es um die Transformation des ostdeutschen Universitätsbetriebes und in

Revolution an der
Universität

Bruch und
Kontinuitäten

1 Den Weg von (mehreren) lokalen Erfahrungen zu allgemeinen Überlegungen geht u.a. Wolfgang Schluchter, *Neubeginn durch Anpassung? Studien zum deutschen Übergang*, Frankfurt a. M. 1996. Siehe auch Renate Mayntz (Hrsg.), *Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß*, Frankfurt a. M./ New York 1994.

2 Der Revolutionsbegriff für die Vorgänge 1989ff. in Ostdeutschland ist außerordentlich umstritten. Diese Debatte soll hier nicht aufgegriffen werden. Immerhin läßt sich aber das für Revolutionen typische Zäsurbewußtsein deutlich beobachten: vgl. dazu auch Karl-Dieter Opp/ Peter Voß/ Christiane Gern, *Die volkseigene Revolution*, Stuttgart 1993, S. 59f.

ihm besonders um die Geisteswissenschaften geht.³ Denn daß hier Veränderung not tat, darüber bildete sich schnell ein Konsens zwischen den Studierenden⁴ und den Regierenden, die gemeinsam mit bundesrepublikanischen Einrichtungen Gastdozentenprogramme⁵ und Strukturkommissionen initiierten, deren Arbeitsgrundlage wiederum die Überzeugung war, es müsse sich schnell etwas ändern, wenn die Hochschulen der DDR nicht leerlaufen und die überlasteten westdeutschen Universitäten nicht noch weiter gefüllt werden sollten. Nichts läge also näher, als in einem Tableau die Formen und Inhalte des Geschichtsstudiums vor 1989 mit denen nach der sogenannten Wende zu konfrontieren und aus dem Vergleich Schlußfolgerungen über Erreichtes und evtl. über verpaßte Chancen zu ziehen. Bei etwas näherer Betrachtung ist jedoch ein wenig Vorsicht gegenüber diesem Verfahren geboten. Diese Mahnung zur Vorsicht will einen solchen Vergleich keineswegs ausschließen. Immerhin gilt es aber zu bedenken: Der Bruch, der zum Vergleich einlädt und den wir jetzt mit etwas zeitlicher Distanz gelassener beurteilen können, vollzog sich in einem Zeitraum von sechs Jahren und reicht noch in die Jetztzeit hinein. Ehe wir also der Gefahr erliegen, in einem diachronen Vergleich einander völlig entgegengesetzte Welten zu konstruieren, sind zunächst in aller Kürze die Übergänge zu zeichnen, die auch Hinweise

3 Zu einer Auflistung der nach Veränderung verlangenden Zustände, die zugleich eine letzte Bestandsaufnahme für die Humanwissenschaften in der DDR bildet, vgl. Wolfgang Frühwald u.a., *Geisteswissenschaften in der DDR*, Konstanz 1990 (Ms.), fortgeführt von Peer Pasternack, *Geisteswissenschaften in Ostdeutschland* 1995. Eine Inventur, Leipzig 1996; auf Leipzig bezogen die Dokumentation: ders., *Zu Risiken und Nebenwirkungen der Leipziger Universitätserneuerung. Berichte & Polemiken 1990-1994*, Leipzig/ Göttingen 1995; allgemeiner zur Hochschulerneuerung: ders. (Hrsg.), *IV. Hochschulreform. Wissenschaft und Hochschulen in Ostdeutschland 1989/90. Eine Retrospektive*, Leipzig 1993.

4 So Beiträge von Studierenden etwa auf dem Bochumer Historikertag 1990 im Verlauf einer Podiumsdiskussion über die DDR-Geschichtswissenschaft, die nur zusammenfaßten, was allort universitätsintern gefordert wurde. Vgl. zu den Berliner Veränderungen die zahlreichen Interventionen studentischer Vertreter, die in dem Sammelband Ilko-Sascha Kowalczyk (Hrsg.), *Hure oder Muse? Klio in der DDR. Dokumente und Materialien des Unabhängigen Historiker-Verbandes*, Berlin 1994 versammelt sind.

5 Vgl. zu einer Beschreibung der Erfahrungen aus dieser ersten Phase deutsch-deutscher Erneuerungsarbeit im akademischen Betrieb der Noch-DDR Bernhard Muszinsky (Hrsg.), *Wissenschaftstransfer in Deutschland. Erfahrungen und Perspektiven bei der Integration der gesamtdeutschen Hochschullandschaft*, Opladen 1993; Hilde Schramm (Hrsg.), *Hochschule im Umbruch. Zwischenbilanz Ost*, Berlin 1993.

Richard Heigl

Akkulturationen und Kulturtransfers: Studium im In- und Ausland

1

Die Situation

Europäische
Expansion

Als in den Jahren 1444 bis 1447 portugiesische Schiffe das Grüne Kap, also die Mündung des Senegal und somit das *Land der Schwarzen* erreichten, war die Motivation, die die Europäer ins Unbekannte vorstoßen ließ, offensichtlich: mit der Umseglung des arabischen Monopols im lukrativen Handel mit Indien sollte die freie Entfaltung der westeuropäischen Wirtschaft ermöglicht werden. Der Mann, der diese ersten Expeditionen initiiert und betreut hatte, ging als *Heinrich der Seefahrer* in die Geschichte ein. Er unterschied sich von den meisten seiner Zeitgenossen in seinem Interesse an diesem Kontinent: er wollte wissen, ob es in Afrika christliche Fürsten gäbe oder nicht. Unbewußt also leitete Heinrich den Kontakt zwischen Europa und Schwarzafrika ein. Überspitzt gesagt ist der Weg zur Kolonisation Afrikas von einem Menschen geebnet worden, dessen Interessen hauptsächlich nur wissenschaftlicher Natur waren.

Kulturkontakte

Dabei begann der erste Kontakt zwischen frühneuzeitlichen Europäern und Bewohnern Schwarzafrikas in der Anfangsphase vielversprechend. Es begegneten sich zwei, wenn auch unterschiedliche, feudale Kulturen, die sich als Partner behandelten. Doch schon bald begann die europäische Seite ihren technisch-wissenschaftlichen Vorsprung zur persönlichen Bereicherung auszunutzen. Die Vorherrschaft der westlichen Industriestaaten gegenüber weniger privilegierten Staaten heute ist nur eine, wenn auch wesentlich moderatere, Fortsetzung des Verhältnisses zwischen diesen beiden Kulturkreisen. Der Kontakt Afrika-Europa ist ein Paradebeispiel für den Umgang verschiedener Kulturen miteinander. Interkultureller Kontakt ist von je her geprägt vom Ungleichgewicht der Machtverhältnisse. In den letzten Jahrhunderten hat sich eine deutliche Dominanz der westlichen Welt herausgebildet und stabilisiert, die ich als eurozentrische Gesamtkonstellation sehen würde, und von der bei der Behandlung dieser Problematik ausgegangen werden muß. Es ist unabdingbar, daß unser Selbstverständnis zumindest in Frage gestellt wird.

Dazu muß man die Dinge einmal aus einer anderen Perspektive gesehen haben. Am besten, man geht als studierender Mensch ein Jahr ins Ausland, und noch besser in ein nicht-westliches Land.

Studierende:
Entdecker

Und sie gehen tatsächlich. Mit zunehmender Zahl sind Studierende Gäste in anderen Ländern. Die heutigen *Entdecker* suchen (wie ihre Vorfahren vor gut 500 Jahren) die Konfrontation mit dem Neuen, wollen an die eigenen Grenzen stoßen, und versprechen sich von diesem Tun Vorteile zu Hause. Sie beteiligen sich aber damit aktiv am interkulturellen Geschehen, ohne sich dessen immer bewußt zu werden. Studierende der Geschichte oder Biologie unterscheiden sich da zunächst wenig, vieles läuft parallel.

Ich will hier versuchen, die derzeitige Situation, vor der sich alles abspielt, kurz zu skizzieren, und will vor allem Erfahrungen von Regensburger Geschichtsstudentinnen und -studenten einarbeiten, da sich die Universität Regensburg durch ihre außerordentlich guten und langjährigen Auslandsverbindungen geradezu anbietet.

Doch dieser Sammelband soll auch zur Diskussion anregen. Von daher will ich mir zum Ziel setzen, Auslandsaufenthalte kritisch zu betrachten, Thesen zu entwickeln und für gegebene Mißstände Lösungen anzubieten.

1.1 *Statistik*

Auslandsstudium

Viele sind es nicht gerade. Die Historikerinnen und Historiker bilden im Ausland eine noch immer verschwindend kleine Gruppe. Offizielle Statistiken verwischen meist die Realität, wenn sie es überhaupt für notwendig erachten, ihr Augenmerk auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer zu richten. In diesem Zusammenhang sollte man berücksichtigen, daß unter dem breiten Begriff Auslandsstudium auch Sprachkurse und Praktika fallen. Es ist jedoch sinnvoll, zeitlich begrenzte Auslandsstudien mit einer Dauer von einem halben bis zu einem ganzen Jahr zu betrachten, da sich der durchschnittliche Auslandsaufenthalt in ungefähr diesem Zeitrahmen eingependelt hat.

Beispiel:
Universität
Regensburg

Meine anfängliche Vermutung, daß Studierende der Geschichte quantitativ der laufenden Entwicklung hinterherhinken, scheint sich im vorliegenden Datenmaterial zu bestätigen. Absolute Zahlen sind leider bislang nicht

Marco Keller

Lebensweltlich relevante Studieninhalte

Nur soweit die Historie dem Leben dient,
wollen wir ihr dienen.
(Friedrich Nietzsche)

Wer heute das geisteswissenschaftliche Fach Geschichte auf Magister oder Lehramt studiert, der sieht sich nicht selten der Situation gegenüber, jemandem, der mehr oder weniger verständnislos ist, die Gründe darzulegen, warum man denn ausgerechnet Geschichte studiert. Abgesehen von einem bestimmten Berufswunsch, den man verwirklichen will, hat möglicherweise für den einen oder anderen Geschichte als das "Wissen über Vergangenes" an sich Berechtigung genug, sich damit auseinander zu setzen. Dennoch hört man immer wieder Schlagworte wie z.B. "Geschichte als Argument", "Geschichte, zur Erklärung aktueller Probleme" u.s.w. Die vielen Gedenkveranstaltungen, ganz besonders zu den 50. Jahrestagen im Hinblick auf das Ende der Naziherrschaft in Deutschland, haben in den letzten Jahren einen regelrechten Geschichtsboom ausgelöst. Das im Moment immens große gesellschaftliche Bedürfnis, die Geschichtswissenschaft mit Problemen der heutigen Zeit in Verbindung zu bringen und sie damit auch in weiterer Konsequenz zu legitimieren, ist ein ganz zentraler Gesichtspunkt bei der Diskussion um Geschichte. Dieses veränderte Verhältnis von Gesellschaft und Geschichte, diese neue Art über Geschichte nachzudenken, hat sich mit dem Ausdruck Geschichtskultur bereits auch begrifflich festgesetzt¹.

Legitimationszwang

Aber der Umgang mit Geschichte findet nicht nur in einem mehr oder weniger wissenschaftlichen Kontext statt, Geschichte taucht auch ganz alltäglich in fast jedem Lebensbereich auf. Die Palette reicht von der Werbung², bei der z.B. die alte Firmentradition Rückschlüsse auf die Qualität des Produktes gibt, über die Literatur (siehe historischer Roman), bis hin zum Tourismus als geschichtliches Erlebnis. Ein weiteres Gebiet, bei dem sich der

Geschichte
im Alltagsleben

1 Rösen, Jörn: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Hrsg. von K. Fußmann, H.T. Grüter, J. Rösen. Köln 1994, S. 3-27.

2 Seidensticker, Mike: Werbung mit Geschichte. Köln 1995.

Umgang mit Geschichte ganz massiv zeigt, sind die Medien. Seien es Fernsehsendungen, Kinofilme oder Video- bzw. CD-ROM-Spiele, überall tauchen geschichtliche Bezüge auf. Die Ansätze, die uns Geschichte in unserem täglich Leben bietet, sind oft sehr verblüffend³. Dadurch, dass Geschichte mehr denn je einen fundamentalen Eckpfeiler in unserer Gesellschaft bildet, ist der tägliche Umgang mit ihr selbst schon zur Selbstverständlichkeit geworden.

Studium und lebensweltliche Relevanz

Es stellt sich nach diesen Beobachtungen die Frage, wie sich dieser Alltagsbezug auf wissenschaftlichem Gebiet, genauer gesagt im Geschichtsstudium, zeigt. Bei einer Betrachtung der aktuellen Diskussionsansätze über das Studium, die meist nur technische Probleme wie Verkürzung der Studienzeit oder Finanzierungsfragen betreffen, wird deutlich, dass die Frage nach den Studieninhalten sehr vernachlässigt wird. Speziell die lebensweltlich relevanten Studieninhalte, die gerade im Fach Geschichte einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert haben, werden dabei nicht oder nur kaum beachtet. Wer versucht, sich nun mit diesem Punkt auseinanderzusetzen, stößt schon bei der Begrifflichkeit des Themas auf Probleme. Was sind, oder besser gesagt, wie definieren sich lebensweltlich relevante Studieninhalte⁴?

Lebensweltlich relevant versus prüfungsrelevant

Eine erste Hürde bei der Begriffsbestimmung ist der Ausdruck "lebensweltlich relevant". Er enthält, schon aus der wörtlichen Bedeutung, eine beträchtliche Unschärfe, da subjektive Kriterien und Aspekte den Maßstab für eine Definition darstellen. Es bleibt dem Studierenden selbst überlassen, welche Gesichtspunkte er für seine Lebenswelt als relevant erachtet. Das Studium selbst kennt eine Differenzierung von Studieninhalten in dieser Art nicht. Eine Möglichkeit zur Begriffsfeststellung bietet die diametrale Einteilung in prüfungsrelevante und lebensweltlich relevante Studieninhalte. Nach dieser Kategorisierung decken prüfungsrelevante Studieninhalte⁵ die Anforderungen von Leistungsnach-

3 Als Beispiel siehe Schörken, Rolf: Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen, Stuttgart 1981. Derselbe: Begegnung mit Geschichte. Vom ausserwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien. Stuttgart 1995.

4 Den Begriff "Relevanz", allerdings in bezug auf Geschichte allgemein, erklärt ausführlich Nipperdey in Nipperdey, Thomas: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. Hrsg. von H. Berding, J. Kocka, H.C. Schröder und H.-U. Wehler, Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft (Bd. 18), Göttingen 1976.

5 Die Bezeichnung "prüfungsrelevant" geht in Richtung von Lernziel - Lerninhalt einer Curriculumsdiskussion. Vgl. hierzu Wolfram,

Rolf Felbinger

Konsumhaltung und Arbeitnehmermentalität

Über den Stellenwert, den ein geisteswissenschaftliches Studium in der individuellen Biographie einnehmen kann

Orchideenfächer

Die Frage nach der Zukunft, nach ihrer Entwicklung und Ausprägung, nahm, nimmt und wird wohl immer einen dominierenden Punkt in der Perspektive von Individuen und Gesellschaften einnehmen. Der uns eigene Trieb nicht nur nach Existenzerhaltung sondern auch nach der sprichwörtlich "besseren Zukunft" scheint in diesem Zusammenhang nur allzu menschlich und stößt in unserer modernen Industriegesellschaft im Regelfall auf Verständnis oder schließlich Bewunderung, vor allem wenn Erfolge bereits qualitativ und quantitativ vorliegen. Doch was sich zunächst als toleranter Wesenszug unserer pluralistischen Gesellschaft darstellt, erweist sich im nächsten Atemzug als sehr oberflächliche Marginalie eines Kapitels, das spätestens seit den Achtziger Jahren als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Das Ergebnis jeglichen Arbeitseinsatzes soll sich heute vor allem merklich sprich finanziell rentieren, wobei andere Resultate höchstens den Rang eines erfreulichen Nebenprodukts erreichen können. Diese Denkweise bemächtigt sich – natürlich – auch zunehmend der allgemeinen Einstellung gegenüber von Aus- und Weiterbildung als Grundlage einer selbstbestimmten Existenz, und sie scheint parallel mit den immer umfangreicher werdenden Sorgen der Menschen über wirtschaftliche Umorientierung und sozialen Abbau anzuwachsen. Auch das vormals so unbestreitbar wünschenswerte Universitätsstudium ist unter dem Eindruck des öffentlichen Unbehagens über Ablauf, Dauer oder Kosten der traditionellen Hochschulbildung in das Kreuzfeuer der Kritik geraten, die sich trotz manch berechtigter Reformforderung zu sehr an einer einfachen "Kosten- und Leistungsrechnung" orientiert, bei der vor allem die kulturellen Wissenschaften fehl am Platz scheinen müssen. Diese Studienfächer gelten im besonderen Maß als unproduktiv und erhalten vermehrt den Ruf von "Orchideenfächern" – ein Umstand, der in unserer Zeit wirtschaftlicher Unsicherheit gern Reaktionen hervorrufen, die von Verwunderung bis Ablehnung reichen, weil die Geisteswissenschaften in

den Augen der Öffentlichkeit ihre soziale und ökonomische Verwertbarkeit, spätestens seit der dramatischen Verschlechterung der Anstellungschancen für Lehrer vor etwa 20 Jahren, verloren haben. Die Humboldtschen Ideale, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts die schöpferische Selbstentfaltung "freier Geister" einerseits und die unabdingbare Persönlichkeitsbildung andererseits forderten, scheinen damit in der Zeit von Massenuniversitäten (siehe Tabelle 1) in einem veränderten Weltbild endgültig keine Chance mehr zu besitzen.

