

Michael Geyer
Der Primat der Lehre

Einige Überlegungen zu den Studiengängen an amerikanischen Hochschulen

Abstract

Der Beitrag stellt die Entwicklung des US-amerikanischen Hochschulsystems in den vergangenen rund 100 Jahren dar und zeichnet ein Bild großer Binnendifferenzierungen in diesem Sektor. Entgegen einer weit verbreiteten Meinung hebt er die zentrale Bedeutung der Lehre für das amerikanische Hochschulsystem hervor. In der momentanen Diskussion über die Fortentwicklung der amerikanischen Hochschulen wird gerade an den Spitzenuniversitäten das Ideal der humanistischen Bildung erneuert. Hintergrund sind u. a. auch massive Probleme für das Fach Geschichte im universitären Curriculum. Dazu gehören sinkende Studierendenzahlen (besonders im BA-Studium), Fehlentwicklungen in der Lehre (die an sich einen extrem hohen Stellenwert besitzt), mangelndes Bewusstsein auf Seiten der Lehrenden für das Studienziel der Geschichte, schließlich eine massive Konkurrenz der berufsorientierten Studiengänge, aber auch der Sozial- und Politikwissenschaften und schließlich der von der universitären Geschichte losgekoppelten 'heritage industries'. Ein konzeptioneller Ausweg liegt sicher nicht in einer spezialisierten, sondern in der allgemeinen Geschichte.

<1>

In den laufenden Bestrebungen einer Neuordnung der Studiengänge und -abschlüsse in Deutschland wird Amerika als Vorbild und Schreckbild gehandelt. [1] Da bei solchen Betrachtungen die Harvard University gewöhnlich als Modell hervorgehoben wird, wollen wir dem Usus folgen. Denn auch Harvard hat sich in jüngster Zeit die Aufgabe gestellt, seine BA-Studiengänge neu zu durchdenken. [2] Der Dean der Faculty of Arts and Sciences, der China-Historiker William Kirby, legte das Ziel dieser Reformen und das Ziel der undergraduate-Ausbildung – also des Bachelor of Arts – wie folgt fest:

<2>

"A liberal education in the arts and sciences aims to educate our students to be curious, reflective, skeptical, and, in at least one area of knowledge, dedicated to special and concentrated learning. We believe that a liberal education should enable students to develop multiple perspectives on themselves and the world, giving them the knowledge, training, and skills to provide a foundation for their lives. At Commencement, we graduate whole classes. But we grant Harvard College degrees to *individuals* whom we trust to be independent of mind as we welcome them into the fellowship of educated men and women." [3]

<3>

Man kann sich darüber streiten, wie neu dieses Ziel ist, oder sich darüber mokieren, dass Harvard versucht, programmatisch das zu machen, was andere amerikanische Universitäten schon längst tun. Man wird sich rückversichern wollen, ob es Harvard dieses Mal – im Unterschied zum letzten Curricular Review im Jahre 1945 [4] – schaffen wird, ihn auch in die Praxis umzusetzen. Aber das steht auf einem anderen Blatt. Zweierlei ist in unserem Zusammenhang bemerkenswert. Erstens steht die Lehre im Mittelpunkt der Diskussionen an der Harvard University und diese kreist um ein universales, idealistisches und humanistisches Bildungsideal der Förderung der Persönlichkeit. Zweitens ist selbst Harvard, das in der deutschen Diskussion immer wieder als Maßstab aller akademischen Dinge zitiert wird, offensichtlich sich selbst nicht gut genug, weshalb die Universität mit einer

Rundumerneuerung ihrer Studiengänge begonnen hat. Wir haben es also mit einem Vorbild zu tun, dessen Nachahmung einen absehbaren Anachronismus produzieren müsste.

<4>

Um Vor- und Abbild kann es also bei einer vergleichenden deutsch-amerikanischen Betrachtung nicht gehen. [5] Wohl aber können wir fragen, was Harvard dazu bewogen haben mag, sein altes Curriculum zugunsten eines neu-alten Bildungsideals umzustoßen, und wie die Reformbestrebungen dieser illustren Universität in die amerikanische Universitätslandschaft insgesamt passen. Wir sollten uns dann auch fragen, wie es dazu kommt, dass das Ideal einer humanistischen Bildung im Mittelpunkt der amerikanischen Diskussion um eine Studienreform steht, nicht aber – oder jedenfalls nicht erkennbar – in Deutschland. Vielleicht liegt darin bereits der Mehrwert der Betrachtung des amerikanischen Studiensystems, das nicht zuletzt deshalb so erstaunlich erscheinen mag, weil es zumindest dem Anspruch nach dem deutschen Bildungsideal so nahe kommt.

Wie Amerika das Problem der Massen-Universität gelöst hat

<5>

Dass die private Harvard University oder die staatliche University of California in Berkeley nicht das amerikanische Hochschul-System als Ganzes repräsentieren, hat sich inzwischen herumgesprochen. Dass umgekehrt Harvard und Berkeley dieses System brauchen, um ihre spezifische Rolle einnehmen zu können, ist nicht so ohne weiteres einsichtig. Denn allgemein gilt die (Forschungs-)Konkurrenz unter den Spitzen-Universitäten als Hauptgrund für die Exzellenz der wenigen. Doch liegt solchen Überlegungen der Denkfehler zu Grunde, dass Harvard und Berkeley an der Spitze einer akademischen Hierarchie von insgesamt vergleichbaren, wenn auch in ihrer Qualität abgestuften Hochschulen steht. Jedoch liegt das Geheimnis des Erfolges der beiden Universitäten nicht eigentlich in der Hierarchisierung akademischer Leistung, sondern in der Differenzierung des Wissensangebotes, also der Lehre, in einer komplexen Hochschullandschaft.

<6>

Es fällt nicht leicht, sich einen Begriff vom amerikanischen Hochschulwesen zu machen. [6] Nach Angaben des National Center for Education Statistics hat es sich im Laufe des langen zwanzigsten Jahrhunderts wie folgt entwickelt: [7]

Jahr	Studierende	Lehrende	Institutionen	Abschlüsse
1870	63,000	5,553	250	9,327
1945	1,677,000	150,000	1,768	157,349
1975	11,185,000	628,000	2,747	1,185,553
1995	14,262,000	915,000	3,706	2,246,300

<7>

Das sind, selbst auf die Gesamtbevölkerung bezogen, atemberaubende Zahlen. Am Ende des 20. Jahrhunderts gab es über 14 Millionen, inzwischen knapp 16 Millionen Studierende. Sie absolvierten pro Jahr 2,2 Millionen, inzwischen knapp 3 Millionen Studienabschlüsse. Der riesige Ansturm von Studierenden wurde mit Hilfe eines gewaltigen Zuwachses an Lehrenden – inzwischen knapp eine Million – bewältigt. Lehrende und Lernende schließlich werden in einer explosiv wachsenden Zahl von weiterbildenden Institutionen – man spricht am besten von einem 'post-sekundären System' – von heute über 4000 Institutionen organisiert.

<8>

Um diesen riesigen Komplex zu gliedern, werden für gewöhnlich zwei Kriterien angeführt. Erstens gilt der Grad der akademischen Selektivität der Institutionen als Wertmesser, wobei Exklusivität den Wert steigert. Das zweite Kriterium ist die Verfassung oder, wie es in der

Sprache der Statistik heißt, das 'controlling' der Hochschule, wobei im Wesentlichen zwischen öffentlichen (staatlichen) und privaten Einrichtungen unterschieden und die Unterteilung in konfessionelle und säkulare Hochschulen als eine der Besonderlichkeiten des Systems registriert wird. So wichtig diese Kriterien sind, die Lehre – die Orientierung, Breite und Tiefe sowie die Qualität des Lehrangebots – strukturiert letztendlich den gesamten Komplex. Das amerikanische Hochschulwesen ist durch die Auffächerung der Lehre und des Lehrangebots von unterschiedlichen, aber prinzipiell offenen Hochschultypen geprägt.