Tabelle 1: *Zahlenmäßige Entwicklung der Hochschulstudenten:*

1800	5.800
1914	60.000
1920	120.000
1950	135.000
1975	841.000
1985	1.330.000
1989	1.470.000
*WS 1994/95	1.857.000

*Anmerkung: Zu diesem Zeitpunkt waren etwa 1.676.000 StudentInnen in den alten sowie etwa 181.000 StudentInnen in den neuen Bundesländern an einer Hochschule immatrikuliert.

(Quelle: Reinhard Gawatz: Studium – Wissenschaft – Beruf, Konstanz 1991, S. 17 ff.; *siehe auch: Statistisches Jahrbuch 1995 für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1995, S. 395)

Aus der Geschichte lernen?

Daß dies nicht immer so war, zeigt uns eben ein kleiner Schritt in die Geschichte, die für die – nicht nur – ökonomischen Notzeiten in den Perioden nach den beiden Weltkriegen ein Denken dokumentiert, das nach Alternativen und Neuerungen nicht nur suchte, sondern geradezu auf sie angewiesen war. Das Motto der Stunde hieß damals aus der Geschichte zu lernen und sich auf die gegebenen Umstände einzustellen, denn jeder "greifbare" Erfolg resultiert doch nicht nur allein aus den "unmittelbaren" Elementen, aus denen er sich zusammensetzt – die Idee, das Erfassen, das Verwerten, das Ausarbeiten und, vielleicht im besonderem Maß, die Dokumentation versorgen ihn mit einer fundierten Basis. Da jedoch jeder Zeitabschnitt seine Eigenheiten aufzuweisen hat, sollte man sich eine Forderung ins Gedächtnis rufen, die der bekannte Historiker Droysen einst aufgestellt hat, und die die Adaption der Geschichtswissenschaft an die Gegenwartserfordernisse beinhaltet, was als eine Art Kompromißformel für die jetzige Diskussion benutzt werden könnte: "Anpassung ja – Legitimationszwang nein"! Aber ein neues, verändertes Fundament in Form eines praktikablen Bildungskonzeptes befindet

Ulrich Karpen/Manuela Freund

Berufsfeld akademische Lehre und Forschung

Die akademische Lehre und Forschung ist in der Tat für die, die sie ausüben, ein "weites Feld" und das macht einen wesentlichen Teil des Reizes aus.

Gleichwohl verbindet sich mit ihrer beruflichen Ausübung fast automatisch das Bild eines Professors oder – zunehmend auch – einer Professorin. Daher wird sich der folgende Beitrag im wesentlichen mit der Ausbildung und den Aufgaben des Professors bzw. der Professorin, sowie mit der Entwicklung und Situation dieses Berufs beschäftigen. Dabei wird zwangsläufig auch der "akademische Mittelbau" in den Blick geraten. Ausgangspunkt der Betrachtung sind die Universitäten.

1

Ausbildung

Zum Professorenberuf führt kein normierter Ausbildungsgang. Grundvoraussetzungen sind aber Interesse an der Wissenschaft und die Fähigkeit, Wissen weiterzugeben und selbst zu wissenschaftlichem Arbeiten anzuleiten. Diese werden sich im allgemeinen erst im Laufe einer akademischen Ausbildung entwickeln. So dürften wohl auch die wenigsten heutigen Professoren und Professorinnen nach dem Schulabschluß auf die Frage nach ihrem Berufsziel "Professor" bzw. "Professorin" geantwortet haben.

Gibt es ein Berufsziel „Professor/Professorin“?

In einem gewissen Gegensatz dazu stehen die gesetzlich festgelegten Einstellungsvoraussetzungen, die eine in sich geschlossene "wissenschaftliche Ausbildung" mit dem Ziel des Erwerbs der erforderlichen Qualifikationsnachweise nahelegen.

Gesetzliche Einstellungsvoraussetzungen

Nach §44 Abs. 1 Hochschulrahmengesetz (HRG) sind dies mindestens:

1. ein abgeschlossenes Hochschulstudium,
2. pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrungen in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen wird,

3. besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit, die in der Regel durch die Qualität einer Promotion nachgewiesen wird, oder besondere Befähigung zu künstlerischer Arbeit und
4. darüber hinaus je nach den Anforderungen der Stelle
 - a) zusätzliche wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen oder
 - b) besondere Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer mindestens fünfjährigen beruflichen Praxis, von der mindestens drei Jahre außerhalb des Hochschulbereichs ausgeübt worden sein müssen.

Habilitation

Dabei wird die besondere wissenschaftliche Leistung (§44 Abs. 1 Nr. 4 a HRG) in der Regel durch eine Habilitation nachgewiesen. In Fächern, in denen eine Habilitation nicht üblich ist, bei Berufungen aus dem Ausland oder in Ausnahmefällen erfolgt der Nachweis durch gleichwertige wissenschaftliche Leistungen, die auch in einer Tätigkeit außerhalb des Hochschulbereichs erbracht sein können (§44 Abs. 2 HRG). Der berufspraktische Qualifikationsweg (§44 Abs. 1 Nr. 4 b HRG) stellt den Regelfall bei Stellen für Fachhochschulstudiengängen dar, §44 Abs. 3 S. 2 HRG.

Ausnahmeregelungen und ihre Anwendung

Danach sind Promotion und Habilitation "Regelvoraussetzungen", das heißt Ausnahmen sind möglich. Außerdem bestimmt die Ausnahmeregelung des §44 Abs. 4 HRG, daß auch derjenige, der hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis und pädagogische Eignung nachweist, als Professor eingestellt werden kann, soweit es der Eigenart des Faches und den Anforderungen der Stelle entspricht. Andererseits zeigen die Erfahrungen aus Berufungskommissionen, daß diese Ausnahmen in der Praxis tatsächlich Ausnahmen sind. So dürfte der Hauptanwendungsfall dieser sog. "Genieklausel" die Berufung hochbegabter Künstler sein, die beispielsweise nicht an einer Hochschule studiert haben oder auch die Berufung international anerkannter Privatgelehrter.

Die Aufzählung der Ausnahmen bzgl. der Habilitation ist nicht abschließend und ermöglicht es, Einzelfällen gerecht zu werden. Der Unterschied der gleichwertigen wissenschaftlichen Leistung zur Habilitation liegt darin, daß sie nicht in einem förmlichen Verfahren festgestellt wird, sondern die Qualifikationsfeststellung im konkreten Berufungsverfahren erfolgt.

Es befremdet schon ein wenig, wenn man den jüngsten "Empfehlungen zur Förderung des Hochschul-

Wilhelm Grabe

Der „Berufshistoriker“ und die „Geschichtskultur auf dem Land“

„Stadt, Land, Fluß ...“ –
Historiker auf Entdeckungsreisen

Geschichtskultur

Wer nach Beendigung des Geschichtsstudiums keine Anstellung in den klassischen Arbeitsfeldern Universität, Archiv, Museum oder Schule bekommt, – und das sind bekanntlich nicht wenige – kann sich unversehens auf einem ihm völlig unbekanntem Terrain wiederfinden. Von der Hochschule als dem Zentrum von Forschung und Lehre gleichsam an die Peripherie versetzt, gilt es einen neuen Kontinent zu entdecken, dessen Topographie sich mit ganz eigenen Voraussetzungen, Anforderungen und Erwartungen vom Bekannten abhebt. Als Angestellter einer Kommunalverwaltung oder eines Vereins wird der "Berufshistoriker" mit der Vorbereitung einer Publikation oder einer Ausstellung betraut. Er ist damit in einen besonderen, ständig in Bewegung befindlichen Prozess der Geschichtserforschung, -vermittlung und -rezeption eingebunden, in einen Kommunikationsvorgang, den man auch kürzer als "Geschichtskultur" bezeichnen kann, und der den alltäglichen Umgang mit Geschichte ebenso umfaßt wie die beteiligten Personen, Gruppen und Institutionen.

Von einer breiten Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt ist in den letzten Jahren ein neuer Historikertypus entstanden. Jürgen Reulecke hat dafür vor geraumer Zeit den Begriff "Historiker vor Ort" geprägt, in dessen Person aufgrund wissenschaftlicher, pädagogischer und nicht zuletzt zusätzlich erworbener archivarischer Kenntnisse historische Forschungs-, Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit gebündelt werden sollten. Der "Historiker vor Ort" – von Spöttern gelegentlich als "HvO" bezeichnet – war darüberhinaus gedacht als eine Art Moderator für etwas, was Reulecke als bürgernahes "Gespräch über Geschichte" bezeichnet hat.¹

Der „HvO“

1 Vgl. z. B. Gerhard Pomykaj, Jürgen Reulecke u. Martina Wittkopp-Beine: Städtische Geschichtsarbeit auf neuen Wegen?, in: Informationen zur modernen Stadtgeschichte H. 1 / 1990, S. 2-9.

Verdeckte
Arbeitslosigkeit

Faktisch handelte es sich bei dem "Historiker vor Ort" in den meisten Fällen um erwerbslose Geschichtswissenschaftler und -lehrer, die ob ihrer Fach- und Kommunikationskompetenz mit der Darstellung einer Kreis-, Stadt-, Stadtteil- oder Dorfgeschichte beauftragt werden; damit erweist sich der "Berufshistoriker" letztlich als euphemistische Umschreibung einer verdeckten Arbeitslosigkeit. Der Terminus "vor Ort" ist der Sprache der Bergleute entlehnt. Gemeint ist damit, daß Historie dort, wo sie geschehen und verortet ist, erforscht und weitergegeben wird. Von daher ergibt sich die spezifische Aufgabenstellung. Es geht darum, Geschichte für eine bestimmte, quantitativ wie qualitativ überschaubare Zielgruppe zu schreiben, d.h., sie muß für jedermann verständlich sein, also auch für Nichtfachleute. Zugleich hat der Bürger ein Anrecht auf eine profunde und aktuelle Darstellung seiner Geschichte, was wiederum bedeutet, daß sie wissenschaftlichen Standards genügen muß.

Der Doppelanspruch Lesbarkeit und Wissenschaftlichkeit verweist auf ein Gebiet, in dem der Historiker kein Anrecht auf Alleinvertretung hat. Natürlich wurden praktisch vom Beginn der modernen Geschichtswissenschaft an Forschungsergebnisse nicht ausschließlich für Fachleute, sondern auch für ein breiteres Publikum geschrieben. Forschung und Vermittlung haben aber an Umfang und Differenzierung derart zugenommen, daß eine wachsende Trennung beider Bereiche zu beobachten ist. Das hochspezialisierte wissenschaftliche Geschichtsinteresse konzentriert sich in den Universitäten, Forschungsinstituten, Archiven und Museen. Das außerwissenschaftlich-lebensweltliche Engagement ist dagegen nicht an einen bestimmten Ort, einen Beruf oder Bildungsgang gebunden. Der Vermittlung geschichtlicher Zusammenhänge verpflichtet, ist es gleichermaßen bei Historikern, Journalisten, Pädagogen, Schriftstellern, Sachbuchautoren oder Filmemachern zu finden, wenn auch mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung. Nicht zu vergessen: Der quantitativ erfolgreichste Vermittler von Geschichte ist heute das Fernsehen.

Geschichtskultur
„auf dem Land“

Im folgenden soll aufgrund von Erfahrungen im ländlich-kleinstädtisch geprägten Raum die Geschichtskultur "auf dem Land" näher betrachtet werden, wobei diese geographische Zuordnung nicht allzu wörtlich zu nehmen ist. Daß die historische Entwicklung eines ländlich strukturierten Gemeinwesens ähnlich spannend und interessant sein kann wie die in der Wissenschaft so stark im Vordergrund stehende städtische Geschichte, wird niemand ernsthaft in Zweifel ziehen. Bevor auf die Möglichkeiten und Grenzen der Tätigkeit des "Histori-

Helmut Gabel

Gesellschaft und ,historisches Gedächtnis': Archivwesen im Wandel

1

Zwischen „Laufbahnausbildung“ und „Seiteneinstieg“ – das neue Interesse junger Historiker am Archivarsberuf

Klischees

Es gibt Berufe, deren Erwähnung in einer Gesprächsrunde nicht selten skeptische Blicke oder latenten Spott provoziert. Hierzu zählt auch der Archivar. Die Ursache dieser gewisse Akzeptanzprobleme in der Öffentlichkeit indizierenden Reaktionen, mit denen wohl jeder Vertreter des Berufsstandes schon mal konfrontiert wurde, ist schnell benannt: ein tendenziell negativ gefärbtes assoziatives Spektrum, in dem der Gedanke an das "Archivgewölbe", an den "Archivkeller" sowie an den geradezu sprichwörtlich gewordenen Aktenstaub leicht zur Vorstellung der von Produktivitäts- und Wettbewerbserfordernissen entlasteten Arbeit "in der Stille" transformiert. Es liegt in der Konsequenz dieses Klischees, Archivarinnen und Archivaren mangelnde Kommunikationsfreude zu unterstellen und ihre Tätigkeit mit attributären Zuordnungen wie "unscheinbar" oder gar "überflüssig" zu etikettieren – verbale Zumutungen, die in archivarischer Sicht indes weit einfacher und emotionsloser zu parieren sind als der zuweilen zu vernehmende Hinweis auf das für den Beruf vermeintlich typische Rekrutierungsmuster, das angeblich dann zum Zuge kommt, wenn ein verdienter, aber nicht mehr voll leistungsfähiger Mitarbeiter eines Unternehmens oder einer Behörde "ins Archiv" versetzt wird. Ist die Palette der Korridore in den beruflichen Einstieg de facto auch erheblich breiter und differenzierter, so suggeriert doch die zitierte Pauschaleinschätzung für archivarische Tätigkeiten eine Positionierung an nicht exponierter Stelle, gleichsam in den "Schonbereichen" einer Institution, als naheliegend. Diese dem Ansehen des Archivarsberufs gewiß nicht zuträgliche Tendenz korrespondiert mit der Geringschätzung, die sich etwa Kommunalarchive nicht selten von

der Verwaltung gefallen lassen müssen: In der Sicht der Kommunen galt und gilt das Archiv häufig als schwer integrierbarer, sich selbst überlassener Fremdkörper – als "die siebzehnte Speiche am fünften Rad der Verwaltung", wie es vor einigen Jahren Dietrich Höroldt, der frühere Leiter des Bonner Stadtarchivs, ausgedrückt hat¹.

Attraktivität

Im Widerspruch zu diesem vergleichsweise schlechten Image, das archivarischen Tätigkeiten und ihrer institutionellen Positionierung anhaftet, steht der insbesondere während der letzten zehn Jahre verstärkte Zulauf zum Archivarsberuf. Die Archivverwaltungen der Bundesländer melden steigende Bewerberzahlen für die Ausbildung in der Laufbahn des höheren Archivdienstes – nicht selten konkurrieren fünf und mehr promovierte Bewerber um einen freien Ausbildungsplatz –, und sofern vakante Stellen zur Besetzung anstehen, sei es inner- oder außerhalb des öffentlichen Diensts, besteht an hochqualifizierten Kandidaten zumeist kein Mangel. Es liegt auf der Hand, das gestiegene Interesse weniger auf spezifische, auf einen Attraktivitätsgewinn hinauslaufende Modifizierungen im Profil archivarischer Aufgabenerledigung zurückzuführen als auf drastische Veränderungen in der Struktur der Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Absolventinnen und Absolventen geschichtswissenschaftlicher Studiengänge. Durch das nahezu vollständige Wegbrechen des Schuldienstes als traditionelles Arbeitsfeld für Historiker seit Beginn der 1980er Jahre, aber auch durch die für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Universitäten zusehends ungünstiger gewordenen Beschäftigungsperspektiven geriet mit dem Archivarsberuf eine zuvor nur von wenigen gewählte Alternative in den Blick, die vor allem unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsplatzsicherung interessant erschien. Freilich käme es einem Irrtum gleich, wenn jedem der Akademiker, die während der letzten Jahre von der Möglichkeit einer Beschäftigung im Archivsektor Gebrauch gemacht haben, eine dezidierte persönliche Wahl zugunsten seiner Tätigkeit unterstellt würde. Von einer derartigen zielgerichteten Entscheidung haben sich wohl am ehesten noch die Anwärter für die Laufbahn des höheren Archivdienstes leiten lassen – in der Regel junge promovierte Historikerinnen und Historiker, die zuweilen auf kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse als Wissenschaftliche Mitarbeiter an einer Universität zurückblicken können und von denen ein nicht geringer Teil über das Rüstzeug für ein Karriere im

1 Dietrich Höroldt: Öffentlichkeitsarbeit in der Praxis eines Stadtarchivs, in: Der Städtetag 9 (1982), S. 580-583, hier S. 583.

Michael Becker

Zum Beruf des Verlagslektors – Historiker in wissenschaftlich- historischen Verlagen

Markt historischer Bücher! Was ist das eigentlich? Wer macht die vielen guten und schlechten Titel, die die Buchhandlungen überschwemmen oder – leider zum allergrößten Teil – nur spärlich und mühsam ihre Interessenten finden bzw. die Läger der Verlage und Auslieferungen verstopfen? Bieten Buchhandlungen und Verlage Absolventen historischer Fachbereiche eine interessante, vielseitige, lukrative und nachhaltige Berufsperspektive? Die Frage ist schwer und leicht beantwortbar. Leicht, insofern, als der Markt historischer Bücher wächst und wächst.

Schauen wir in die jährliche statistische Übersicht „Buch und Buchhandel in Zahlen“ der Abteilung Marktforschung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, ergeben sich eindeutige Trends: der Anteil der Produktion historischer Bücher (inklusive Atlanten) machte ca. 10% der Gesamtbuchproduktion aus (1993/94). Auch im Taschenbuchbereich, der ja bekanntlich stark von Lizenzausgaben lebt, machten historische Bücher noch immer ca. 4% der Gesamtproduktion aus und lagen damit an vierter Stelle, hinter der Belletristik (46,9%), der Kinder- und Jugendliteratur (8,2%) und der Psychologie (5,1%).

Statistik historischer Publikationen

Auch bei den Übersetzungen ins Deutsche werden, verglichen mit anderen Wissenschaften, überdurchschnittlich viele historische Titel übersetzt, nämlich 368 Titel, was erstaunlich ist, vergleicht man mit der Medizin (368 Titel), der Psychologie (555 Titel) oder der Sachgruppe „Mathematik/Naturwissenschaften“ (356 Titel), die immerhin außer der Mathematik auch Informatik und Biologie umfaßt. An der Spitze liegt auch bei den Übersetzungen natürlich die Belletristik, die bei der Gesamttitelproduktion einen Anteil von 14,3% hält. Herkunftssprache bei den Übersetzungen ist Englisch (71,4%), gefolgt von Französisch (10,6%).

Das Interesse des Auslands an deutschen historischen Titeln ist vergleichsweise niedrig. Nur siebzig Übersetzungslizenzen deutscher historischer oder kulturhistorischer Titel wurden 1994 in das Ausland ver-

kauft, davon an erster Stelle 17 nach Japan, gefolgt von 16 in den englischsprachigen Raum.

Zukunft des
Buchmarkts nach
Klaus Wagenbach

Nicht einfach wird die Beantwortung der Frage nach den „Büchermachern“, ihren Arbeitsbedingungen in den Verlagen, vor allem aber nach ihrem Verhältnis zum Buchmarkt. Klaus Wagenbach, der agile Chef des gleichnamigen Verlages und immer noch einer der innovativsten deutschen Verleger hat vor Jahren, nämlich 1989, in der Zeitschrift ‚Freibeuter‘ „Einige Spekulationen über die Zukunft des deutschen Buchmarkts“ angestellt, und kam zu einigermaßen düsteren Bestandsaufnahmen. Erstens: Der Durchschnittsrabatt, den Verlage gegenüber dem Buchhandel einzuräumen haben, ist von etwa 42% auf 46% (inzwischen nähert er sich der Grenze von 50%!) gestiegen. Zweitens: Die Lektorate in den größeren Verlagen wurden drastisch reduziert, die PR- und Werbeabteilungen erweitert. Drittens: Eine starke Monopolisierung ließ den Zwischenbuchhandel auf praktisch zwei Firmen zusammenschrumpfen, die heute den Markt beherrschen. Viertens: Im Buchhandel verstärkte sich die Tendenz zu großen Buchkaufhäusern in den Innenstädten und eine entsprechende Tendenz mittlerer und kleinerer Buchhandlungen, die Innenstädte aufzugeben. Fünftens: Die Medien (Zeitungen wie Rundfunk und Fernsehen) neigen immer mehr dazu, den Raum für Buchrezensionen zu reduzieren, von der Reduktion der Bibliotheksetats zu schweigen. Soweit Klaus Wagenbach.

Zur Reduktion der Bibliotheksetats kann man von heute aus gesehen nur noch konstatieren, daß diese zur Schwundstufe degeneriert ist.

Buchkaufhäuser
und Buchmarkt

Die Buchkaufhäuser erreichen weitgehend Umsätze über 50% in den Innenstadtlagen und diktieren mit dieser Marktmacht das Sortiment mit der Folge, daß nur noch gängige Titel vorrätig gehalten werden. Vertreter kleinerer Verlage werden gar nicht mehr empfangen. Die betroffenen Verlage sind nicht mehr in der Lage, über das Vorbestellverhalten früher kundiger bzw. kompetenter Buchhändler, Auflagen zu steuern oder die Verkaufsfähigkeit geplanter Titel einzuschätzen. Die mittleren und kleinen Buchhandlungen lassen sich zusätzlich durch betriebswirtschaftliche Berater verunsichern, die ihnen eine Beschränkung des Sortiments auf die gängigen Titel empfehlen bzw. verordnen. Die Folgen hiervon liegen klar auf der Hand: die Nischen für ungewöhnli-

Ulrich Karpen

Ein europäischer Arbeitsmarkt der Wissenschaft

1

Einleitung: Wettbewerbsprobleme der Wissenschaft in Deutschland und Europa

Probleme des
deutschen Wissen-
schaftssystems

Es gibt Probleme mit der Leistungsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems im Wettbewerb der europäischen Wissenschaft, und es gibt europäische Wissenschaftsprobleme. Die deutschen Probleme sind allgemein bekannt und brauchen nicht im einzelnen referiert zu werden:

- Es besteht die Gefahr einer Abkopplung des Bildungs- und Wissenschaftssystems von der Dynamik der Gesellschaftsentwicklung;
- es gibt fehlende Modernisierung;
- bis zum Jahre 2005, 2010 ist eine Berufungswelle an Hochschulen zu erwarten;
- es gibt Probleme mit der Mobilität und Flexibilität von Hochschullehrern und Wissenschaftlern;
- Ausländer kommen weniger nach Deutschland, seien es Professoren oder Studierende.

Es gibt viele Empfehlungen, wie man diese Qualitätsmängel beseitigen kann:

- Es beginnt mit der Forderung nach Qualitätsmessungen der Forschung, der Lehre, der Hochschullehrer;
- die Selbststeuerung der Hochschulen, das Hochschulmanagement soll verbessert werden;
- Professoren sollen erst beim zweiten Ruf in ein Lebenszeitbeamtenverhältnis übernommen werden;
- überhaupt soll das Besoldungs- und Tarifgefüge modernisiert werden, besonders das Verhältnis der C 2- zu den C 3-Professoren;
- wie überhaupt das Thema „Wissenschaftler und öffentlicher Dienst“ zunehmend diskutiert wird.

Probleme mit der Qualität und Quantität in Wissenschaft und Forschung haben auch die Hochschulen in anderen Ländern, in Frankreich, Großbritannien, Japan und die USA. Deutschland steht nicht allein vor der Aufgabe ei-

Gründliche Moder-
nisierung als
Aufgabe

ner gründlichen Modernisierung. Man tut gut daran, über den Zaun zu blicken, denn das deutsche Hochschulsystem kann keinen Minderheitenschutz beanspruchen. Es muß sich dem internationalen Wettbewerb stellen, und dazu gehören Mobilität und Flexibilität.

Deshalb ist es bemerkenswert, daß mehrere Dokumente der Wissenschaftspolitik den Gesichtspunkt der Mobilität und Flexibilität sowie verbesserter Wettbewerbsorientierung ausdrücklich thematisieren:

- So das „Eckwertepapier“ von Bund und Ländern vom 5. Mai 1993;
- ferner der Bericht der Bundesregierung zur Sicherung des Standortes Deutschland vom 7. Sept. 1993 und
- der gemeinsame Beschluß der Regierungschefs des Bundes und der Länder zur Bildungs- und Forschungspolitik vom 15. Dez. 1993, in dem es ausdrücklich heißt: „Der Bund wird in Kürze einen Bericht zur Sicherung der Funktions- und Wettbewerbsfähigkeit des öffentlichen Dienstes mit Lösungsvorschlägen vorlegen. Auf dieser Grundlage werden unverzüglich entsprechende gesetzliche Regelungen getroffen“.

Mobilität

Gefordert wird mehr Wettbewerb durch bessere Mobilität und Flexibilität. Hochspezialisierte und bürokratisierte Systeme – und das Wissenschaftssystem ist ja ein solches – behindern oft die primäre Leistungsmotivation. Der Wettbewerb ist – sozialwissenschaftlich gesprochen – eine Steuerungsidee zu innovativer und effizienterer Leistung. Elemente von Wettbewerb sind Mobilität und Flexibilität. Gefordert wird zunächst mehr Mobilität. Damit bezeichnet man die Eigenschaft eines Hochschulsystems, den in ihm arbeitenden Personen den Wechsel zwischen verschiedenen Hochschuleinrichtungen zu ermöglichen. Gefordert wird auch mehr Flexibilität. Das ist die Eigenschaft eines Hochschulsystems, die dazu befähigt, auf sich wandelnde äußere Verhältnisse mit einer Vielzahl von Möglichkeiten zu reagieren. Mobilität ist eines der Flexibilität erlaubenden Elemente.

Im folgenden soll von Mobilität und Flexibilität als Elementen eines wettbewerblich orientierten europäischen Arbeitsmarktes die Rede sein. Das soll in vier Schritten geschehen:

- Zunächst soll gefragt werden, ob es Mobilitätshindernisse im deutschen Dienstrecht gibt;
- sodann wird untersucht, wie sich ein europäischer Arbeitsmarkt der Wissenschaft entwickeln kann;
- drittens werden Mobilitätshindernisse und Abhilfemaßnahmen im europäischen Vergleich erörtert und

Roman Herzog

Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik¹

Ich will eigentlich gleich mit der Frageform ins Haus fallen. Mir kommt zwar nicht immer alles ideal vor, was die Amerikaner machen. Aber hier ist die Frage berechtigt: Warum ist in Amerika eigentlich Politikberatung selbstverständlich, während sie bei uns doch eigentlich immer noch als Luxus gilt? Warum kann in Amerika ein Harvard-Professor wie Henry Kissinger Außenminister werden oder ein erfahrener Diplomat wie George Kennan Princeton-Professor, während man in Deutschland als Professor höchstens Bundespräsident werden kann? Warum wird in Deutschland der Wechsel eines Wissenschaftlers in die Politik oder in die Wirtschaft fast als Verrat betrachtet – gelegentlich von den Rollenvorstellungen her bestimmt, gelegentlich auch von purem Neid der Kollegen –, und warum der Wechsel eines Politikers oder Unternehmers in die Wissenschaft praktisch als Zeichen für das Ende seiner bisherigen Karriere bewertet?

Es könnte daran liegen, daß zu viele deutsche Politiker und Beamte Angst davor haben, ihre Entscheidungen einer konzeptionellen oder auch nur empirischen Vorbereitung oder gar Überprüfung zu unterziehen. Es könnte auch daran liegen, daß zu viele deutsche Wissenschaftler sich zu schade dafür sind, ihre wissenschaftlichen Analysen mit einer praktischen Problemstellung zu beginnen und mit einer „policy recommendation“ enden zu lassen. Oder es könnte auch daran liegen, daß es hier zuweilen zu so abstrakten Ergebnissen kommt, daß die Abnehmerseite – also etwa die Ministerialdirektoren und Staatssekretäre – es leicht hat, einen billigen Vorwand zu finden, die angebotenen Hilfen in das Reich der Phantasien zu verweisen?

Warum ist Politikberatung in den USA selbstverständlich, aber nicht in Deutschland?

„Policy recommendation“

¹ Ansprache des Herrn Bundespräsidenten vor der Stiftung Wissenschaft und Politik am 13. März 1996 in Ebenhausen. Erstveröffentlichung in: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bulletin Nr. 27 v. 3. April 1996, S. 269-270. Die Marginalien wurden dem Konzept des vorliegenden Bandes entsprechend hinzugefügt.

„Die Notwendigkeit zu entscheiden, reicht weiter, als die Möglichkeit zu erkennen.“ – Immanuel Kant

Von Immanuel Kant, den Sie wahrscheinlich besser kennen als ich, gibt es den Satz: „Die Notwendigkeit zu entscheiden, reicht weiter, als die Möglichkeit zu erkennen.“ Und dieser Satz, mit dem sich unser einer ständig herumschlagen muß, sollte Wissenschaftler und Politiker gleichermaßen nachdenklich stimmen. Er rechtfertigt weder risikoscheues Nichthandeln noch rechtfertigt er blinden Aktionismus, weder dogmatische Unbeweglichkeit noch opportunistisches Durchwursteln. Er verurteilt die Wissenschaft, unermüdlich Politikberatung anzubieten. Und er verurteilt die Politik, so oft wie möglich wissenschaftliche Beratung in Anspruch zu nehmen.

Die Philosophie des Pragmatismus in den USA

Eine an den Problemen orientierte Beratung praktizieren zumindest die Amerikaner seit langem, und sie tun es im ganzen mit außerordentlichem Erfolg. Für uns als Partner der USA ist dies natürlich am deutlichsten erkennbar in der Außenpolitik und der Wirtschaftspolitik. In Amerika hat man schon im vorigen Jahrhundert begonnen, eine Philosophie daraus zu machen, die Philosophie des Pragmatismus. Sie begreift das Verhältnis von Wissenschaft und Politik, von Theorie und Praxis als gegenseitigen Lernprozeß. Die Praxis dient der Theorie, indem sie ständig neue Fragen stellt, die Theorie dient der Praxis, indem sie Lösungsalternativen anbietet. Beide sind sich – das hoffe ich jedenfalls – ihrer Fehlbarkeit bewußt. Niemand ist sich für die Methode des „trial and error“ zu schade. Und ich frage: Warum sollten wir nicht können, was die Amerikaner können? Es wäre überhaupt keine Blamage, wenn am Ende in der praktischen politischen Entscheidung etwas anderes herauskäme, als man selber ursprünglich als Überlegung vorgeschlagen hat, um dann einzusehen: Das geht eben doch nicht.