<9>

Unter diesen Einrichtungen sind die so genannten 'research universities' am ehesten mit den europäischen Universitäten vergleichbar, da sie neben einem umfassenden undergraduate-Programm eine umfassende graduate-Ausbildung anbieten. [8] Die Spitzenuniversitäten – research universities – unterscheiden sich von den weiteren 'research' und 'doctorate-granting universities' durch die größere Zahl der graduate-Programme und Doktorate. In diesem Universitäts-Sektor im engeren Sinne sind sehr unterschiedliche Traditionen amalgamiert. Zu nennen wären etwa modernisierte Colleges alten Typs wie die Harvard University einerseits oder die University of North Carolina andererseits, neue Stars des mittleren 19. Jahrhunderts wie die University of Michigan und die Cornell University, gelehrte Ikonoklasten der Wende zum 20. Jahrhundert wie die Johns Hopkins University und die University of Chicago oder Multiversitäts-Systeme wie die University of California aus der Mitte des 20. Jahrhunderts. Auch die wichtigsten technischen und naturwissenschaftlichen Universitäten – MIT oder CalTech – gehören dazu. Für ihr Selbstverständnis ist bezeichnend, dass sie alle zwar professionelle Programme oder Schulen auf der graduate-Ebene haben, dass aber die undergraduate-Ausbildung überwiegend akademisch orientiert ist und im Großen und Ganzen einer humanistischen oder liberal-arts(-and-sciences)-Tradition folgt.

<10>

In diesem Punkt unterscheiden sie sich von dem zweiten, großen Hochschul-Sektor, der durch die so genannten 'comprehensive universities' und 'colleges' repräsentiert wird. Er umfasst vorwiegend professionell orientierte Einrichtungen, also Hochschulen, die überwiegend berufsorientierte oder professionelle undergraduate-Studiengänge und eine begrenzte Zahl vor allem von MA-Studiengängen anbieten. Die Wake Forest University gehört etwa in diese Kategorie. Diese Kategorie der 'comprehensive universities' ist nützlich, hat aber doch etwas von einem statistischen Formelkompromiss in Bezug auf Qualität, Orientierung der Lehre und Größe an sich. Um die Bedeutung dieses Hochschul-Sektors wirklich zu begreifen, ist es besser, die 'comprehensive universities' als die breite Mitte einer größeren Hochschul-Landschaft zu begreifen, dessen eine oder vorwiegende Orientierung die Vermittlung professionell-praktischen Wissens ist. Diese Orientierung reicht bis in die Spitze der Forschungs-Universitäten hinein, wenn wir etwa an Cornell University denken, für die es nicht die geringste Wertminderung darstellt, wenn sie neben Historikern Hotelfachleute ausbildet und daneben auch noch eine der besten Eiscremes produziert. Sie reicht gleichzeitig in die statistische Restkategorie der so genannten 'Other Four-Year Colleges' hinein, die qualitativ und quantitativ am unteren Ende anzusiedeln sind. Mit dieser Gruppierung wird deutlich, dass ein großer – in der Tat der weitaus größere – Teil der Hochschulen in der undergraduate-Ausbildung vorwiegend professionell-praktisch orientiert ist.

<11>

Mit den 'liberal arts colleges' als drittem Sektor schwingt das Pendel wieder zurück zu einer liberal-arts-Tradition, welche sie mit den research und doctoral universities teilen. Sie unterscheiden sich allerdings von den "Universitäten" nicht nur dadurch, dass sie nur undergraduates haben, sondern auch, dass sie undergraduates bewusst und programmatisch 'erziehen'. Was die Qualität der Fakultät und Studierenden angeht, so stehen Amherst, Reed, Smith und Swarthmore den Programmen der Forschungsuniversitäten kaum nach, wenn die Fakultäten auch für gewöhnlich kleiner sind.

Carleton, Oberlin und Wesleyan haben auf der undergraduate-Ebene jeweils etwa gleich viele angehende Historiker produziert wie die University of Chicago oder die University of North Carolina. [9] Wie bedeutend diese Colleges und wie fließend die Übergänge sind, wird unter anderem daran sichtbar, dass eine ganze Reihe großer Staats-Universitäten 'honors colleges' (wie etwa die anderweitig riesige Arizona State University) oder 'residential colleges' (wie etwa an der University of Michigan oder die University of Wisconsin) mit einem semi-autonomen Status und eigener Fakultät im Rahmen der Gesamt-Universität gegründet haben.

<12>

Doch sind diese Colleges nicht bloß kleinformative Universitäten, wie man dies mit Blick auf die akademische Qualität vermuten könnte. Vielmehr sind sie Ausdruck der Vielzahl möglicher, gesellschaftlicher Bildungsorientierungen. Zu den gewissermaßen klassischen, säkularen liberal arts colleges gesellt sich nämlich die unendliche Vielzahl von religiös geprägten liberal arts colleges, dann aber auch sozialistische, utopistische, kommunitaristische, feministische, fundamentalistische, New Age-, etc. Colleges. [10] Im Guten wie im Schlechten bestimmt ein utopisch-transzendentes Erziehungs-Ideal diesen sich immer wieder erneuernden und ergänzenden Sektor im amerikanischen Hochschulwesen.

<13>

Insbesondere im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts – also genau zu dem Zeitpunkt, als Hochschulen sich für die breiten Massen tatsächlich öffneten – hat sich das amerikanische Hochschulwesen noch einmal grundlegend um einen weiteren Hochschultyp erweitert, das System der 'community colleges'. [11] Er umfasst heute die Hälfte aller Hochschuleinrichtungen (!) und etwas mehr als die Hälfte aller Lehrenden und Lernenden. Es handelt sich hier um vorwiegend berufsorientierte Einrichtungen, einen 'post-sekundären' Komplex der Ausbildung. Dieser Hochschul-Sektor besteht vorwiegend aus zweijährigen oder junior colleges, hat aber auch eine Vielzahl vierjähriger Colleges, die in Manchem Handels- und Berufsschulen am nächsten stehen. Der Übergang zu den comprehensive universities und colleges ist fließend. Was zählt, ist zum einen der Umstand, dass dieser Sektor wie alle anderen auch in sich selbst nach Qualität gegliedert ist, und zum anderen, dass die große Masse aller Studierenden von diesem postsekundären Sektor aufgesogen wird. Die Studierenden-Flut der letzten dreißig Jahre wurde im Wesentlichen mit der Ausweitung eines postsekundären, berufsorientierten Ausbildungssystems aufgefangen.

<14>

Dies bringt uns zum wichtigsten Ergebnis dieser ersten Überlegung. Der Massen-Andrang an die Hochschulen hat zwar zu Massenuniversitäten, aber zu keiner Vermassung der Universitäten geführt – es sei denn, die Universitäten (wie etwa die University of Minnesota oder die University of Texas) haben sich dafür entschieden. [12] Der Schlüssel für diese Entwicklung liegt nicht in der akademischen Hierarchisierung der Hochschulen, sondern in der Flexibilisierung und Differenzierung des Systems. Letzteres ließe sich schematisch vergegenwärtigen, indem wir auf einer Längsachse akademische und berufsorientierte bzw. professionelle Hochschulen scheiden, so auf der Querachse zwischen studien- und erziehungs- bzw. ausbildungsorientierten Einrichtungen differenzieren.