Alte und neue Traumata

Genau das war, so vermute ich, die Frage, die Henry Kissinger sich stellte, als er 1960 mit Klaus Ritter bei dessen Aufenthalt in Harvard zusammentraf. Er bedrängte Ritter damals, es sei an der Zeit, in der Bundesrepublik mit allen ihren Nachkriegstraumata auch die Abstinenz der deutschen Wissenschaft vom Geschäft der Politik zu überwinden. Das war im Grunde der Beginn der Gründungsgeschichte der Stiftung Wissenschaft und Politik.

Multipolarität fordert Politik und Wissenschaft stärker denn je

Heute gibt es durchaus neue Traumata zu überwinden. Die Zukunft ist unübersichtlicher als je zuvor. Eine neue Weltordnung ist nicht in Sicht. Manchen nennen das Multipolarität. Ich selbe habe immer gesagt, bis 1989 war es Ping-Pong: Westen gegen Osten. Heute ist es Rastelli: Man arbeitet mit vielen Bällen gleichzeitig und weiß nicht, was herauskommt und wie lange man es

Werner Bergmann

Multimediale Gesellschaft – Geschichtsstudium multimedial und computergestützt I

Geschichtswissenschaft und Computer geschichtlich betrachtet

Computer und Computeranwendungen haben weite Bereiche des Lebens erobert. Sie sind aus dem Alltag wie aus dem Bereich der Wissenschaften nicht mehr wegzudenken. Doch man ist geneigt, mit der beliebten Comic-Figur zu fragen: Alle Bereiche? und wird sehr schnell zu der Feststellung kommen, daß auch heute noch der Bereich der Geisteswissenschaften und hier insbesondere die Geschichtswissenschaft zum überwiegenden Teil zu den weißen Feldern in bezug auf die Nutzung elektronischer Medien gehört, obwohl gleich mit dem Beginn der Entwicklung von Computern sie diese für ihre Fragestellungen zunutze gemacht hat. Man wird also zwei Strömungen zu konstatieren haben, die im wesentlichen auch heute noch existieren:

- 1.) Eine kleine Gruppe innerhalb der Geschichtswissenschaft, die gleichsam begeistert das neue Werkzeug und Hilfsmittel der Elektronik auf die Verwendbarkeit in den historischen Wissenschaften untersuchten und
- 2.) diejenigen, die diesem neuen Medium als Ausbund der Mathematik und Naturwissenschaften ablehnend gegenüberstanden. Allein der Begriff des Rechenzentrums war für die meisten Hinweis und Grund für die Ablehnung genug.

Wenn überhaupt, so wurde der Nutzen der EDV für die Geschichtswissenschaft skeptisch betrachtet, ihre Nützlichkeit ausschließlich im Bereich der quantifizierenden Fragestellungen gesehen. Diese Argumentation war indes zunächst leicht durchzusetzen, da sich die ersten methodischen Überlegungen gerade auf diesen Bereich vornehmlich bezogen.¹ Erst als die Entwicklung und Verbreitung der EDV durch den PC so rasant voranschritt, daß man sich den neuen Medien nicht mehr verschließen konnte, hielt der PC Einzug in diesem Bereich

¹ Z.B. Jarausch, K., Arminger, G., Thaller, M., *Quantitative Methoden in der Geschichtswissenschaft*, Darmstadt 1985 – Thaller, M., *Numerische Datenverarbeitung für Historiker. Eine praxisorientierte Einführung in die quantitative Arbeitsmethode und in SPSS (= Materialien zur historischen Sozialwissenschaft 1)* Stuttgart 1982.

der Geschichtswissenschaft, jedoch im folgenden nicht als Arbeitsgerät des Wissenschaftlers, sondern er verkam als multimediale Schreibmaschine in Vorzimmern und Sekretariaten. Lediglich bei Fernsehinterviews und ähnlichen multimedialen Ereignissen darf er heute nicht mehr fehlen. Der Historiker präsentiert sich vor der traditionellen Bücherwand, vor der jetzt der PC wirkungsvoll drapiert ist. Diese Aufwertung geht keineswegs einher mit einer größeren Akzeptanz. Vielmehr ist man häufig nach wie vor der Meinung, daß der Umgang mit dem Computer lediglich *eine Kulturfertigkeit darstelle*, also ähnlich der Fähigkeit des Maschinenschreibens nichts mit der wissenschaftlichen Arbeit in der Geschichtswissenschaft zu tun habe.

Geschichtswissenschaft und Computer kritisch befragt

Vor diesem knapp skizzierten Hintergrund wird man zunächst der Frage nachgehen müssen, was in der Geschichtswissenschaft mit wesentlicher Hilfe der EDV bereits erreicht worden ist, wobei deutlich werden muß, daß vergleichbare Arbeiten ohne dieses technische Wunderding Computer nicht erreicht worden wären. Zum anderen ist es notwendig, die Argumente kritisch zu hinterfragen, mit denen die Bedeutung der Datenverarbeitung für das wissenschaftliche Arbeiten relativiert wird. Schließlich aus dem Zusammenhang von Forschung und Lehre muß die Frage erlaubt sein, inwieweit die Nutzbarmachung neuer Medien sich auch im Bereich der Lehre niederschlagen hat. Dies ist um so elementarer, als gerade die Frage nach den Berufsfeldern, in denen sich Absolventen eines geisteswissenschaftlichen Studiums nach dem Ende der klassischen Berufsaussicht als Lehrer oder Archivar orientieren, auch für das Studium gestellt werden muß. Konkret bedeutet dies die Frage danach, ob sich die universitäre Geschichtswissenschaft dem Problem der Verwertbarkeit eines Geschichtsstudiums für die Vorbereitung und Ausübung eines Berufes entziehen kann.

Geschichte und Datenverarbeitung – eine endliche Geschichte

Mathematik, ahistorisch gesehen

Die Geschichte dieses Zusammenhangs ist einerseits geprägt durch die Suche nach Möglichkeiten der Nutzung einer neuen vornehmlich als technisch gekennzeichneten Errungenschaft, andererseits durch die intuitive oder auch begründete Ablehnung einer im wesentlichen mit der Mathematik in Verbindung gebrachten und damit von vornherein ahistorischen Methode. Dies resultiert nicht zuletzt daraus, daß in der ersten Phase der Siebzi-

Gudrun Gersmann

Multimediale Gesellschaft – Geschichtsstudium multimedial II

Die Französische Revolution per Mausklick?

Überlegungen zum Einsatz von CD-ROMS
im Geschichtsstudium

Daß die Französische Revolution das Ergebnis einer Medienrevolution von bis dahin kaum gekannten Ausmaßen war, die ihre Breitenwirkung einer Flut von Flugblättern, Broschüren, Holz- und Kupferstichen verdankte und ihrerseits wiederum neue Kommunikationsformen hervorbrachte, wurde schon in der zeitgenössischen Literatur immer wieder betont. Den von damaligen Beobachtern eher intuitiv formulierten Eindruck hat die jüngere Ancien-Régime- und Revolutionsforschung anhand umfassender serieller Studien in den letzten Jahren empirisch bestätigen können. Die konvergierenden Kurven von steigender Buchproduktion, Alphabetisierungszunahme und Genese neuer Zeitschriften lassen kaum einen Zweifel daran, daß spätestens ab der Mitte des Jahrhunderts in der Tat jener Prozeß der Verdichtung und Ausweitung des kollektiven Wissens stattgefunden hat, den man gemeinhin *Aufklärung* nennt, und der der revolutionären „Kulturrevolution“ den Boden bereitete.

Inwiefern haben diese Erkenntnisse jedoch Eingang in Schulen und Universitäten gefunden? Schon beim flüchtigen Blick auf Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien sieht sich der Betrachter mit einer eigentümlichen Uniformität konfrontiert, sind die Kapitel über die französische Revolution doch in ermüdender Weise mit immer wieder den gleichen Abbildungen geschmückt. Obwohl opulent ausgestattete Kataloge oder Bildbände wie Rolf Reichardt und Klaus Herdings Buch über die Druckgraphik der Französischen Revolution zuletzt noch im Rahmen der Zweihundertjahrfeierlichkeiten von 1989 die Aufmerksamkeit auf die Fülle der im Kontext des Revolutionsereignisses entstandenen und den revo-

Am Anfang war die
Kulturrevolution

Verengung
des Blicks

lutionären Prozeß selbst thematisierenden Kunstwerke und Kupferstiche gelenkt haben, dominieren bis heute einige wenige kanonisierte Bilder die visuelle Erinnerung der Nachwelt. Davids *Tod des Marat* ist den meisten historisch Interessierten zwar bekannt, vielleicht noch ein Kupferstich des Bastillesturms und eine Guillotine-Szene, aber das war's meistens dann schon. Mehr vom Reichtum revolutionärer Kunstproduktion wird dem Geschichtsstudenten kaum vermittelt.

Die Gründe für diese erstaunliche Verengung des Blicks dürften auf zwei Ebenen zu suchen sein. Zunächst schlägt sich hierin sicher ein weit verbreiteter unreflektierter Umgang mit historischem Bildmaterial nieder, der gegenüber der sonst so gerne eingeforderten Sorgfalt des Belegens und Zitierens in groteskem Mißverhältnis steht. Unverändert finden sich Exkurse über die Französische Revolution in Fachpublikationen hier und da noch illustriert mit Delacroix' berühmten Gemälde *Die Freiheit führt das Volk*, einer imposanten Darstellung revolutionären Barrikadenkampfes, die freilich bei aller suggestiven Kraft den Nachteil besitzt, daß sie nicht die Revolution von 1789, sondern die Julirevolution von 1830 thematisiert. Eine kleinliche Korrektur? Natürlich spricht nichts dagegen, dies gleich vorweg, Delacroix' Werk in einer Passage über die Französische Revolution zu verwenden. Nur sollte dies im Bewußtsein einer gebrochenen Perspektive geschehen und nicht die Historizität des Bildes selbst ignorieren. Denn die *Freiheit führt das Volk* ist ja selbst ein Zitat, eine Hommage an eine idealisierte Vergangenheit, sie interpretiert die Revolution im politischen Horizont des Künstlers und stellt ein komplexes ästhetisches Gebilde dar, das als Rezeptionsphänomen und nicht als direkte Widerspiegelung eines historischen Geschehnisses verstanden werden muß.

Darstellung einer
Medienrevolution

Fehlt es einerseits also noch an der nötigen Sensibilität gegenüber dem Bild als eigenständiger künstlerischer Leistung, das historische Wirklichkeit gerade nicht im 1:1 Verhältnis widerspiegelt, so bereitet in der universitären Lehre eine ganz praktische Misere dem Versuch einer angemessenen Darstellung der Revolution als Medienrevolution ein frühes Ende. Wie kann man die Medien-Qualität der Revolution ohne geeignete technische Unterstützung überhaupt verdeutlichen? Wie soll man den kommunikativen Aufbruch, die Genese neuer Medien und Rezeptionsformen, das revolutionäre Zusammenspiel von Flugschriften, Liedern und Kupferstichen vermitteln, wenn es schon schwierig genug ist, die wenigen bekannten Bilder in der jeweiligen Veranstaltung zu präsentieren?

Gregor Horstkemper

Multimediale Gesellschaft – Geschichtsstudium multimedial III

Digitalisierung und Internet: Neue Perspektiven für das Geschichtsstudium?

Wer sich über Themen wie die Digitalisierung historischer Materialien und die Nutzung des Internet im Bereich der Geschichtswissenschaft Orientierung verschaffen will, sieht sich mit einer in schnellem Fluß befindlichen Realität konfrontiert. Computer werden zwar mittlerweile von den meisten Historikern als bessere Schreibmaschinen und teilweise auch zur Datenverwaltung und -verarbeitung eingesetzt. Das erst seit vergleichsweise kurzer Zeit von breiteren Kreisen nutzbare Internet jedoch stellt zumindest im deutschsprachigen Raum für viele Geschichtswissenschaftler und Geschichtsstudenten noch eine terra incognita dar. Nicht nur gegenüber dem englischsprachigen Ausland, auch im Vergleich mit den Verhältnissen in den Bereichen der Medizin, der Wirtschafts-, Natur- oder Ingenieurwissenschaften zeichnen sich die deutschsprachigen Geisteswissenschaften - vielleicht mit Ausnahme der Philologien - durch vornehme Zurückhaltung aus. Bis zum heutigen Zeitpunkt sind es vor allem die quantifizierend arbeitenden Wirtschafts- und Sozialhistoriker, die von den sich abzeichnenden Möglichkeiten der Datennetze wichtige Impulse für ihre Arbeit erwarten. Es ist auch kein Zufall, daß die erste systematische Untersuchung von Chancen und Konsequenzen des Internetausbaus für die Geschichtswissenschaften aus diesem Umfeld stammt¹.

Im Folgenden wird nun nicht der spezielle Blickpunkt der quantifizierenden historischen Sozialforschung eingenommen. Vielmehr sollen allgemeinere Perspektiven skizziert werden, die sich einem weiten Kreis von Historikern bieten und für verschiedenste Berufs-

1 Horvath, Peter: Geschichte Online. Neue Möglichkeiten für die historische Fachinformation, Köln 1997. Zur Nutzung von Datenbanken mit quantitativ auswertbaren Materialien für die historische Sozialforschung, die im folgenden gänzlich ausgeklammert wird, lassen sich hier nützliche Informationen finden.

felder von Belang sind. Dabei wird in einem ersten Schritt die Entwicklung elektronischer Bibliotheken und Recherchemöglichkeiten thematisiert. Im zweiten Abschnitt werden aktuelle Trends im Bereich der Bereitstellung historischer Quellen und Literatur auf digitalem Wege vorgestellt. Auf diesen Grundlagen aufbauend wird im dritten Teil nach Konsequenzen der skizzierten Entwicklungen für verschiedene Berufsfelder gefragt. Abschließend sollen Folgerungen für die Gestaltung des Geschichtsstudiums gezogen werden.

1. **Elektronische Bibliotheken im Internet**

E-Mail

Unter den Begriff des Internet fällt eine Reihe sehr unterschiedlicher Nutzungsmöglichkeiten. Am schnellsten und weitesten verbreitet hat sich die Möglichkeit, per E-Mail (electronic mail) in eine weltweite Kommunikation z. B. mit anderen Fachkollegen einzutreten². Auf dieses Medium stützen sich mittlerweile auch zahlreiche sogenannte Diskussionslisten, von denen etwa für den Bereich der deutschen Geschichte die Liste H-German und als erste deutschsprachige Einrichtung die sozial- und kulturgeschichtliche Liste H-Soz-u-Kult genannt seien³. Als "Subskribenten" dieser Diskussionslisten können Historiker Anfragen oder Diskussionsbeiträge an alle anderen Subskribenten richten. Zugleich bekommen sie regelmäßig (meist mehrmals wöchentlich) die E-Mails anderer Subskribenten zugesandt. Auf Chancen und Probleme dieser Diskussionslisten kann hier nicht näher eingegangen werden. Für den Aufbau jederzeit abrufbarer historisch relevanter Informationsressourcen ist allerdings die Tatsache von Belang, daß die einzelnen Listen jeweils mit Homepages auch im World Wide Web repräsentiert sind. Über diese Seiten können ausgewählte Diskussionsbeiträge und Rezensionen zu Büchern aus dem jeweiligen Spezialgebiet der Diskussionsliste abgerufen werden.

Newsgroups

Die in der Dachorganisation H-Net zusammengefaßten Diskussionslisten bleiben einer Fachöffentlichkeit vorbehalten und werden von Redakteuren betreut. Ohne

2 Weiterführendes zu diesem Aspekt findet sich bei Gibson, Alex: WWW and the Internet: New Opportunities for Historical Discourse?, in: History and Computing 7 (1995), S. 81-89.

3 Für nähere Informationen siehe die WWW-Seiten unter <http://h-net2.msu.edu>.

Hans-Gerhard Husung

Evaluation der Lehre im Fach Geschichte¹

Die Universität
Humboldts

Am Anfang war das Wort Wilhelm von Humboldts: "Denn der freie mündliche Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist, feuert denjenigen, der einmal an dieser Art des Studiums gewöhnt ist, sicherlich ebenso sehr an, als die einsame Muße des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft. Der Gang der Wissenschaft ist offenbar auf einer Universität, wo sie immerfort in einer großen Menge und zwar kräftiger, rüstiger und jugendlicher Köpfe herumgewälzt wird, rascher und lebendiger. Überhaupt läßt sich die Wissenschaft als Wissenschaft nicht wahrhaft vortragen, ohne sie jedesmal wieder selbsttätig aufzufassen, und es wäre unbegreiflich, wenn man nicht hier, sogar oft auf Entdeckungen stoßen sollte. Das Universitätslehren ist ferner kein so mühevolleres Geschäft, daß es als eine Unterbrechung der Muße zum Studium und nicht vielmehr als ein Hilfsmittel zu demselben gelten müßte."²

Humboldts berühmtes Fragment von 1810 "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" wurde im idealistischen Geiste vor der industriellen Revolution, dem Durchbruch der Natur- und Ingenieurwissenschaften als wesentliche Antriebskräfte der wirtschaftlichen Entwicklung sowie grundlegenden demographischen und sozialen Veränderungsprozessen und neuen Herausforderungen geschrieben, die sich knapp 200 Jahre später mit dem Begriff "Wissengesellschaft" verbinden. Seine Vorstellungen gehörten zur bürgerlichen Emanzipationsbewegung, die mit dem universitätsgebildeten Vollakademiker das Adelsprivileg zu verdrängen suchte. Bildung in Universitäten fand für weniger als 1,5% eines Altersjahrganges statt, und selbst unter diesen Rahmenbedingungen wurde Humboldts Ideal sowohl von Pro-

1 Der Beitrag ist eine erweiterte und überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 23.1.1996 am Historischen Seminar der TU Braunschweig gehalten wurde; der Vortragscharakter wurde beibehalten.

2 Humboldt, Wilhelm von, Über die innere und äußere Organisation von den Höheren Wissenschaftlichen Anstalten in: Berlin, in: W. von Humboldt, Studienausgabe, hrsg. von Kurt Müller-Vollmer, Band 2: Politik und Geschichte, Frankfurt 1991, S. 133-141, hier S. 138.

fessoren als auch von Studierenden nur in eingeschränktem Maße erreicht; in moderner Diktion kommt es einer realen Utopie nahe. Gleichwohl bleibt es lohnend, die Schriften Humboldts, Schleiermachers und anderer Zeitgenossen zur Universitätsreform auf ihre Leitvorstellungen hin zu befragen und daran eine Analyse von Stärken und Schwächen der heutigen Hochschulen anzuknüpfen, doch konkrete Lösungsvorschläge und Handlungsanweisungen zur Hochschulausbildung von 30% eines Altersjahrgangs sind von diesen Autoren kaum zu erwarten.

Bildungsexpansion
der 1960er

Galt für die Absolventen sowohl der klassischen Fakultäten als auch der neuen Philosophischen Fakultät der Humboldt'schen Universität der enge Zusammenhang von Bildung, Staatsprüfung als akademischem Befähigungsnachweis mit Vollakademikerstatus sowie Amt in einer an Anciennität orientierten Laufbahn, so entwickelte sich die Realität vor allem im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre von dieser Ausgangslage immer weiter weg, so daß sich die Regierungschefs von Bund und Ländern 1977 in ihrem Beschluß zum "Abbau des Numerus clausus" zu der eindringlichen Warnung veranlaßt sahen, "daß künftig angesichts der stark gestiegenen Zahl der Hochschulabsolventen nicht mehr damit gerechnet werden kann, mit dem Abschluß eines Studiums ein herausragendes Status- und Einkommensniveau zu begründen". An die Studienberechtigten appellierten sie, ihre Entscheidung "unter genauer selbstkritischer und eigenverantwortlicher Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Interessen vermehrt mit Blick auf die Chancen im Beschäftigungssystem vorzunehmen". Von den Hochschulen forderten sie eine Studienreform; dazu seien "die Studien- und Prüfungsordnungen mit dem Ziel zu überarbeiten,

- sie von entbehrlichem Stoff zu entlasten
- das Studium so zu organisieren, daß es innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann
- die Prüfungsanforderungen zu präzisieren".³

Fachstudiendauer

In der Folgezeit hat sich die Hochschulpolitik mit immer neuen externen Regelungsvorgaben bemüht, diese Zielsetzung zu erreichen, allein grundlegende Erfolge blieben aus. Ein erster Indikator dafür ist die Fachstudiendauer. Dies gilt für alle Fächer, allerdings mit besonders bedenklicher Ausprägung in den Geistes- und Sozialwis-

³ Abgedruckt in: Westdeutsche Rektorenkonferenz, Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik. Dokumente zur Hochschulreform 63/1988, S. 107-112.

Herbert Mehrrens

Die Selbstevaluation der Lehre als Experimentalsystem

In der neueren Wissenschaftsgeschichte spricht man von ‚Experimentalsystemen‘: Wissen und Fragen, Handlungen und Fertigkeiten, Geräte und Verfahren bilden einen Raum, der so strukturiert ist, daß Neues entstehen kann. Dieser Raum ist offen für das Unerwartete, für Verschiebungen von Begriffen, für die Umformulierung von Fragen, und er ist so gestaltet, daß sich das Neue stabilisieren läßt zu gesicherter Erkenntnis oder zu neuer Technik.

Experimental-
systeme

Die gerade neu institutionalisierte Evaluation der Lehre an den Universitäten Niedersachsens ist kein Experiment in diesem Sinne; sie macht eher den Eindruck einer neuen bürokratischen Kontrollprozedur. Aber eine Spur des experimentellen Interesses am Neuen ist sehr wohl zu finden. Wenn die Prozedur sinnvoll sein und tatsächlich die Qualität der universitären Lehre verbessern soll, dann müssen vor allem die Betroffenen, Lehrende und Lernende in den Seminaren und Instituten, sie als Experiment mit sich selbst begreifen und aktiv entwickeln.

Evaluation
als Experiment

Der erste Teil der Evaluationsprozedur ist die ‚Selbstevaluation‘ und dieses ‚Selbst‘ der Evaluation wirft einige Fragen auf, die ich erörtern will. Wie stellt sich das Subjekt der Evaluation und der Lehre dar und wie entwirft es sein Objekt? Die Frage nach dem Objekt entscheidet sich an den Zielen der Lehre. Wofür bilden wir Historiker aus? Welche Qualifikationen müssen sie haben? Angesichts des Arbeitsmarktes für die Absolventen ist dies keine einfache Frage für die Lehre einer wissenschaftlichen Hochschule, wenn die ‚Wissenschaftlichkeit‘ nicht die Ausrede dafür sein soll, alles beim Alten zu lassen. Auf der anderen Seite wäre das Subjekt der Evaluation idealerweise das Kollektiv, das sich selbst zum Experiment macht, sich selbst verändern will. Ganz offensichtlich hat dieses Subjekt einige innere Brüche und Widersprüche, die zusätzlich zu den äußeren Bedingungen die Sache nicht einfach machen. Die vielleicht schärfste Frage stellt sich angesichts der extrem geringen aktiven Beteiligung der Studierenden. Grob gesagt: Vermitteln wir nur antiquarische Geschichte und Geschichte als Entertainment, so daß die Studierenden es vorziehen, in der Haltung des Konsumenten zu bleiben?

‚Selbstevaluation‘

Die Haltung kritischer Historie müßte doch die sein, die eigene, werdende Geschichte zu beobachten und zu beeinflussen?

Selbstevaluation an
den historischen
Seminaren der TU
Braunschweig

Dieser Beitrag ist nur zum kleinen Teil ein Bericht; er ist eher ein Nach-Denken über dieses Experiment und ein Plädoyer für eine bestimmte Art der ‚Selbstevaluation‘ und für die Wissenschaftlichkeit von Lehre und Studium. Für die erste, mühselige und wenig bedachte Selbstevaluation an den zwei kleinen historischen Seminaren der TU Braunschweig war eine Arbeitsgruppe zuständig, deren Vorsitz ich hatte. Die folgenden nachträglichen Beobachtungen und Wertungen sind die meinen. Sie beruhen jedoch auf der Arbeit und den Ideen vieler Beteiligter; (nicht nur) stellvertretend sei hier Heike Mätzing für ihre intensive Mitarbeit gedankt.

Die bürokratische Prozedur

Die Evaluations-
bürokratie

Die Landesrektorenkonferenz Niedersachsen hat die regelmäßige, landesweite Evaluation der Lehre beschlossen. Eine zentrale Evaluationsagentur (ZEVA) wurde eingerichtet, ein einheitliches Verfahren entwickelt, ein ‚Leitfaden‘ verfaßt, und im Sommersemester 1996 begannen die ersten drei Fächer sich selbst zu evaluieren, darunter die Geschichte. Das Verfahren ist damit nicht abgeschlossen; nach der ‚Selbstevaluation‘ mit einem umfänglichen ‚Selbstreport‘ kommt die Fremdevaluation. Der Report geht über die ZEVA an eine externe Gutachtergruppe aus Hochschullehrern der Geschichte aus anderen Bundesländern – in der Sprache der ZEVA ist dies die „peer group“, d.h. Fachkollegen, die zu einem ‚peer-review‘ gefordert sind. Diese Gruppe besucht das Fach, führt allerlei Gespräche und verfaßt einen zweiten Report, der mit dem Selbstreport verschmolzen werden soll, so daß u.a. eine beiderseits abgestimmte Liste von Verbesserungsvorschlägen erstellt werden kann. Die Reports des Landes werden dann extrahiert und kumuliert zu einem Gesamtreport, der an die Öffentlichkeit und das zuständige Ministerium geht. Über die Ergebnisse der Verbesserungsvorschläge muß dann später wiederum ein Report geliefert werden. Und nach fünf Jahren soll die Prozedur von neuem beginnen.

Diskurs- und
Bürokratieeffekt

Was bringt das Ganze? Ist hier Raum für das Neue und Unerwartete? Angesichts der hochschulpolitischen Atmosphäre (und der haushaltspolitischen Situation) verschaffen sich die Hochschulen Legitimität durch eine öffentlich sichtbare Bemühung um eine Qualitätskontrolle ihrer Leistung. Nur, was ändert das, wenn einerseits

Stefan Fisch

Lehr- und Prüfungserfahrungen an einer ‚anderen‘ Hochschule

Speyer – eine
Postgraduierten-
hochschule

Mein Wechsel von der Ludwig-Maximilians-Universität München an die Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer im April 1996 war zugleich ein Wechsel von der größten deutschen Universität zu einer der kleinsten deutschen Hochschulen, die in vielerlei Hinsicht ‚anders‘ ist als die anderen. Speyer mit seinen 19 Lehrstühlen ist nämlich eine reine Postgraduiertenhochschule, an der im Sommersemester 1997 erstmals über 550 Hörer studieren, die alle bereits ein erstes Hochschulexamen bestanden haben.¹ Die größte Gruppe unter den Hörern sind die knapp 450 Juristen, die als Teil ihres Referendariats das einsemestrige „Ergänzungsstudium“ absolvieren. Sie kommen aus allen 16 Bundesländern und machen Speyer damit zu einer der wenigen deutschen Hochschulen, an denen West- und Ostdeutsche ungefähr so stark vertreten sind, wie es ihrem Anteil an der gesamten deutschen Bevölkerung entspricht. Im zweisemestrigen „Aufbaustudium“ (für ausländische Hörer und solche ohne jeden rechtswissenschaftlichen Hintergrund um ein „Vorsemester“ ergänzt) zum Mag.rer.publ. und im Promotionsstudium zum Dr.rer.publ. gibt es neben Juristen auch bis zu einem Drittel Nicht-Juristen, besonders Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler und auch Historiker. Das Aufbaustudium ist außerdem attraktiv für Hörer aus dem Ausland, besonders aus Osteuropa und aus dem asiatischen Raum.

Bei der Lehre in diesen Studiengängen und den damit verbundenen Prüfungen habe ich in Speyer gute Erfahrungen mit einer Reihe von Regelungen gemacht, von denen ich glaube, daß an Universitäten geprüft werden könnte, ob sie nicht übertragen werden sollten; darauf konzentriert sich die folgende Darstellung.

1 Nähere Auskünfte geben Informationsbroschüren und Prüfungsordnungen für jeden Studiengang, die bei der Hochschule für Verwaltungswissenschaften, Hörersekretariat, Postfach 14 09, D-67324 Speyer (oder mit E-Mail an: hfv@hfv-speyer.de) angefordert werden können. Umfangreiche aktuelle Information über die Hochschule und das mit ihr eng verbundene Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung findet man im Internet auf einer kontinuierlich ausgebauten und gepflegten *homepage* (<http://www.hfv-speyer.de>).

I Lehre

Struktur des
interdisziplinären
Studiums

Das Ergänzungsstudium bildet eine dreimonatige „Station“ in der Ausbildung der Rechtsreferendare und ist der Kern der Lehre in Speyer. Jeder Hörer muß dabei 20 Wochenstunden belegen; verpflichtend ist neben der Teilnahme an spezifisch landesrechtlichen Übungen, für die der Freitag reserviert ist, der erfolgreiche Besuch von mindestens einem Seminar der Professoren und einer praxisnahen „Projektbezogenen Arbeitsgemeinschaft“, die von Professoren oder von Lehrbeauftragten aus der Verwaltung geleitet werden.

Strikte Organisati-
on des Studienbe-
triebs

Weil die Hörer erst Anfang Mai oder November nach Speyer kommen und unmittelbar im Anschluß an ihr Speyerer Studium Anfang August oder Februar ihre nächste Referendarsstation antreten, muß der Studienbetrieb sehr strikt organisiert sein. Damit alle Seminare annähernd gleich stark besetzt sind, werden die Plätze in einem 'abgemilderten' Losverfahren verteilt, wobei die Hörer erste und zweite Präferenzen benennen können. Die langjährige Höchstzahl für Seminare liegt bei 20 Hörern; wegen Überfüllung muß sie im Jubiläumsjahr 1997² auf 23 angehoben werden. Auf diese Weise werden die angebotenen Lehrkapazitäten einigermaßen gleichmäßig ausgeschöpft; und zugleich wird verhindert, daß bestimmte, für das Zweite Staatsexamen besonders relevante juristische Seminare überfüllt sind.

A. Bewerbung um Seminarplätze und Möglichkeit für die Lehrenden, unter den Hörern auszuwählen

Möglichkeit der
Bewerbung um
Teilnahme an ei-
nem Seminar

Das Ideal freilich besteht nicht im Verlosen, sondern in der Ermunterung der Hörer, ihre 'akademische Freiheit' zu dem erwünschten interdisziplinären Blick über die Grenzen des eigenen Faches zu nutzen. Deshalb erhalten sie von der Hochschule jeweils acht Wochen vor Studienbeginn ausführliche „Vorinformationen“ im Umfang von über 100 Seiten zugeschickt. Darin stellt jeder (!) Lehrende auf jeweils ein bis zwei Seiten seine Lehrveranstaltung(en) vor. Meistens wird dabei eine erste Ein-

2 Die Entwicklung der 1947 von der französischen Besatzungsmacht als 'jüngere Schwester' der zwei Jahre älteren „Ecole Nationale d'Administration“ in Paris und jetzt Strasbourg gegründeten „Ecole Supérieure d'Administration“ zur heutigen Hochschule beschreibt Rudolf Morsey: 50 Jahre Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (1947 - 1997), in: Klaus Lüder (Hrsg.): Staat und Verwaltung. Fünfzig Jahre Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (= Schriftenreihe der Hochschule Speyer. Band 122), Berlin 1997, S. 13-50.

*Astrid Steger/Detlef Markmann/
Irmhild Wojak*

Studieren lernen...

Reformmodell

zur Neustrukturierung des Magisterstudiums
an der Ruhr-Universität Bochum

„Willkommen in unserer kleinen Höllenmaschine...“¹, betitelte eine Studentin ihr erstes Semester an der Ruhr-Universität Bochum und dankte den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Reformmodells für die Betreuung und Beratung in einer unwirtlichen Umgebung. Wem das architektonische „Denkmal“ der 60er Jahre aus eigener Anschauung vertraut ist, weiß, wie lange es dauern kann, bis man die Vorzüge dieser Universität erkennt: zentrale Campus-Universität, weitgehend einheitliche Systematik der Gebäude, idyllische Lage an einem Naherholungsgebiet. Im ersten Studiensemester beeindruckten diese Vorteile selten; eher schon scheint der herbe Betoncharme sich auf das allgemeine Klima ausgewirkt zu haben.