<15>

Weil der weitgehend unsichtbare, professionelle und berufsorientierte Teil der post-sekundären Ausbildung den größeren Teil der Studierenden aufnimmt und qualitativ fließend in die comprehensive universities und colleges übergeht, hat sich der kleinere, akademische Teil so profilieren können. Er kann selektiv auf die Masse der Studierenden zurückgreifen, ohne die Massen selbst aufnehmen zu müssen. Gleichzeitig bilden die liberal arts colleges und die liberal arts-orientierten Studiengänge ein permanentes Experimentierfeld für alle möglichen Erziehungs-Ideale und halten so auch die akademischen Studien-Programme in Bewegung. Deshalb lässt sich durchaus plausibel argumentieren, dass die (wenigen)

akademischen Universitäten wie Harvard oder Berkeley so 'exzellent' sind, weil die (vielen) professionellen und berufsorientierten Einrichtungen den größeren Teil der postsekundären (Aus-)Bildung übernommen haben und die erziehungsorientierten Colleges gesellschaftliche Wertvorstellungen in akademische Programme umsetzen. Mit Studienplanung hat das zunächst einmal gar nichts zu tun, wohl aber mit der zentralen Bedeutung der Lehre für die Organisation des amerikanischen Hochschulwesens.

Warum die Lehre wichtig, aber weitgehend unsichtbar ist

<16>

Dass die Lehre zum wesentlichen Geschäft der Universitäten und Colleges gehören, ist an der University of Chicago vielleicht besser zu sehen als an irgendeiner anderen Universität in den Vereinigten Staaten. [13] In der etwas mehr als hundertjährigen Geschichte der Universität hat sich der Grundsatzstreit über den akademischen Ort der Universität immer wieder an curricularen Fragen entzündet. Curriculare Innovationen haben die Universität einerseits etabliert und andererseits an den Rand des Bankrotts gebracht. Die Sache selbst, die schiefe Intensität der Konflikte um das Curriculum, ist eine Geschichte für sich selbst. Bemerkenswert ist auch, dass in einer in ihrem Selbstverständnis so forschungsorientierten und somit ausgesprochen 'deutschen' Universität ausgerechnet Fragen der Lehre so erbittert umkämpft waren und sind.

<17>

Chicago ist vielleicht etwas extremer als andere Universitäten, aber keine Ausnahme. Die amerikanischen Hochschulen sind im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu zentralen Einrichtungen des gesellschaftlichen Lebens geworden, weil sie die Lehre in den Mittelpunkt stellten. Die Lehre stand im Mittelpunkt der Reformen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Herausbildung des modernen Universitätssystems führten. Mit der Betonung der Lehre hoben sich die 'modernen' Universitäten – voran Cornell und Michigan, später Chicago – von den älteren Colleges ab. Mit einer radikalen, sich über zwanzig Jahre hinstreckenden Reform seines Curriculums hat sich Harvard College in Harvard University verwandelt und an die Spitze des gesamten Universitätssystems katapultiert. [14]

<18>

Im späten 19. Jahrhundert war das alte College mit seinen vier Säulen von Chapel, kanonischem Lehrplan, extracurricularen Aktivitäten (wie etwa Literatur und Geschichte) und moralischer Erziehung bereits weitgehend erledigt. Die Naturwissenschaften waren eingeführt. Die University of Michigan und die Cornell University hatten mit der Maxime, in der Lehre "alles für alle" anzubieten, den Weg für die neue Universität geebnet. [15] Doch die wichtigste Innovation, welche die Öffnung der Hochschulen zur im Entstehen begriffenen Mittelstandsgesellschaft ermöglichte, ist damit noch nicht erfasst. Formal gesehen ging es um eine unscheinbare und leicht zu übersehende Neuerung – die Einführung von so genannten 'electives', also von Studierenden frei gewählten (und bezahlten) Unterrichtseinheiten. [16] Cornell hat diese Neuerung eingeführt, um Raum für die Naturwissenschaften und mehr noch für die angewandten Wissenschaften (Agronomie) zu schaffen, in der Annahme, dass Studierende nützliches Wissen vorziehen würden. Harvard hat die Lernfreiheit schrittweise zwischen 1872 und 1897 verwirklicht, allerdings um damit ein 'liberal arts curriculum' durchzusetzen und das alte kanonische System auszuhebeln (weil höhere Bildung die besseren Studierenden anzog). Die ultra-neue University of Chicago hat dann das System in der Form von offenen Studienplänen um die Jahrhundertwende herum perfektioniert, um überhaupt Studierende in die "Stadt der Schlachthöfe und Stahlwerke" zu bekommen. [17]

<19>

Das Kalkül ging auf. Indem man die Studierenden lernen ließ, was sie – und im weiteren Sinne die Gesellschaft – wollten oder für wichtig erachteten, waren diese bereit, nicht nur zu kommen, sondern auch für das erlernte Wissen zu zahlen. Dadurch, dass die Studierenden

zahlten, waren sie nicht einfach nur anwesend, sondern legten es darauf an, einen Mehrwert zu erwirtschaften – sei es Prestige, sozialer Aufstieg oder mehr Wissen. Damit konnte ein professioneller Lehrkörper aufgebaut werden. Indem die Lehrenden sich durch fachliche Leistung auszeichneten, zogen sie neue Studierende an. Als die Studierenden massenhaft zu den Universitäten strömten, begannen auch Fördermittel zu fließen. Bibliotheken wurden gebaut und auch wirklich genutzt, Bücher wurden gekauft und gelesen. Der Zuwachs an Professoren eröffnete die Möglichkeit zur Spezialisierung: Je mehr Professoren es gab, umso arbeitsteiliger konnten diese arbeiten, umso größer die Chance, dass sie auch die Wissensgebiete unterrichteten, in denen sie geforscht hatten. Und umso wahrscheinlicher war auch, dass Randbereiche und Orchideen-Fächer unterkamen, weil die 'Großen' die 'Kleinen' mitschleppten.

<20>

Natürlich ist nicht alles so glatt gelaufen. Aber der Witz der Geschichte bestand darin, dass die Einführung der Lernfreiheit und ihre Monetarisierung die Studierenden zum Lernen und die Professoren zum Forschen gebracht hat. Wie keine andere Reform hat die monetarisierte Lernfreiheit, die Vermarktung des Wissens und der Studierenden die Zukunft des amerikanischen Hochschulwesens bestimmt. Die Entstehung der modernen amerikanischen Universität war an eine neue, im engeren Sinne lern- und im weiteren Sinne gesellschaftsorientierte Ökonomie des Wissens gekoppelt. [18] Wissen wurde zum Mittel des sozialen Aufstiegs und zum Medium einer meritokratisch organisierten Mittelschichtgesellschaft.

<21>

Die wichtigste Konsequenz dieser Entwicklungen ist der unaufhaltsame Ausbau des professionellen, technischen und berufsorientierten Teils des Hochschulwesens, der die bei weitem größere Masse der Studierenden angezogen hat. Das Prinzip der Lernfreiheit hat sich hier in dem Sinne durchgesetzt, als trotz konträrer Bildungsdebatten die Vermittlung nützlichen und praktischen – professionellen und berufs-orientierten oder 'vocational' – Wissens das amerikanische Hochschulwesen insgesamt prägte. Die Freiheit, nur das zu lernen, was auch pragmatisch-nützlich ist, schlägt sich weniger in großen Debatten als in der realen Entwicklung der amerikanischen Hochschullandschaft nieder. Dabei ist in diesen professionellen und berufsorientierten Schulen Lernfreiheit natürlich vor allem eine Sache des Lernzieles und damit der künftigen Berufswahl. Das Lernen selbst ist dagegen hochgradig verschult. Es geht um das 'credentialing' von handfestem Wissen und Fähigkeiten. Entsprechend bestimmt nicht Bildung, sondern Ausbildung die verschulten Studienpläne dieser postsekundären Schulen.