Herber Beton-
charme und weiche
Sprungmatte

„Das Studium im Reformmodell läßt sich [...] am Besten vergleichen mit einem Sprung aus dem fünften Stock eines Hochhauses, der durch eine dicke, weiche Matte gedämpft wird.“ Es mag anmaßend erscheinen, eine Selbstdarstellung mit einem Lob über das vorzustellende Projekt zu beginnen, aber vor dem Hintergrund der hinlänglich bekannten Probleme der deutschen Hochschule sind es gerade die Erfahrungen und Beurteilungen der Studierenden, die den Bochumer Reformweg angeregt haben und deren Kritik bis heute bestärkend wirkt, aber auch zum Umdenken anhält.

1991 kamen in der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform des Landes Nordrhein-Westfalens u.a. die Professoren Dr. Wolfgang Helbich, Dr. Detlef K. Müller und Dr. Gerd Stratmann zusammen. Die drei Bochumer Professoren wollten sich nicht damit begnügen, die mißliche Situation in den Magisterstudiengängen zu beklagen: Ca. 80% der Studierenden eines Jahrgangs im Magisterstudium gelangen niemals zum Examen, die „erfolgreichen“ 20% benötigen dazu i.d.R. wesentlich länger als die vorgegebenen acht bis zehn Semester Re-

80% „Versager“?
Der B.A. als
Antwort

1 Die Zitate der Studierenden wurden Erstsemester-EDV-Hausaufgaben entnommen.

gestudienzeit. Bereits das erste Konzept zur Reformierung des Magisterstudiums sah als wichtigsten Bestandteil die Einführung eines ersten akademischen Grades nach sechs Semestern vor. Potentiellen Studienabbrecherinnen und -abbrechern sollte dadurch ein akzeptabler Ausstieg aus dem Universitätsleben ermöglicht werden. In Anlehnung an die angelsächsischen Länder wurde der neue Grad „B.A.“, also „Bachelor of Arts“ bzw. „Bakka-laureus Artium“ genannt. In den ersten sechs Semestern sollten die Studierenden auf dem Nebenfachniveau drei Fächer studieren und nach dem ersten Examen eines dieser Fächer zum Magister führen können. Von Anfang an waren berufsqualifizierende EDV- und Sprach-Kurse sowie mindestens ein Praktikum vorgesehen.

Das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen unterstützte den Antrag der Ruhr-Universität Bochum sowie der Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, der Fakultät für Geschichtswissenschaft und der Fakultät für Philologie, so daß zum Wintersemester 1993/94 erstmals Studierende unter Reformmodell-Bedingungen an der Ruhr-Universität eingeschrieben wurden. Zur Zeit studieren mehr als 400 Studierende ihre drei Magisterfächer unter reformierten Bedingungen.

Was ist das Reformmodell?

Drei Fächer werden gleichberechtigt und mindestens auf dem Niveau des jeweiligen Magisternebenfachs studiert und mit der B.A.-Prüfung abgeschlossen. Danach kann ein Fach in zwei Semestern zum Magisterhauptfach geführt und mit der M.A.-Prüfung beendet werden.

GLIEDERUNG DES STUDIUMS



Grundlagenstudium über sechs Semester in drei Fächern mit max. 36 SWS

Vertiefungsstudium über zwei Semester in einem der drei Fächer mit je bis zu 20 SWS (je nach Anforderungen der Fächer)

Das Historische Praktikum

Ausgangssituation

Das Historische Praktikum, das Studierenden der Geschichtswissenschaft während des Studiums erste praktische Erfahrungen im Berufsleben vermitteln soll, hat sich trotz zahlreicher Versuche und Initiativen in der deutschen Universitätslandschaft immer noch nicht etabliert.¹ An den wenigsten Hochschulen gehört die Absolvierung eines Fachpraktikums zu den in der Studienordnung vorgesehenen Pflichtveranstaltungen und nicht mehr als etwa ein Dutzend der historischen Fakultäten oder Fachbereiche gibt ihren Studierenden die in irgendeiner Form institutionalisierte oder organisierte Möglichkeit zu solch einem Praktikum. Die Entscheidung, während des Studiums ein Praktikum zu machen, und die Bemühung, einen geeigneten Praktikumsplatz zu finden, wird immer noch weitgehend der Initiative der Studierenden selbst überlassen.

Dies ist umso verblüffender, als sich das Praktikum dort, wo es angeboten wird, bei den Studierenden einer großen Nachfrage und Beliebtheit erfreut, beim späteren Eintreten in das Berufsleben nachweislich eine Rolle spielt und so vor allem der geänderten Studiensituation und dem Berufsfeld der angehenden Historiker und Historikerinnen Rechnung trägt.² Denn mit der weitgehenden Nichteinstellung nunmehr schon der zweiten Generation von Lehramtsstudierenden stieg seit Anfang der achtziger Jahre der Anteil der Studentinnen und Studenten, die Geschichte als Haupt- oder Nebenfach im Magisterstudiengang studieren. Die Prognose, daß die Studentenzahl im Fach insgesamt zurückgehen würde, bestätigte sich jedoch nicht. Vielmehr hat sich die Zahl zwischen 1975 und 1990 verdoppelt und die Zu-

1 Vgl. zum Historischen Praktikum allgemein Ulla Lachauer: Historische Praktika in außerschulischen Berufsbereichen, in: Klaus Bergmann/Annette Kuhn/Jörn Rüsen/Gerd Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 4. Aufl. Düsseldorf 1985, S. 690-694.

2 Vgl. zum folgenden vor allem Heinrich Theodor Grütter: Historisches Praktikum – Ein Modellversuch, in: Klaus Fröhlich/Heinrich Theodor Grütter/Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtskultur (Jahrbuch der Geschichtsdidaktik 3), Paffenweiler 1992, S. 251-257.

wachrate im Fach Geschichte übertrifft die aller anderen kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer bei weitem. Im selben Zeitraum stieg jedoch der Anteil der Magisterabschlüsse im Fach von 2,5 % auf über 40%. Heute stellen die Magisterstudierenden bereits die Mehrheit der Studentinnen und Studenten.³

Veränderungen des Berufsfeldes

Diesem Prozeß entspricht eine Veränderung des Berufsfeldes des Historikers, das ursprünglich mit den Stichworten Forschung und Lehre, also der Universität als Forschungseinrichtung und der Schule als Ort der Vermittlung historischen Wissens und den Einrichtungen zur Verwaltung des historischen Wissens wie Archiv und Bibliothek, eindeutig abgesteckt war.⁴ Demgegenüber entwickelte sich seit den achtziger Jahren ein weiter, etwas diffuser kultureller Arbeitsmarkt, auf den die Magister-, spätestens nach dem zweiten Staatsexamen aber auch die Lehramtsstudierenden drängen, die kaum noch in den Schuldienst gelangten. Dieser Arbeitsmarkt ist bestimmt durch die Expansion der neuen Medien, den anhaltenden Boom des Museums- und Ausstellungswesens, zunehmende Aufgaben im Bereich des Denkmalschutzes und Archivwesens, die allgemeine Ausweitung der Erwachsenenbildung unter dem Stichwort des „lebenslangen Lernens“ und neue Berufsfelder im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und des Kulturmanagements.

Öffentliche Geschichtskultur als Berufsfeld

Charakteristisch für dieses weite Feld der öffentlichen Geschichtskultur⁵ ist, daß es hier – sieht man von der Archivarausbildung und den wenigen Volontärstellen in anderen Bereichen einmal ab – keine der Referendarausbildung vergleichbare Berufsvorbereitung gibt. Die Aspirantinnen und Aspiranten solcher künftiger Tätigkeiten müssen die nötigen Kenntnisse und Qualifikationen in Form von Praktika oder freien Aushilfs- oder Mitarbeitertätigkeiten selbst erwerben. Denn die Fähigkeit, akademisch erworbenes Wissen in den Bereichen der öffentlichen Geschichtskultur praktisch zur Geltung zu bringen, vermittelt die Universität in der Regel nicht; und dies, obwohl die Studienreformkommission Geschichte schon Mitte der achtziger Jahre „Praxisorientierung“ und „Berufsqualifizierung“ eingefordert hat und

3 Helmut E. Klein: *Historiker – Ein Berufsbild im Wandel* (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 175), Köln 1992, S. 8f.

4 Klaus Fröhlich: *Ausbildung von Historikerinnen und Historikern*, in: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Annette Kuhn/Jörn Rüsen/Gerd Schneider (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. Aufl. Seelze 1997, S. 588-597.

5 Vgl. zur Geschichtskultur allgemein Jörn Rüsen: *Geschichtskultur*, in: GWU 46 (1995), S. 513-521; ders.: *Geschichtskultur*, in: Bergmann u.a. (Anm. 4), S. 38-41; Heinrich Theodor Grütter: *Aspekte der Geschichtskultur*, in: ebd., S. 601-611.

Bruno Zimmermann/Sabine Mönkemöller

Graduiertenkollegs: Eine Zwischenbilanz

Mit Geld allein lassen sich die Mängel der deutschen Doktorandenförderung nicht beheben. Vielmehr bedarf es struktureller Verbesserungen, um diesen Teil des akademischen Ausbildungs- und Fördersystems in neue Bahnen zu lenken. Das Problem: Die wissenschaftliche Qualifikation des Nachwuchses dauert zu lange. Bei Berufsbeginn sind die Absolventen - auch im internationalen Vergleich - zu alt. Darüber hinaus fördert die derzeitige Promotionspraxis eine starke Spezialisierung, die den Berufseinstieg, den etwa ein Drittel der Doktoranden im Wissenschaftsbereich und zwei Drittel der Doktoranden außerhalb der Universität suchen, häufig eher erschwert als erleichtert. Breitere Methodenkenntnisse und insbesondere fachübergreifende Orientierungen kommen in der Ausbildung zu kurz.

Strukturelle Verbesserung der Doktorandenförderung

Ein Teil dieser Schwierigkeiten hängt mit strukturellen Defiziten des Doktorandenverhältnisses zusammen, die auch in den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zum Promotionsstudium vom Juli 1996 aktuell zusammengefaßt werden. Dazu gehört beispielsweise die vielfach praktizierte Betreuung durch einen einzigen Doktorvater und die isolierte Arbeitssituation aller Doktoranden, die nicht in ein aktives Forschungsumfeld eingebunden sind, was insbesondere im Bereich der Geisteswissenschaften häufig der Fall ist. Auch die diese Situation kennzeichnenden klassischen Formen der Betreuung wie Doktorandenkolloquien und Oberseminare gewährleisten den notwendigen breiteren wissenschaftlichen Meinungsaustausch häufig nicht, weil sie zu selten stattfinden, zu unverbindlich organisiert oder zu unstrukturiert angeboten werden und zudem nur unzureichend die fachübergreifende, interdisziplinäre Bearbeitung größerer Themenbereiche fördern. Dies kann dazu führen, daß die nicht in einem engeren Forschungszusammenhang arbeitenden Doktoranden die Themenstellung verfehlen, unangemessene Forschungsmethoden wählen, der erreichte Arbeitsstand nicht richtig eingeschätzt und Ergebnisse im ersten Anlauf nicht professionell dargestellt werden.

Doktoranden in einer isolierten Arbeitssituation

Aber auch die in einen Forschungsverbund integrierten Doktoranden haben mit Problemen zu kämpfen. Verursacht durch die - nach Fächern unterschiedlich -

Doktoranden im Forschungsverbund

unzureichende Personalausstattung der Universitäten ist der Umfang der von den Doktoranden zu erbringenden, vielfach qualifizierungsfremden Dienstleistungen oft übermäßig hoch, wodurch die Promotionsdauer verlängert wird, ohne daß die Einsatzmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt verbessert würden.

Doktorandenstatus

Neben dieser häufig unzulänglichen inhaltlichen Gestaltung der Doktorandenausbildung führen aber auch formale Mängel zu überlangen Promotionszeiten und scheiternden Promotionsvorhaben. Es fehlt ein dem Studentenstatus nachfolgender Doktorandenstatus, der hochschulrechtliche Status eines Doktoranden ist weder in den Hochschulgesetzen noch in den Grund- und Immatrikulationsordnungen der Universitäten vorgesehen. Vielfach ist deswegen der Beginn des Promotionsvorhabens unklar; Themenvergabe und Betreuungsverpflichtung sind unzureichend abgesprochen. Auch die geltenden Promotionsordnungen tragen wenig dazu bei, die Promotionsphase zu straffen und zu intensivieren.

Stipendienmangel

Ein weiterer Schwachpunkt ist die derzeitige Förderstruktur für Doktoranden. Zu wenige Promovenden kommen in den Genuß eines Stipendiums, das ihnen eine weitgehende Selbständigkeit ermöglicht. Etwa 86 % müssen eine oft zeitlich befristete Stelle annehmen, die sie neben der Promotion zu weiteren Aufgaben in Forschung, Lehre und Dienstleistung verpflichtet. Insofern sind Forderungen aus jüngster Zeit, den Stipendienanteil auszuweiten, berechtigt. Darüber hinaus sollten Stipendien besser dotiert werden: Zur Zeit können sie nicht mit der Vergütung auf Stellen (BAT IIa/2) konkurrieren.

Vorschläge des Wissenschaftsrats zur Promotionsförderung

Um diesen Mängeln Abhilfe zu schaffen, hat der Wissenschaftsrat bereits seit 1980 immer wieder empfohlen, das vorhandene Instrumentarium zur Promotionsförderung weiter zu entwickeln. Dazu gehört derzeit auch die Forderung, den Anteil an Stipendien zu vergrößern. 1988 schlug der Wissenschaftsrat erstmals vor, Graduiertenkollegs einzurichten. Innerhalb einer ungewöhnlich kurzen Zeit von nur zwölf Monaten griffen Bund und Länder diesen Vorschlag auf, so daß bereits Ende 1989 ein Rahmenabkommen über die Förderung von Graduiertenkollegs abgeschlossen werden konnte. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft erhielt den Auftrag, das Förderprogramm durchzuführen. Das Ziel dieser neuen Einrichtung: Graduiertenkollegs sollen dazu beitragen, die Promotionsphase stärker zu strukturieren. Die Doktoranden erhalten während dieser Zeit eine forschungsorientierte Ausbildung und kommen zügig zu einem angemessenen Abschluß.

Ludolf Kuchenbuch/Thomas Sokoll

Geschichtswissenschaft im Fernstudium.

Ein Bericht aus der
FernUniversität/Gesamthochschule in Hagen

Nur wenige Jahre nach der Einrichtung der FernUniversität/Gesamthochschule in Hagen (1975) auf Initiative des damaligen nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministers Johannes Rau ist es innerhalb des Fachbereiches Erziehungs- und Sozialwissenschaften (seit 1988 erweitert zu Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften) sukzessive auch zur Einrichtung von drei geschichtswissenschaftlichen Lehrgebieten gekommen (1982/1985/1990). Ursprünglich war die Geschichtswissenschaft als ein Baustein im hochschulpolitischen Gesamtversuch der Förderung humanwissenschaftlicher Weiterbildung konzipiert. Aber bereits nach wenigen Jahren wurde sie ins Programm einer grundständigen Fachausbildung (Magister Artium, seit 1987 Nebenfach, 1992 Hauptfach) eingebunden, einschließlich der sich anschließenden akademischen Qualifikationen (Promotion (Dr.phil.) und Habilitation). Auch mit dem in den Magister-Studiengang integrierten Baccalaureus Artium kann neuerdings abgeschlossen werden. Inzwischen hat sich das Hagener Angebot zu einem beachtlichen Faktor der universitären Geschichtsausbildung gemauert. Mit gegenwärtig rund 2.500 eingeschriebenen Studierenden gehört das 'Historische Institut' der FernUniversität zu den größeren akademischen Lehrstätten des Fachs Geschichte in Deutschland. Eine bislang kontinuierlich zunehmende Zahl von Interessierten - und nicht nur solche, die berufstätig sind - betrachtet das Geschichtsstudium an der FernUniversität als willkommene Alternative zum Besuch einer Präsenzuniversität. Darüber hinaus kursieren die 'Studienbriefe', die Hauptlehrmittel im Fernstudium, auch an Präsenzhochschulen und zählen unter den dortigen Studierenden zu begehrten Objekten im Bereich der grauen Literatur.

Dieser beachtlichen Stellung und Rolle zum Trotz ist das Fernstudium der Geschichte in Historikerkreisen, ihren Fachperipherien sowie unter den allgemein Interessierten oft nur unzureichend bekannt und wird kaum als akademisch gleichrangiges Angebot wahrgenommen oder anerkannt. Wir sind insbesondere immer wieder er-

Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum MA-Studium Geschichtswissenschaft

Die FernUni aus der Ferne

staunt, wie wenig viele Fachvertreter anderer deutscher Universitäten darüber wissen.

Ziel des Beitrages

Diesem Mangel an Kenntnis und Verständnis möchten wir im folgenden abhelfen, indem wir über die Bedingungen, Formen und Resultate des Geschichtsstudiums an der FernUniversität in Grundzügen berichten. Der hiesige Kollegenkreis hat uns dabei beraten. Wir möchten von vornherein klarstellen, daß wir uns als ebenso parteiische wie kritische Berichterstatter verstehen. Auch wenn wir die Probleme des Fernstudiums und der Fern-Lehre der Geschichte deutlich sehen und ansprechen wollen, soll nicht verhehlt sein, daß wir nach nun zehn Jahren gemeinsamer Aufbauarbeit und laufender Lehre diesem akademischen Experiment noch glühender verpflichtet sind als zu Beginn unserer Arbeit - nicht zuletzt vor dem Hintergrund langjähriger eigener Lehrerfahrung an Präsenzuniversitäten.

Da wir weder Bildungswissenschaftler noch Fachdidaktiker sind, wollen wir unseren Bericht praxisnah abfassen und verzichten dabei auf das einschlägige Fachvokabular (Motivation, Evaluation u.a.m.) und flankierende Literatur. Indem wir nur aus erster Hand berichten, beziehen wir uns ausschließlich auf die FernUniversität Hagen und lassen andere Möglichkeiten des historischen Fernstudiums wie etwa das Angebot des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIF.) in Tübingen ebenso unberücksichtigt wie internationale Erfahrungen. Diese Beschränkung hat aber auch noch einen anderen Grund. Die FernUniversität Hagen ist nämlich die einzige bundesdeutsche Institution, an der ein Fernstudium der Geschichte als akademisches Hochschulstudium absolviert werden kann.

Wir beginnen mit einigen 'trockenen' Zahlen zum Bestand der Lernenden und Lehrenden am Historischen Institut (I). Daran anschließend erläutern wir das inhaltliche Profil des Lehrfachs Geschichte, das daraus resultierende Lehrangebot und die Lehrveranstaltungsformen (II). Es folgen dann Erfahrungen über unsere Lehrpraxis unter den besonderen Bedingungen des Fernstudiums (III). Abschließend sollen weiterführende Perspektiven in aller Kürze benannt und abgewogen werden (IV).

Matthias Middell

Doktorandenausbildung in Form interdisziplinärer Promotionskollegs

Wer über eine Reform des Geschichtsstudiums nachdenkt, verfällt nicht sofort auf die Doktorandenausbildung. Trotz des Studentenstatus, der den angehenden Doktoren der historischen Wissenschaften in den sozialen Beziehungen mehrheitlich zugemutet wird, werden sie andererseits unter die Nachwuchswissenschaftler gezählt und fallen in den Bereich der (an den Hochschulen extrem individualisierten) Forschungsförderung. Niemand wird sich gegen diese Anerkennung der Selbständigkeit des wissenschaftlichen Vorhabens wehren. Aus der sozialen Zwitterstellung – einerseits noch mitgliedschaftsrechtlich den Studierenden zugezählt und ohne Arbeitsvertrag, andererseits tragende Säule des Forschungspotentials der Einrichtungen – ergibt sich ein Mischprestige und eine weitgehende Vernachlässigung der Ausbildungsaspekte. Dies steht nicht nur in einem eklatanten Widerspruch zu den realen Abhängigkeitsverhältnissen, die die Hochschulgesetzgebung für die Doktoranden bereithält, und die sich nur über eine faktische Verweisung in einen Lehrlingsstatus legitimieren, sondern auch zur gesetzgeberischen Ausgestaltung des Doktorandenstudiums. Dieser Vorgabe wird zumeist durch ein auf die Teilnahme an Hauptstudiumsveranstaltungen und individuelle Betreuung reduziertes Studienprogramm und die in den Promotionsordnungen vorgesehenen Prüfungen Genüge getan.

Internationale Erfahrungen stehen einer solchen Praxis jedoch deutlich entgegen. *Graduate Schools* im angelsächsischen Raum, *écoles doctorales* in Frankreich und Doktorandenzentren in den Niederlanden umstellen den Standort Deutschland in dieser Frage ebenso wie die Doktorandenausbildungsstätten in Ungarn und Rußland auf der östlichen Seite. Elaborierte Lehrprogramme und auf den Ausbildungsstand von Promovenden ausgerichtete Veranstaltungen lassen sich als Bedingungsgefüge für kürzere Promotionszeiten und eine breitere Einsetzbarkeit nach der Promotion ausmachen.¹ Im deutschen

Widersprüchlichkeiten des Doktorandenstatus

Standort Deutschland im internationalen Gefüge

1 Vgl. die vergleichende Analyse eines internationalen Workshops zur Doktorandenausbildung in Europa, den das Internationale Zentrum Tübingen und die Eötvös Lorand-Universität Budapest 1995 ausgerichtet haben: Karl-Erik Frandsen (Hrsg.), Symposium on Training of Ph.D.-Students, Budapest 29.8.-3.9.1995, Tübingen 1996.

Wissenschaftssystem korrespondieren diesen Instrumenten die Graduiertenkollegs der DFG, deren Erfolgsraten vergleichsweise hoch sind. Allerdings erfassen diese Kollegs nur 7% der Doktoranden.² Trotz einer nochmaligen Anstrengung, bis zum Jahr 2000 etwa 50 neue Kollegs einzurichten, ist abzusehen, daß die finanziellen Mittel keineswegs reichen werden, um auf diesem Wege eine durchgehende Verbesserung der Situation zu erreichen. Deshalb hat sich die Hochschulrektorenkonferenz im Sommer 1996 in einem Plenarbeschuß dafür eingesetzt, an den Universitäten durch Einrichtung von Promotionskollegs vor allem organisatorische Ressourcen freizumachen und mit einer zusätzlichen Förderung, die nicht mehr als ein Anreiz sein kann, die positiven Erfahrungen der Graduiertenkollegs in der Breite aufzugreifen.³

Plenarbeschuß der Hochschulrektorenkonferenz

Die Empfehlungen beziehen sich auf vier Punkte:

- „1. Die bundesweite Einführung eines förmlichen Doktorandenstatus für alle Doktoranden. Das Gesuch um Annahme als Doktorand soll bereits vor Beginn der Arbeit an der Dissertation an einen für das Fach zuständigen Auswahlausschuß gerichtet werden. Dieser sollte positiv nur entscheiden, wenn u.a. ein Hochschullehrer sich zur Übernahme der Betreuung der Arbeit bereit erklärt hat und ein vorläufiger Arbeitstitel angegeben wird.
2. Ausgehend von den positiven Erfahrungen mit den Graduiertenkollegs sollen 'Zentren für Doktorandenstudien' bzw. 'Doktorandenkollegs' aktive Nachwuchsförderung und Forschungsförderung miteinander verbinden und das Profil der Hochschule in der Forschung stärken sowie öffentlich machen. Sie sollten bei einer kompetitiven, qualitätsgesteuerten hochschulinternen Verteilung der Sach- und Förderungsmittel berücksichtigt werden. Je nach Größe, Anzahl und Art der Forschungsschwerpunkte bestimmter Fakultäten können mehrere Zentren innerhalb einer Fakultät oder ein Zentrum über mehrere Fakultäten organisiert sein.
Geeignete Doktoranden sollen durch Ausschreibung gewonnen werden; über die Aufnahme entscheidet das Zentrum als Organisationseinheit, nicht der Doktorvater alleine. Das Zentrum als Einheit ist – handelnd für die Fakultät – auch für die Betreuung ver-

2 Georg Sandberger, The Development of Graduate Studies and Graduate Colleges in Germany, in: ebenda, S. 82ff.

3 Empfehlung des 179. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 8./9. Juli 1996.

Ulrich R. A. Menzel

Die Kooperation mit Industrieunternehmen

am Beispiel des Historischen Seminars der TU
Braunschweig und der Volkswagen AG Wolfs-
burg, Bereich Forschung, Umwelt und Verkehr

Einleitung

Nur wenige Historiker streben einen festen Beruf außerhalb der traditionellen Bereiche an, wie z.B. in der Industrie. Hier stellt sich die Frage, warum Tätigkeiten in der Industrie und Wirtschaft bei den zur Zeit bekannt schlechten Arbeitsmarktbedingungen von den Absolventen der Geschichtswissenschaften nicht zusätzlich viel stärker gesucht werden. Anfang 1995 wurde eine Kooperation des Historischen Seminars der Technischen Universität Braunschweig mit der Volkswagen AG in Wolfsburg geschlossen, mit dem Ziel, neue Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit aufzuzeigen und umzusetzen. Geplant war außerdem, neue Berufsfelder aufzuschließen. Diese Zusammenarbeit soll im Anschluß nach einigen Überlegungen zum Arbeitsmarkt sowie dem Anforderungsprofil eines Bewerbers für eine Tätigkeit in der Industrie näher vorgestellt werden.

In der freien Wirtschaft werden neben der rein fachlichen Ausbildung heute immer mehr überfachliche Schlüsselqualifikationen gefordert. Gefragt bei Industrieunternehmen sind Zusatzqualifikationen wie z.B. Fremdsprachenkenntnisse, soziales Engagement, eine kurze Studiendauer und vor allem während des Studiums gesammelte Berufspraxis. Die Berufsfelder und das Wissen verändern sich mit einer enormen Geschwindigkeit; das im Studium gelernte Wissen ist schnell veraltet und stellt nur einen kurzfristigen Vorteil bei der Arbeitssuche da. Dieses Phänomen der ständig wechselnden Anforderungen betrifft heutzutage auch Arbeitsfelder, die in der Vergangenheit einen problemlosen Wechsel vom Hörsaal in den "Job" fast garantierten, wie z.B. medizinische, juristische oder ingenieurwissenschaftliche Berufe. Auch Techniker machten die Erfahrung, daß die Wahl des „richtigen“ Studiums und ein guter Abschluß alleine keine Garanten für eine sichere Zukunft

Schlüsselqualifikationen in der
Industrie

mehr sind und längst keine Gewähr mehr für einen problemlosen Einstieg in das Berufsleben darstellen.

Historiker in der
Wirtschaft

Geistes- und Sozialwissenschaftler gelten in vielen Industriebetrieben jedoch immer noch als "Exoten", sie müssen sich dort gegen Vorurteile, wie beispielsweise das angebliche Fehlen fachlicher und praktischer Qualifikation und Kompetenz, durchsetzen. Umgekehrt scheint es immer noch vielen angehenden Historikern befremdlich, ihre Fähigkeiten später in einem Wirtschaftsunternehmen einzusetzen.

Historiker erhalten
im Studium
Schlüsselqualifikationen

Die Geschichtswissenschaften verstehen sich bewußt in erster Linie als Bildungsstudiengang und eben nicht als Ausbildungsstudiengang. Sie lehren – im Gegensatz zu anderen, verschulten Studiengängen – eine wissenschaftliche Methodik. Zu einer guten historischen Ausbildung zählt vor allem die Fähigkeit, Zusammenhänge zu analysieren, Gegenwartsbezüge zu diskutieren und die verschiedensten gesellschaftlichen Fragen tiefgreifend zu durchdenken. Die besondere Qualifikation von Historikern ist es gerade, wissenschaftlich über den eigenen Tellerrand hinauszudenken, ihre Auffassung ist durch die Anlage des Studiums eben nicht verschult und festgefahren. Sie werden zur Selbständigkeit gezwungen. Daraus wiederum resultieren wichtige Schlüsselqualifikationen, wie zum Beispiel Kommunikationsstärke und soziale Kompetenz. Geschichtsabsolventen können sich aufgrund ihrer breiten Ausbildung ruhig selbstbewußt als „Navigatoren“ des Wissens anbieten, eine Fähigkeit, die in der heutigen Informationsgesellschaft immer mehr gefragt ist. Positiv abgerundet werden kann dieses Erfahrungsprofil von Historikern, die in der Wirtschaft bzw. Industrie tätig sein wollen, durch Kenntnisse, die über die rein wissenschaftliche Ausbildung hinausgehen, z.B. durch Erfahrung in Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Hier liegt im Wettbewerb um Arbeitsplätze die Chance besonders der Geistes- und Sozialwissenschaftler, die sie in der Wirtschaft gerade für den Bereich des Managements stärker nutzen sollten. Diese Beschreibung ist sicherlich sehr positiv ausgefallen, sie soll aber deutlich machen, daß Bewerber mit einem abgeschlossenen Geschichtsstudium aus eben diesen Gründen durchaus selbstbewußt in den Personalabteilungen auftreten können.

Umgekehrt gibt es auch Kritik an der skizzierten Organisation der Studieninhalte. Die Geisteswissenschaften sind scheinbar immer noch der Tradition des Bildungsbürgertums verhaftet und betreiben Wissenschaft um ihrer selbst willen. Als Ideal gelten bis heute die nicht anwendungsorientierte und nicht verwertbare

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes

Michael *Becker*, M.A.: Jahrgang 1949. Arbeitet als freier *Verlagsberater und -lektor* und ist Gesellschafter beim Baumhaus Verlag, Zürich/Frankfurt, einem Kinderbuchverlag. Das Verlagsgewerbe erlernte er von der Pieke an, nach einem Studium der Geschichte, Literaturwissenschaft und Ethnologie sowie einer Zusatzausbildung als *Verlagskaufmann* bei der Europäischen Verlagsanstalt. Herausgeber der Politischen Schriften von Carl Gustav Jochmann und demnächst der Tagebücher von Karl August Varnhagen von Ense.

Werner *Bergmann*, Prof. Dr.: Jahrgang 1946. Studium der Geschichte, Mathematik und Pädagogik. 1983 Habilitation für Mittelalterliche Geschichte und deren Hilfswissenschaften, anschließend u.a. Professur für Historische Hilfswissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum. Arbeiten zur mittelalterlichen Diplomatie, zur Geschichte der Naturwissenschaften und des Kalenders, Informatik für die Geisteswissenschaften.

Dorothea *Bessen*: Jahrgang 1961. Studium der Geschichte und Germanistik. II. Staatsexamen für das Lehramt an Schulen für die Sekundarstufen II und I. Seit 1986 Freie Mitarbeiterin beim Westdeutschen Rundfunk. Zur Zeit Wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität GH Essen im Fachbereich 1/Geschichte.

Rolf Dennis *Felbinger*: Jahrgang 1970. *Student* der Neuen und Neuesten, Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie der Politischen Wissenschaften (LMU München; Humboldt-Universität Berlin). Ausbildung zum *Bankkaufmann* und anschließende Berufsausübung. Allgemeine Hochschulreife nach zweijährigem Besuch der BOS Wirtschaft in München. Seit 1996 redaktionelle Mitarbeit an der Münchener Studierendenzzeitung „Histerismus & Politikum“.

Stefan *Fisch*, Prof. Dr.: Jahrgang 1952. Ord. *Professor* für Neuere und Neueste Geschichte, insbesondere Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer. Forschungen u.a. zur Kultur- und Wissenschaftsgeschichte der Frühen Neuzeit, zu Natur, Technik und Modernisierung im frühen 19. Jahrhundert, zum Entstehen moderner Stadtplanung im späten 19. Jahrhundert und zur Geschichte des

Elsaß zwischen Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert. Veröffentlichungen u.a.: Stadtplanung im 19. Jahrhundert. Das Beispiel München bis zur Ära Theodor Fischer, München 1988; (mit Christoph Cornelißen und Annette Maas) Grenzstadt Straßburg. Stadtplanung, kommunale Wohnungspolitik und Öffentlichkeit 1870-1940, St. Ingbert 1997; Dimensionen einer historischen Systemtransformation. Zur Verwaltung des Elsaß nach seiner Rückkehr zu Frankreich (1918-1940), in: K. Lüder (Hg.), Staat und Verwaltung. Fünfzig Jahre Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Berlin 1997, 381-398.