<22>

Andererseits hat die wildwüchsige Seite der Lernfreiheit in vielfältiger Art Unterschlupf gefunden. Colleges sind schon immer Experimentierfelder der Studienplanung gewesen, sei es, dass bestimmte Werthorizonte im Vordergrund standen oder dass die subjektive Entwicklung des Individuums in den Mittelpunkt der Erziehung rückte. Die vielfältige Collegelandschaft ist eine bleibende Erinnerung daran, dass Lernen ein moralisches Projekt ist, das immer auch ein Element des Nonkonformismus in sich birgt. Utopien der Selbstverwirklichung mögen zwar insgesamt nur in einem kleinen Bereich des Hochschulwesens realisiert werden, aber sie üben eine Faszination aus, die weit über diesen hinausreicht. In der anderweitig so materialistischen Welt der amerikanischen Hochschulen ist die Verbindung von Lebensführung und Studienplanung immer aktuell geblieben.

<23>

Die politisch dominante Entwicklung schlug sich jedoch in einer, wenn auch stets umstrittenen, Akademisierung des Lernfreiheit nieder. Das Lernen wurde zum Studium – und dieses Studium wurde zunehmend vom Lehrkörper in disziplinär oder fachspezifisch orientierten Studienplänen organisiert. Ob diese Akademisierung der 'undergraduate education' auf den Einfluss der an deutschen Universitäten studierenden und von der

deutschen Forschungsuniversität beeindruckten amerikanischen Gelehrten zurückzuführen ist, gehört zu den umstritteneren Fragen dieser Geschichte. [19] Unumstritten ist jedenfalls, dass es bereits in den 1920er-Jahren zu einer weitgehenden Regulierung der Lernfreiheit kam, wobei der Lehrkörper allmählich die Kontrolle über die Studienplanung gewann. [20] Allerdings war letzteres selbst an den Forschungsuniversitäten eine sehr späte Entwicklung. Im Grunde hat sich die professorale Kontrolle über das Curriculum erst nach dem Zweiten Weltkrieg vollends durchgesetzt.

<24>

Es gab immer genug Professoren, die auch dieses akademische Curriculum als zu wenig rigoros und wissenschaftlich ansahen. [21] Trotz der Macht der Professoren und ihrer professionellen Interessenvertretungen hat sich diese Einschätzung jedoch nie durchgesetzt. Der Hauptgegenstand der Auseinandersetzungen um das akademische Curriculum war denn auch nicht der Mangel an Wissenschaftlichkeit, sondern der weithin als sehr viel gravierender eingeschätzte Mangel an (moralischer) Erziehung. Die hauptsächliche Alternative zur akademischen Studienplanung bestand nicht etwa in mehr Studium, sondern in mehr gemeinschaftsbildender Erziehung. Das schlechte Gewissen der akademischen Hochschulen in dieser Beziehung schlug sich von Anfang an in der Förderung extracurricularer, gemeinschaftsbildender und zivilbürgerlicher Initiativen (wie etwa Sport, Kultur, Internships) nieder. Gerade der Erfolg dieser Programme zeigt, dass sie den wunden Punkt der Akademisierung der undergraduate education getroffen haben. [22] Die moralische Erziehung, die im alten College-System im Mittelpunkt stand, wurde also sozusagen nach außen in den extracurricularen Bereich verlagert. Dass daraus ein riesiger Unterhaltungskomplex – unter anderem 'College Football' – entstehen würde, war dabei zunächst nicht abzusehen.

<25>

Die hauptsächliche Herausforderung dieses akademischen Systems kam ganz folgerichtig von denjenigen, die intellektuelle Bildung – undergraduate education – in den Mittelpunkt stellten, indem sie den alten kanonischen Unterricht modernisierten, nationalisierten und in manchen Facetten militarisierten. [23] Krieg und Bildung gingen im amerikanischen Hochschulwesen ausgesprochen gut zusammen. Die hauptsächlichen Betreiber dieser Idee sammelten sich in den 1920er-Jahren unter dem Banner der 'general education'-Bewegung. Die Vertreter einer das 'undergraduate-Curriculum' organisierenden 'general education' versuchten, mit umfassenden Lehrplänen allgemeines Wissen, zivilbürgerliche Werte und moralische Erziehung für die Gegenwart neu zu bestimmen. Sie verstanden general education als einen die westliche Tradition vermittelnden, sorgfältig gegliederten, transdisziplinären Bildungskanon, den sie – dieses praktische Element darf nicht unterschätzt werden – als Voraussetzung für eine erfolgreiche Lebens- und Berufsplanung verstanden. [24] General education ist nur schwer von dem neo-scholastischen Antimodernismus seiner hauptsächlichen Verfechter zu trennen, aber sie fand durchaus auch ihren Niederschlag in einer ersten Welle multi-zivilisatorischer, weltgeschichtlicher Überlegungen. [25] General education war das, was man heutzutage gerne als eine alternativ moderne Antwort auf die Herausforderungen der sich organisierenden, amerikanischen Industriegesellschaft apostrophiert. Für viele Studierenden, die durch dieses System gegangen sind, war (und ist) general education die Artikulation einer kritischen und reflexiven, bildungsbürgerlichen Lebenshaltung. Durchgesetzt hat sich dieses Erziehungssystem selbst im katholischen Lager nicht, wo es wegen seiner neo-scholastischen Einschläge am längsten beibehalten wurde. [26] Allerdings ist die Bewegung der general education nie wirklich an gesellschaftlichen Vorgaben gescheitert, sondern im Wesentlichen an dem professoralen Widerstand, der nicht ganz zu Unrecht den Vertretern der Bewegung einen Mangel an wissenschaftlichen Standards und Dilettantismus vorwarf. In einer Welt der akademischen Spezialisierung war für general education kein Platz. [27]

<26>

Jedoch war die Ablehnung der general education keineswegs gleichbedeutend mit einer Hinwendung zur Forschung oder auch nur zu einem forschungsorientierten Curriculum. Bei aller Betonung der Forschung stand die Lehre – nun allerdings die akademische Lehre – im Mittelpunkt und blieb das Schwungrad für die Forschung, so dass man in der Tat von einem Primat der Lehre im amerikanischen Hochschulwesen sprechen kann. [28]

Der Bachelor of Arts & Sciences

<27>

Das undergraduate-Studium schlägt sich für gewöhnlich in einem vierjährigen Studiengang nieder, der mit einem Diplom, dem Bachelor of Arts (BA) oder dessen Äquivalenten (etwa dem Bachelor of Science) beglaubigt wird. Der BA hat sich als ausgesprochen erfolgreich erwiesen und gegen eine Vielzahl konkurrierender Diplome durchgesetzt. Sein Erfolg ist umso bemerkenswerter, als er an keinerlei nationale Standards gebunden ist, außer dass er nur von akkreditierten Einrichtungen vergeben werden kann. Die Diversität des mit dem Bachelor beglaubigten – akademischen, professionellen oder beruflichen – Wissens sprengt die Vorstellungskraft. Es ist deshalb auch nur sehr bedingt nützlich, die allgemeine Durchsetzung des BA als Ausdruck erfolgreicher Studienplanung – und zumal akademischer Studienplanung – zu begreifen. Denn natürlich ist jeder BA das Produkt eines Studienplanes. Aber Studienpläne gibt es wie Sand am Meer – ganz abgesehen davon, dass jeder Student so viele Möglichkeiten hat, seinen eigenen Studienplan zu entwerfen oder im Nachhinein zu erfinden, dass von Planung nun wirklich nicht die Rede sein kann. Dennoch weiß jeder, um was es bei einem BA geht und mehr oder minder auch, was er wert ist. Und das ist eine durchaus sehr ernste Sache, da mit dem relativen Wert des BA die Zukunft sowohl des Studierenden als auch der das Diplom vergebenden Institution in allgemeinen Zügen festgelegt wird.

<28>

Daraus kann man zunächst einmal schließen, dass das Geheimnis des Erfolges des Bachelor-Diploms ganz offensichtlich nicht in einer besonders klugen Studienplanung oder besonders hochkarätigen akademischen Ausbildung liegt, obwohl letztere den Studierenden und den Institutionen durchaus Vorteile bringen mag. Wir fahren meines Erachtens sehr viel besser, wenn wir den BA als 'Lebensabschnitts-Diplom' begreifen. Der BA beglaubigt den einen oder anderen Mehrwert an Wissen, Bildung oder Ausbildung im Übergang von einer Lebensphase in die nächste in einer Vielzahl gesellschaftlicher Umstände – weshalb dieses Diplom auch einerseits so außerordentlich divers und andererseits dennoch an bestimmte Regeln, Normen und Erwartungen (wenn auch nicht unbedingt an akademische Kriterien) gebunden ist. Der relative Wert des BA entscheidet sich an den Nahtstellen des Übergangs von der Adoleszenz zum 'Ernst des Lebens.'

<29>

Die erste Schwelle liegt zwischen 'secondary' (junior high und high school) und 'post-secondary education'. In einer sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts herausbildenden Arbeitsteilung übernahmen die high schools sowohl die propädeutische Wissensvermittlung als auch die Rolle zivilbürgerlicher Erziehung und Sozialisation. [29] Letztere erreichte ihren Höhepunkt mit der Desegregation, in der die sekundäre Erziehung eine aktive gesellschaftsbildende Rolle übernahm. Diese Arbeitsteilung setzte die weiterführende undergraduate-Erziehung als akademisches Studium oder berufsorientierte Ausbildung frei. Bildung oder Ausbildung – statt Erziehung – bestimmten somit zumindest tendenziell den Wert des BA. Der Restwert wurde durch die Selektivität der Hochschule bestimmt. Selbst die Colleges mit ihrer vorwiegend erziehungsorientierten Mission haben sich dieser Skala angepasst.

<30>

Diese Arbeitsteilung zwischen sekundärer und postsekundärer Erziehung war nie perfekt und ist in den letzten dreißig Jahren zusammengebrochen. Der klägliche Teil der Geschichte

bestand darin, dass die öffentlichen high schools ihrer Rolle der propädeutischen Wissensvermittlung immer weniger gerecht wurden. [30] Dies hieß, dass die Hochschulen bis weit in die Spitzenränge hinein ihr Angebot an Grundlagenwissen ständig erweitern mussten, ob dies nun in der Form einer so genannten 'remedial education' oder in der Form einer besonders intensiven, flankierenden Betreuung der ersten Studienjahrgänge stattfand. Zeitweilig sah es so aus, als ob 'remedial education' zu einer der Hauptaufgaben der Universitäten und Colleges werden würde. Allerdings läuft die neueste Entwicklung eher in Richtung auf eine radikale Reform, wenn nicht Auflösung, der bisherigen öffentlichen high schools hinaus, die nun, ob privat oder öffentlich, einem staatlichen, wenn nicht nationalen System standardisierter Wissensvermittlung unterstellt worden sind. In einer politisch verquerten Weise eröffnet sich hier zum ersten Mal die Perspektive einer abitur-ähnlichen Situation – oder jedenfalls einheitlicher(er) Wissensstandards für high schools. Was übrig bleibt an 'remedial education' (etwa Englisch- oder Rhetorikunterricht), wird zunehmend privatisiert oder, wie die 'literacy campaigns', der Philanthropie anheimgestellt.

<31>

Dafür haben die high schools ihrerseits einen Teil insbesondere der zivilbürgerlichen Erziehungsfunktion wieder an die Hochschulen abgegeben. Dieser Austausch fing im Grunde schon in den 1960er-Jahren an, als die Hochschulen sich einer sozial gemischteren Studierendenschaft öffneten und eine aktivistische Generation von jungen Hochschullehrern das undergraduate-Studium als gesellschaftsverändernde Möglichkeit begriff. Zivilbürgerliche Erziehung und Sozialisation wurden aus dem extracurricularen Exil wieder in den curricularen Bereich zurückgeholt. Hier lassen sich hochschulpolitisch sowohl die multikulturelle Bewegung als auch die identitätspolitischen Initiativen verorten, die im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts gewaltig angewachsen sind. Durch die Bank hieß dies aber auch, dass sich überall der "quest for common learning" wieder rührte, nachdem er gerade eben erst abgeklungen war. [31] Insbesondere die selektiven, privaten und öffentlichen Hochschulen haben ihr Erziehungsangebot in dieser Hinsicht erheblich ausgeweitet und in das Studienprogramm aufgenommen. Die University of Michigan hat hier eine Vorreiterrolle übernommen, aber die privaten Universitäten haben inzwischen das Gros der staatlichen Hochschulen ein- und überholt. [32] Denn gerade in den privaten Schulen hat sich die allgemeine Überzeugung herausgebildet, dass eine multikulturelle Erziehung Grundlage und Voraussetzung einer zeitgemäßen Elitenbildung sei. [33] Deshalb ist die zivilbürgerliche und multikulturelle Erziehung geradezu zum Signum der selektiven BA geworden.

<32>

Mit der Verschiebung der Lehre vom Studium auf die Erziehung veränderten sich zweitens dann die Gewichtungen von Allgemeinbildung und Spezialbildung im Rahmen der akademischen Studienplanung. Praktisch gesehen, hat sich an dem seit langem eingefahrenen Formelkompromiss von Allgemeinbildung und spezialisiertem Studium bislang nicht viel geändert. Das heißt, dass während der ersten zwei Jahren des undergraduate-Studiums die Studierenden ihre Kurse nach vorgegebenen, formalen Regeln über die Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften verteilen (das so genannte 'distribution requirement'), während sie in der zweiten Hälfte eine Spezialisierung (die so genannte 'concentration') auf eine akademische Disziplin festlegen. Dieses 'akademische' Curriculum verlangt von allem ein wenig und von nichts zu viel und überlässt es im Übrigen auf Grund der bloß formalen Bestimmung der Kurseinheiten den Studierenden, wie sie inhaltlich ihr Studium organisieren. [34] General education ersetzt hin und wieder die 'distribution requirements'. Eine bloß disziplinär akademische Orientierung (etwa in Geschichte) im undergraduate-Studium gibt es nicht. Eine überwiegend fachspezifische Ausbildung ist eine Sache der berufsorientierten und professionellen Hochschulen und hat deshalb weniger kulturelles Kapital als eine gemischte (Aus-)Bildung.