Manuela Freund: Jahrgang 1961. *Assessorin*, z.Zt. Doktorandin am Fachbereich Rechtswissenschaft 1 der Universität Hamburg. Hauptforschungsgebiet *Hochschulrecht*. Wichtigste Veröffentlichungen: Entstehungsgeschichte des Hochschulrahmengesetzes (Stand Feb. 1993), in: Hailbronner (Hg.), Kommentar zum Hochschulrahmengesetz, Verlag C.F. Müller (lose Blattsammlung); zusam. mit U. Karpen: Hochschulgesetzgebung und Hochschulautonomie = Studien zum öffentlichen Recht und zur Verwaltungslehre Bd. 49, Verlag Vahlen, 1992; zusam. mit U. Karpen: Darstellung des Landeshochschulrechts „Bremen“ (Stand Mai 1995), in: Hailbronner (Hg.), Kommentar zum Hochschulrahmengesetz, Verlag C.F. Müller (lose Blattsammlung).

Helmut Gabel, Dr. phil.: Jahrgang 1953. *Historiker* mit *archivfachlicher* Zusatzausbildung. *Wissenschaftlicher Mitarbeiter* am Zentrum für Niederlande-Studien der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Sozial- und Verfassungsgeschichte der Frühen Neuzeit; niederländische Geschichte (16.-20. Jahrhundert); Geschichte der deutsch-niederländischen Beziehungen.

Gudrun Gersmann, Dr. phil.: Jahrgang 1960. *Wissenschaftliche Assistentin* am Institut für Neuere Geschichte der Ludwig-Maximilians-Universität München. Studium der Philosophie, Romanistik, Geschichte und Germanistik in Bochum, Genf und Paris. 1991 Promotion mit einer Studie über Buchhandel und Zensur im Ancien Régime. 1982/83 Stipendiatin des Deutschen Historischen Instituts, Paris; 1987 Stipendiatin der Maison des Sciences de l'Homme, Paris; 1993-96 Stipendiatin des Lise-Meitner-Habilitationsprogramms. 1997: Preis des Gleimhauses in Halberstadt für die Erforschung der Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts und Wissenschaftsliteratur. 1984-87 Tätigkeit in einem Forschungsprojekt der DFG zum Thema „Zensur und Buchhandel im Ancien

Régime“; 1988-1990 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Neuere Geschichte I in Bochum, 1991-93 wissenschaftliche Assistentin in Bochum. Wichtigste Publikationen: Im Schatten der Bastille. Die Welt der Schriftsteller, Buchhändler und Kolporteurs am Vorabend der Französischen Revolution, Stuttgart 1993; Frankreich 1800, Stuttgart 1990 (hrsg. zusam. mit H. Kohle); Frankreich 1815-1830, Stuttgart 1993 (hrsg. zusam. mit H. Kohle); Frankreich 1850-1870, Stuttgart 1997 (hrsg. zusam. mit H. Kohle). Forschungsschwerpunkte: Französische Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts; Geschichte der Hexenverfolgung im Fürstbistum Münster; Neue Medien und Geschichtswissenschaft.

Wilhelm Grabe, M.A.: Jahrgang 1958, *Historiker*, z.Zt. Tecklenburg. Augenblicklich im Rahmen einer ABM im Kreisarchiv Warendorf mit den Vorbereitungen einer Stadtgeschichte von Warendorf befaßt. Mehrere Veröffentlichungen zur Exil- und Regionalgeschichte: Streifzüge durch die Kreisgeschichte. Aus der Plakatsammlung des Kreisarchivs Warendorf (1991); Julius Schwieters: Nachrichten über Freckenhorst (1993; Hrsg.); Otto Strasser 1897-1974, in: John M. Spalek u.a.: Deutschsprachige Exilliteratur, 1994; Wilhelm Fleitmann: Beiträge zur Geschichte der Post im Kreis Warendorf (1996; Hrsg.). Eine Geschichte des münsterländischen Dorfes Liesborn von 1803 bis 1975 sowie eine Darstellung zur Frühgeschichte des Kinos im östlichen Münsterland befinden sich in Vorbereitung.

Heinrich Theodor Grütter, M.A.: Jahrgang 1957. Studium der Geschichte und Germanistik. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Ruhrlandmuseum Essen und Fellow am Kulturwissenschaftlichen Institut des Landes Nordrhein-Westfalen. Ständiger Lehrbeauftragter an der Ruhr-Universität Bochum und der Universität GH Essen.

Richard Heigl: Jahrgang 1971. *Student* der Geschichte und Germanistik (M.A.) (Universität Regensburg; Stellenbosch University, Südafrika). Hochschulpolitisches Engagement als Studentischer Sprecherrat an der Uni Regensburg; Arbeitskreis „Hochschule und Gesellschaft“.

Roman Herzog, Prof. Dr. jur.: Jahrgang 1934. *Bundespräsident* seit 1994. 1966-1973 Ord. Prof. an der FU Berlin und (1969) an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer; nach verschiedenen politischen Ämtern zwischen 1978 und 1983 Vizepräsident (1983-1987) und Präsident (1987-1994) des Bundesverfassungsgerichts; zahlreiche Veröffentlichungen; 1984 Honorarprofessor der

Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer; 1986
Honorarprofessor der Universität Tübingen.

Gregor *Horstkemper*, Staatsexamen für das Lehramt Sekundarstufe II: Jahrgang 1963. Studierte an der Ruhruniversität Bochum Geschichte und Sozialwissenschaften. Seit 1995 Angestellter an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Rahmen eines von der Volkswagen-Stiftung geförderten Editionsprojekts mit dem Thema „Die Union, das Reich und Westeuropa 1580-1621“. Zugleich Vorbereitung einer Dissertation über die protestantische Union. Weitere Schwerpunkte: Geschichte der frühneuzeitlichen Konfessionalisierung, Dreißigjähriger Krieg, Verfassungsgeschichte des Alten Reiches, Nutzung neuer Medien in der Geschichtswissenschaft. Seit 1996 Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe an der Universität München, die sich mit der Erstellung einer CD-ROM zur Französischen Revolution befaßt; Durchführung von Lehrveranstaltungen zum Themenkreis CD-ROM/Internet und Geschichtswissenschaft.

Hans-Gerhard *Husung*, Dr. phil.: Jahrgang 1950. *Referatsleiter* Lehre, Studium und wissenschaftlicher Nachwuchs in der Geschäftsstelle des *Wissenschaftsrates*. Neuere Publikationen: Lehrstücke für 1848 – Kollektiver Protest und Politik um 1830, in: H. Reinalter (Hg.), *Die demokratische Bewegung in Mitteleuropa von der Spätaufklärung bis zur Revolution 1848/49*, Innsbruck 1988, 184-207. Formen und Phasen des kollektiven Protests in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: B. Pollmann (Hg.), *Schicht – Protest – Revolution in Braunschweig 1292-1947/48*, Braunschweig 1995, 119-140. „Objektivität“. Die Beharrungskraft eines Gründungsmythos der amerikanischen Geschichtswissenschaft, in: *Rechtshistorisches Journal* 9 (1990), 3-24. Die neue Form der Wissensproduktion – ein Königs- oder Holzweg?, in: *Rechtshistorisches Journal* 15 (1996), 137-145.

Ulrich *Karpen*, Prof. Dr. jur.: Jahrgang 1938. *Professor* für Staats- und Verwaltungsrecht an der *Universität Hamburg*. Seit 1991 Mitglied der hamburgischen Bürgerschaft, Vorsitzender der *European Association of Legislation* (EAL), Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Gesetzgebung (DGG), Vorsitzender des Landesverbandes Hamburg des *Deutschen Hochschulverbandes*. Hauptarbeitsgebiete: Parlamentsrecht, Wissenschafts- und Kulturrecht.

Marco *Keller*: Jahrgang 1971. *Student* der Germanistik und Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität

München und Humboldt-Universität Berlin. Studienziel: Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien.

Ludolf *Kuchenbuch*, Prof. Dr.: Jahrgang 1939; seit 1985 Professor für Ältere Geschichte an der FernUniversität/Gesamthochschule Hagen. Schwerpunkte: Sozialgeschichte und Historische Anthropologie des Mittelalters, insbesondere Grundherrschaft sowie Arbeit und Schriftkultur. Publikationen u.a.: Feudalismus (Hg., zus. mit Bernd Michael, Frankfurt 1977; Bäuerliche Gesellschaft und Klosterherrschaft im 9. Jahrhundert, Stuttgart 1978; Grundherrschaft im früheren Mittelalter, Idstein 1991; Alteuropäische Schriftlichkeit (als Hg.), Hagen 1987 und 1992; Arbeit im vorindustriellen Europa (als Hg.), Hagen 1989.

Detlef *Markmann*, M.A.: Jahrgang 1962. *Historiker*, Praktikumsbeauftragter im Reformmodell Magisterstudien-gang der Ruhr-Universität Bochum.

Herbert *Mehrtens*, Dipl.-Math., Prof. Dr.: Jahrgang 1946. *Professor* für Neuere Geschichte/Wissenschafts- und Technikgeschichte an der *TU Braunschweig*. Arbeitet über politische Wissenschaftsgeschichte, Mathematik, Rationalisierung, Gedächtnisorte. Bücher u.a.: *Moderne – Sprache – Mathematik*, Frankfurt/Main 1990. Mithg.: Technische Universität Braunschweig: Vom Collegium Carolinum zur Technischen Universität 1745-1995, Hildesheim 1995.

Ulrich R.A. *Menzel*, M.A.: Jahrgang 1965. Wissenschaftlicher Angestellter in der Neueren Geschichte am Historischen Seminar der *TU Braunschweig*. Er arbeitet in der Abteilung Technik- und Wissenschaftsgeschichte bei Prof. Dr. Herbert Mehrstens seit 1995 als *Projektleiter* des *Kooperationsprojekts* „Zukunftsfähige Kommunikationsstrategie“, das gemeinsam mit der *Volkswagen AG Wolfsburg*, Bereich Umwelt und Verkehr, betrieben wird. *Dissertationsprojekt* über die Musealisierung der Technik am Beispiel des Deutschen Museums von „Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik“ in München. *Stipendiat* des Forschungsinstituts des Deutschen Museums in München. Weitere Arbeitsschwerpunkte im Bereich Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit (Freier Mitarbeiter der Peiner Allgemeinen Zeitung und der Eureka Television München; Mitarbeiter an der Pressestelle der TU Braunschweig, bei TV Minerva, beim Olympus-Projekt „Teleseminare via Satellit“, beim Journal für Forschung und Technologie auf der Hannover-Messe Industrie).

Matthias *Middell*, Dr. phil.: Jahrgang 1961, wissenschaftlicher Geschäftsführer des *Zentrums für Höhere Studien der Universität Leipzig*. Arbeitsgebiete: Geschichte der Geschichtswissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Geschichte des deutsch-französischen Kulturtransfers, Geschichte der Französischen Revolution, Herausgeber der Zeitschrift „Comparativ. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung“, Mithg. der Buchreihen „Deutsch-französische Kulturbibliothek“ (Leipzig 1993 ff.) und „Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung“ (Leipzig 1992 ff.). Hg., *Alles Gewordene hat Geschichte*, Leipzig 1994; *Die Schule der Annales in ihren Texten*, Leipzig 1994.

Hans-Martin *Moderow*, Student der Geschichtswissenschaften an der Universität Leipzig, Redaktionssekretär der Zeitschrift „Comparativ“ (Leipzig).

Sabine *Mönkemöller*, DFG, Referat Graduiertenkolleg, Referentin für geistes- und sozialwissenschaftliche Kollegs.

Wolfgang *Schmale*, Dr. phil. habil.: Jahrgang 1956. *Privatdozent* am Institut für Neuere Geschichte der LMU München. Zuvor u.a. Dozent an der Université François-Rabelais, Tours; 1997/98 Gastprofessor an der Universität Graz; Sachverständiger beim Europarat im Projekt des Council for Cultural Cooperation (CDCC) „Democracy, Human Rights, Minorités: Educational and Cultural Aspects“, Abteilung „Anthologie européenne des droits de l'homme“. Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Europäische Geschichte, vergleichende deutsch-französische Geschichte, Geschichte Frankreichs, Sozial- und Mentalitätsgeschichte von Recht und Verfassung, insbesondere der Menschenrechte. Herausgeber der Buchreihen „Herausforderungen. Historisch-politische Analysen“ (Bochum, 1994 ff.) und „Innovationen. Bibliothek zur Neueren und Neuesten Geschichte“ (Berlin, seit 1997). Jüngste Publikationen: *Archäologie der Grund- und Menschenrechte in der Frühen Neuzeit. Ein deutsch-französisches Paradigma*, München 1997; als Hg. zus. mit Reinhard Stauber: *Mensch und Grenze in der Frühen Neuzeit*, Berlin 1997; als Hg.: *MannBilder. Ein historisches Lese- und Quellenbuch zur Männergeschichte*, Berlin 1997; *Das 17. Jahrhundert und die neuere europäische Geschichte*, in: *Historische Zeitschrift* 264, 1997, 587-611; *Scheitert Europa an seinem Mythendefizit?*, Bochum 1997.

Winfried *Schulze*, Prof. Dr.: Jahrgang 1942. Nach Professuren an der Gesamthochschule Kassel, der FU Berlin

und der Ruhr-Universität Bochum seit 1993 *Professor* für Neuere Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Mitglied des Wissenschaftsrates seit 1995, Mitglied der Hist. Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften seit 1996, Leibnizpreisträger 1996. Schwerpunkte: Deutsche und europäische Geschichte der Frühen Neuzeit, Geschichte der Geschichtswissenschaft und der Wissenschaftsorganisation im 20. Jahrhundert. Neueste Veröffentlichungen: Geschichte des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft 1920-1995, 1995; Hrsg., Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte, 1996.

Thomas Sokoll, Dr. phil.: Jahrgang 1954. *Wissenschaftlicher Mitarbeiter* am Arbeitsbereich Ältere Geschichte der FernUniversität/Gesamthochschule Hagen. Forschungsschwerpunkte: Sozialgeschichte der Armut, Historische Demographie, Bergbau im 15. und 16. Jahrhundert, Historische Anthropologie. Veröffentlichungen u.a.: Household and Family among the Poor: The Case of Two Essex Communities in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries, Bochum 1993; Bergbau im Übergang zur Neuzeit, Idstein 1994.

Astrid Steger, M.A.: Jahrgang 1963. *Historikerin*, Leiterin des Koordinationsbüros und Mitglied des Leitungsgremiums im Reformmodell Magisterstudium der Ruhr-Universität Bochum

Wolfgang Weber, Prof. Dr.: Jahrgang 1950. *Professor* für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität Augsburg. 1990/91 Visiting Professor an der Emory University in Atlanta/Georgia, USA; Geschäftsführender Wissenschaftlicher Sekretär des Instituts für Europäische Kulturgeschichte an der Universität Augsburg. Veröffentlichungen zur Geschichte der Geschichtswissenschaft und zur Geschichte der politischen Ideen insbesondere der Frühen Neuzeit, u.a.: Priester der Klio. Historisch-sozialwissenschaftliche Studien zur Herkunft und Karriere deutscher Historiker und zur Geschichte der Geschichtswissenschaft 1800-1970 (21987); Hayden White in Deutschland, in: Storia della Storiografia, 1993; Kritik und Anerkennung. Die Fugger in der deutschen Historiographie des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, 1996; Völkisches Denken in der Geschichtswissenschaft, in: Handbuch der „völkischen Bewegung“, hg. U. Puschner u.a., 1996.

Irmhild Wojak, M.A.: Jahrgang 1963. *Germanistin*, Tutoriumsbeauftragte im Reformmodell Magisterstudium der Ruhr-Universität Bochum.

Bruno *Zimmermann*, Dr.: DFG, Leiter des Bereichs Förderungsverfahren und Forschungsinfrastruktur.