<33>

Das ging allerdings nur solange gut, als das akademische Kurzstudium auch als "useful, appropriate or relevant to the lives of educated men and women" [35] verstanden wurde.

Diese immer schon reichlich problematische Vorstellung ist in den letzten zwanzig Jahren durch eine brutale Rundumkritik zertrümmert worden. [36] Es gehört inzwischen zum Normalton, dem akademischen Studium einen Mangel an Welterklärung und ein Übermaß an Jargon und Spintisiererei oder schlichtweg Langeweile vorzuwerfen. "Too many universities have become professionalized information-transmission systems," ist die typische Klage. "Why aren't there more scholars [...] who teach students to be generalists, to see the great connections? Instead the academy encourages squirrel-like specialization." [37]

<34>

Die akademische Welt hat auf diese Herausforderung nur zögerlich und insgesamt konfus reagiert. Die Wiederbelebung der einen oder anderen Variante von 'capstone'-Kursen, die ehemals moralische Erziehung anboten und neuerdings alternative Problembewältigungsstrategien für die 'großen Fragen' der zeitgenössischen Lebenswelt aufbereiten, gehört dazu. Harvards Curriculumreform geht wohl ebenfalls in diese Richtung. Typischer und allgemeiner ist der Trend weg von disziplinär-akademischen hin zu transdisziplinären oder problemorientierten Spezialisierungen. Was hier aufbricht, ist die akademisch-disziplinäre Orientierung des undergraduate-Studiums. [38] Die absehbare Folge besteht darin, dass die Klammer, welche Lehre und Forschung an den akademisch orientierten Hochschulen zusammengehalten hat, gelockert, wenn nicht gelöst wird. Der Zeitpunkt ist abzusehen, an dem die großen Konzentrationen von den akademischen Disziplinen auf transdisziplinäre Gebilde wie International Studies übertragen werden und die Disziplinen, mit wenigen Ausnahmen, nur den kleineren Teil der Studierenden behalten, der entweder aus Interesse oder Enthusiasmus sich einem akademischen Spezialstudium widmet.

<35>

Die dritte und höchste Schwelle liegt zwischen undergraduate-Studium und Beruf bzw. professioneller oder akademischer Weiterbildung. Was immer sonst noch über die Qualität des Studiums, der Hochschulen und des BA gesagt werden kann, ihr Wert misst sich daran, ob sie Studierende erfolgreich weitervermitteln können. Je selektiver die Einrichtung und je 'wertvoller' der BA, umso größer die Erwartung, dass sie den Weg für eine Übernahme, möglichst mit einem Stipendium, in eine weiterführende professionelle oder auch akademische Ausbildung ebnen. Da kommt zwar noch ein besonderes Aufnahmeexamen und anderes hinzu, aber der BA ist der wichtigste Schlüssel für eine Karriere. Wie wichtig ein 'guter' BA auch für die graduate school ist, zeigt sich schon daran, dass die Ausgaben für Stipendien und erlassene Studiengebühren sich durchaus in der Größenordnung von \$ 100.000 an staatlichen und \$ 200.000 und mehr an privaten Universitäten bewegen. Graduate-Studierende sind alles andere als billig.

<36>

An diesem Punkt zeichnen sich nun unterschiedliche Problemlagen ab. Gerade für die akademische Weiterbildung (also den PhD) bringt der BA, so die allgemeine Klage, selbst wenn er von selektiven Hochschulen stammt, zu wenig Grundwissen und viel zu wenig Spezialwissen, um einen Einstieg in das graduate-Studium zu ermöglichen. Es fehlt insbesondere an einer Einführung in die Forschung. Das kann angesichts der gegenläufigen, 'erzieherischen' und allgemeinbildenden Tendenzen im undergraduate-Studium auch nicht weiter verwundern. Zwischenlösungen bestehen oftmals in einem MA oder Auslandsstudium, de facto einem fünften Jahr, um fachspezifische Defizite auszugleichen. Die akademischen Naturwissenschaften und die professionelle Medizin sind insgesamt einen anderen und konsequenteren Weg gegangen. Sie diktiert sozusagen von oben, also von der graduate-Ausbildung her, was undergraduates wissen müssen und haben damit, etwa in der Biologie, eine Revolution des Curriculums ausgelöst. Die curriculare Debatte in der Biologie gehört denn auch zu den wenigen spannenden Debatten über Studienpläne. [39] Im Unterschied zu den brotlosen Geistes- und Sozialwissenschaften (mit Ausnahme einzelner Disziplinen wie Economics, für die Mathematik und Statistik absolute Voraussetzung sind) haben die

Naturwissenschaften allerdings auch die Macht, ihre Forderung nach mehr Spezialwissen durchzusetzen, und bislang im Zweifelsfall auch die Studierenden aus dem Ausland, um ihre Anforderungen durchzusetzen. Mit dem Rücklauf ausländischer Studierender stehen auch sie vor dem Problem, wie man die akademischen Anforderungen erhöhen kann, ohne das wieder vermehrt erziehungsorientierte und gesellschaftsbildende undergraduate-Studium zu sprengen.

<37>

Vergleichbare, wenn auch anders gelagerte Entwicklungen lassen sich beim Übergang in die professionellen Schulen – also insbesondere in den Bereichen Law, Business, Public Policy, International Relations – erkennen. Nötiges Zusatzwissen, um etwa die Aufnahmeprüfung für eine Law School oder Business School zu bestehen, werden schon seit langem kommerziell angeboten. Doch ist es inzwischen üblich geworden, ein oder zwei Praxis-Jahre zwischen undergraduate und professional school einzuschieben, weil die professional schools über die Weltfremdheit und Naivität ihrer Studierenden klagen. Das hat insofern auf das undergraduate-Studium zurückgewirkt, als dort extracurriculare Internship-Programme und Praktika vermehrt angeboten und teilweise auch schon in das Curriculum aufgenommen wurden. Die Forderung nach Praxis ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das akademisch-disziplinäre Monopol über das undergraduate-Curriculum dabei ist aufzubrechen.

<38>

Formal gesehen hat sich der BA seit dem Abschluss des Prozesses einer schrittweisen Akademisierung der Studiengänge, die mit der Regulierung der Lernfreiheit im frühen zwanzigsten Jahrhundert begann, kaum geändert. Aber es zeichnet sich doch ein tektonischer Wandel ab, der mit dem Aufbrechen der kanonischen Erziehung im 19. Jahrhundert durchaus vergleichbar ist. Die wohl wichtigste und gleichzeitig am Wenigsten sichtbare Plattenverschiebung in der Hochschullandschaft kam mit dem unentwegt wachsenden Ausbau einer berufsorientierten und professionellen Ausbildung, in der akademische Kriterien einerseits und eine an den liberal arts orientierte Allgemeinbildung de facto eine immer geringere Rolle spielen. In einer post-industriellen Wissensökonomie hat sich gerade dieser Bereich zunehmend verselbständigt. Am anderen Ende der akademischen Welt findet sich vor allem in den Naturwissenschaften und voran in der Biologie und der Medizin die Forderung nach einer gründlicheren wissenschaftlichen Ausbildung, die immer weniger Raum lässt für Bildung und Erziehung. Die professional schools haben sich bislang zurückgehalten, aber auch hier ist der Druck auf die akademischen Studiengänge ganz unverkennbar, nur eben dass in diesem Falle mehr Praxis und Welterfahrung zusätzlich zu einem über die allgemeine Bildung hinausreichenden Grundwissen gefragt sind. Dazwischen eingeklemmt ist das vorherrschende akademische undergraduate-Studium mit seinem Formelkompromiss von Allgemein- und Spezialbildung, in dessen Rahmen die Forderung nach der Einübung einer generalisierenden Weltsicht immer größere Dimensionen angenommen hat.

<39>

Das Ideal in dieser Situation wäre sicherlich eine bessere und weltgewandtere Allgemeinbildung für mehr Studierende (unter anderem auch an den berufsorientierten Schulen) und eine mehr akademische Spezial-, aber nicht notwendigerweise disziplinäre Fachausbildung oder eine mehr praxisorientierte Wissensvermittlung für die besseren Studierenden. Das akademische Monopol über das undergraduate-Studium und die mit ihm einhergehende disziplinäre Organisation der Studiengänge, die so entscheidend die moderne amerikanische Hochschullandschaft geprägt hat, existiert jedenfalls nur aufgrund der Trägheit von Institutionen.

Der Master of Arts

<40>

Die Entwicklung der MA-Programme in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist in vielerlei Hinsicht eine Vorwegnahme dieser Perspektive. [40] Als fachspezifisches, disziplinär

organisiertes akademisches Diplom hat sich der MA nicht durchgesetzt. Gleichzeitig ist der MA als Diplom auf dem Hochschulmarkt weitgehend durch den PhD verdrängt worden. Schließlich ist der MA als Vorbedingung für den PhD (oder als dessen Begleitprodukt) gescheitert. [41] Deshalb haben sich sehr viele geistes- und sozialwissenschaftliche Departments, vor allem an den selektiveren Hochschulen, weitgehend aus dem MA-Geschäft zurückgezogen. [42]

<41>

Trotzdem wird dem MA in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit gutem Recht eine bessere Zukunft vorausgesagt. Selbst rein akademische MA-Programme erweisen sich immer dann als recht erfolgreich, wenn sie aus den graduate-Departments herausgenommen und als Programme von Fakultäten oder Schulen (also etwa der Social Sciences oder der Humanities) eingeführt wurden. [43] Solche Omnibus-Programme haben, wie ihr rapides Wachstum zeigt, eine Reihe von Vorteilen. Sie sind erfolgreich, weil sie eine Antwort auf die Übergangsproblematik zwischen BA und berufsorientierter bzw. professioneller Weiterbildung geben. Für viele Studierende ist der Omnibus-MA zu einer Art Testlauf für ein weiterführendes Studium geworden. Er ermöglicht zum Beispiel Studierenden von kleineren, forschungsfernen Colleges herauszufinden, ob sie in forschungsorientierten Programmen mithalten können. Für andere bietet er eine Möglichkeit, Lerndefizite auszugleichen oder Fachwissen zu erwerben. Studierende verbessern damit insgesamt ihre Chancen in der akademischen Weiterbildung oder im Beruf.

<42>

Dann haben sich aber auch neue Arbeitsmärkte für MA-Studierende eröffnet. Für angehende Lehrer ist der MA in dem Maße wieder von größerem Interesse geworden, als die high schools unter Druck gerieten, Standards zu erhöhen, und indem sich neue Schultypen, Magnet- oder Charter-Schulen, zu profilieren begannen. Der Status und damit die Qualifikation der Lehrer ist zwar immer noch katastrophal niedrig, aber das mag sich ändern, wenn alle Schulen nach nationalen Standards geprüft werden. Man kann durchaus erwarten, dass sich diese Entwicklung in den berufsorientierten, post-sekundären Bereich und selbst in den Bereich der professionell orientierten Hochschulen hineinverlagern wird. Denn dort steht zunehmend zur Debatte, was diese Schulen denn mit forschungsorientierten Akademikern anfangen sollen. Die wie Pilze aus dem Boden schießenden 'world history'- oder 'global studies'-MA-Programme verweisen im Übrigen auf eine weitere Qualifikationsstrategie, die sich daraus ergibt, dass world history inzwischen fast in allen Staaten western civilization in den Schulen ersetzt hat. [44] Insgesamt hat also die Neubesinnung auf Wissensvermittlung in der sekundären Erziehung und die wenigen Versuche einer Rettung der liberal arts im post-sekundären System überall zu einem lebhaften Interesse am MA geführt.

<43>

Die meisten Geistes- und Sozialwissenschaften sehen im MA vorwiegend ein professionelles Anschluss-Diplom – gewissermaßen ein kleines Äquivalent zu den 'großen' Diplomen wie dem MBA (Master of Business Administration) oder dem MFA (Master of Fine Arts). Diese MAs haben es bislang nicht über eine respektable Nischenexistenz hinaus gebracht. Die Soziologie hatte, etwa mit Public Opinion Research, ja schon immer eine stark professionelle Komponente und entsprechend auch starke MA Programme gehabt. Political Science hat mit den Public Policy Programmen seine eigene Konkurrenz herangezogen. Geschichtsspezifische oder anthropologische Programme sind hingegen meistens klein geblieben und leiden an der Diskrepanz zwischen akademischem Selbstverständnis und beruflichen Möglichkeiten. Am höchsten gehandelt wird die so genannte Public History. Hier ist die ursprüngliche Idee, Historiker als Vergangenheitsverwalter an staatliche Institutionen und industrielle Unternehmen anzubinden, inzwischen einer breiteren Palette von historischen Praktiken gewichen. [45] Der sehr viel größere Bereich der 'heritage industries', von den historischen Museen bis zu den Nationalparks, ist als Studienziel aufgewertet worden. Ganz am Rande wird dann auch schon einmal bemerkt, dass in den Medien und neuerdings in elektronischen Simulationen eine große Zahl von Historikern unterkommen, nur dass sie sich

nicht als solche identifizieren oder von den akademischen Historikern anerkannt werden. Der öffentliche und private Konsum von Geschichte ist immens und weiterhin im Wachsen – nur dass es eben dem Selbstverständnis der akademisch orientierten Historiker so ganz und gar widerspricht, Produktmanagement zu betreiben. [46] Die Arbeit in Museen oder in Ausstellungen ist wohl die äußerste Grenze, welche das akademische Selbstverständnis zulässt, selbst wenn das große Geld mit Weltkriegssimulationen gemacht wird. Wo in dieser Beziehung die Klassenfrage aufhört und akademisches Ethos oder politisches Bewusstsein anfangen, ist schwer zu sagen.

<44>

Die Grenzen der akademischen Schicklichkeit werden auch in einem weiteren Bereich regelmäßig überschritten, ohne dass davon gesprochen wird. Die Area Studies und International Relations Programme, die eine starke historische Komponente haben, gehören nicht zuletzt deshalb zu den erfolgreichsten MA-Programmen, weil die Diplome eine Karriere im CIA, im FBI oder in dem einen oder anderen Auswärtigen Dienst eröffnen. Wenn es denn nicht intelligence sein darf, so ist es oftmals das 'risk assessment'-Büro in Banken und Unternehmen, die jedenfalls in Zeiten neoliberaler Globalisierungseuphorie ganz gerne Historiker angestellt haben. Vom Militär, das schon immer ein Faible für Geschichte hatte, soll hier gar nicht erst die Rede sein. All das drückt nur noch einmal aus, dass es tatsächlich anschlussfähige MA-Programme gibt, selbst wenn die Disziplin bzw. die Profession oder Zunft sie verschweigen. [47]

<45>

Doch lässt sich an solchen MA-Programmen noch etwas anderes demonstrieren, was vielleicht von größerer Konsequenz ist. Die am weitesten verbreiteten und erfolgreichsten MA-Programme sind inter- oder transdisziplinäre Einrichtungen und nehmen auch in dieser Beziehung eine Entwicklung im undergraduate-Studium vorweg. Wenn der MA tatsächlich einen Blick in die Zukunft der Geistes- und Sozialwissenschaften erlauben sollte, dann zeichnet sich ab, dass transdisziplinäre Kombinationen sehr viel erfolgreicher sind als die alten disziplinären und dass solche Programme immer dann im Guten und im Schlechten reüssieren, wenn eine professionelle oder berufsbezogene, praxisorientierte Komponente zum akademischen Studium hinzukommt.

<46>

In den Naturwissenschaften hat diese Art von Vermischung der Disziplinen und die Auflösung von akademisch-professionellen Einheiten in projektgebundene, ergebnis- und ziel-orientierte Gruppierungen von Spezialisten zu einer flexiblen Reorganisation der disziplinären Grenzen und im Zuge dessen zu weitreichenden Renovationen der Bachelor-, Master- und Promotionsprogramme geführt. Sie zeigen auch, dass Interdisziplinarität ohne konkretes Ziel und Projekt wenig Sinn macht und dass Interdisziplinarität über kurz oder lang zur projekt-orientierten Transdisziplinarität führt, wenn sie etwas taugen soll. Die Geistes- und Sozialwissenschaften üben sich in dieser Hinsicht noch sehr in Zurückhaltung, weil sie weithin glauben, dass die akademische Lehre sie wie bislang tragen wird. Angesichts des Aufbrechens des akademischen Curriculums kann man sich jedoch an den Fingern abzählen, dass das nicht gut gehen kann.

Das Studium der Geschichte

<47>

Für die Geschichte als akademisches Fach hat diese Zukunft bereits seit mehr als dreißig Jahren begonnen. Sie ist ein Paradebeispiel für die Schwierigkeiten, den Prozess des Wandels zu begreifen.

<48>

Das undergraduate-Geschichtsstudium gehörte, was Studierenden zahlen angeht, im letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts zu den großen Verlierern. In den späten sechziger und

frühen 1970er-Jahren wurden knapp 6 % aller BA im Fach Geschichte gemacht, während es heute nur noch knapp 2 % sind. Selbst die absolute Zahl der BA ist national von insgesamt 43.695 (1971-72) auf 25.090 (1999-2000) zurückgegangen. [48] Der Trend weist zwar seit 1998 wieder leicht und seit 2000 deutlich aufwärts, doch ist vorläufig unklar, worauf dies zurückzuführen ist. [49] Auch eine überzeugende Erklärung für den vorangegangenen tiefen Einbruch gibt es nicht.

<49>

Eine Teilantwort liegt sicherlich in der Verlagerung des studentischen Interesses hin zu berufsorientierten und professionellen Studiengängen, welche für die eingangs erwähnte Umverteilung der Studierendenmassen verantwortlich ist. Der Anteil der Studierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt ist rückläufig. [50] Eine große Zahl, vielleicht eine Mehrzahl von Studierenden, kommt mit dem Fach Geschichte überhaupt nicht mehr in Kontakt. Der andere Teil der Antwort ergibt sich aus dem relativen Stellenwert der Geschichte in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Geschichte ist nämlich von dem allgemeinen Rückgang besonders hart getroffen. Dem überdurchschnittlichen Verlust der Geschichte stehen (relativ) deutliche Gewinne in der Politischen Wissenschaft (mehr als 12 %) entgegen. Letztere hat die Geschichte aus dem Vorbereitungsgeschäft für professionelle graduate studies in Jura, Politik und den Internationalen Beziehungen weitgehend verdrängt. [51] Eine weitere Verschiebung des studentischen Interesses zugunsten von Economics hat dann zusätzlich auf das Interesse am Geschichtsstudium gedrückt.

<50>

Um diese Verschiebung des Interesses innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften besser zu verstehen, können wir den parallelen Abfall der (englischen und amerikanischen) Literaturwissenschaften einerseits und den katastrophalen Kollaps der Schools oder Departments of Education heranziehen. Geschichte, Englisch und die Erziehungswissenschaften bildeten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Trias der großen nationalisierenden und gesellschaftsformierenden akademischen Fächer. Der Krieg, mehr noch als der New Deal, war der tragende Hintergrund. In einem neo-liberalen Zeitalter haben ihnen die Politikwissenschaft und die Wirtschaftswissenschaft ganz offensichtlich den Rang abgelaufen. Wie in der curricularen Entwicklung insgesamt deutet sich hier ein Strukturbruch an, der weit über das Fach Geschichte hinaus geht und in diesem Falle auf eine Neubestimmung des gesellschaftlich nützlichen und opportunen Wissens hinausläuft.

<51>

Allerdings ist diese Entwicklung nicht ohne weiteres sichtbar. Denn die Belegzahlen für Geschichtskurse haben in derselben Zeit zugelegt, wobei die leichte Verschiebung zugunsten nicht-westlicher Kurse und der Rückgang der europäischen Geschichte hier nur nebenbei registriert werden kann. [52] Deshalb haben die Geschichtsfakultäten insgesamt auch deutlich expandiert. Die Zahl der Historiker ist in den letzten dreißig Jahren kräftig angestiegen, wenn auch der demographische Schub der 1960er- und 1970er-Jahre dieses Bild etwas verzerrt. [53] Ihre Zusammensetzung hat sich differenziert, wenn auch die Veränderungen geringer sind, als man dies vielleicht zu erwarten geneigt ist. [54] Das alles führt sehr leicht dazu, die Entwicklung durch eine rosige Brille zu sehen.

<52>

Betrachtet man jedoch diese Belegzahlen etwas genauer, verschlägt es einem den Atem. Wenn sich nämlich Geschichte nach wie vor leidlich gut stellt, so hat das vor allem damit zu tun, dass drei Grundkurse – Amerikanische Geschichte, western civilization und Weltgeschichte – über die Hälfte aller Studierenden (56 %) einbringen. [55] Die Zahl läge noch höher, wenn man die jeweils regionalen Einführungskurse, etwa in europäischer oder (ost-)asiatischer Geschichte, sowie die thematischen Einführungen, etwa in gender history oder history of science, mit berücksichtigen würde. Überschlüssig kommt man dabei auf gut zwei Drittel aller Immatrikulationen. Für die weiterführenden oder fachorientierten Kurse, die im nationalen Schnitt knapp die Hälfte aller Kurse ausmachen, bleibt dann gerade mal ein

Drittel der Studierenden übrig. Das bedeutet, dass die gut belegten Einführungskurse sich als nicht anschlussfähig erweisen. Studierende belegen diese Kurse, um danach der Geschichte den Rücken zu kehren.

<53>

Unter den Ursachen dafür darf Fehlleitung der Lehre nicht unterschlagen werden. Denn da Grund- und Survey-Kurse an den meisten Universitäten als Vorlesungen gegeben werden, hat das die leidige Konsequenz, dass die durchschnittliche Belegzahl der historischen Grund- und Einführungskurse – also der Kurse, die die Studierenden überwiegend belegen – in amerikanischer Geschichte bei über 100, in Weltgeschichte bei knapp unter 100, und in western civilization bei etwa 80 liegt. Über 50 % dieser Kurse werden obendrein von Teilzeitlehrern, größtenteils graduate-Studierende, unterrichtet. [56] Geschichte wird dort, wo sie ein Publikum hat, zur schlechten Massenware. Die Zahlen für diese Survey Kurse – sie liegen bei 30 bis 60 Studierenden – sind zwar etwas besser, aber alles andere als ideal. Hinzufügen muss man, dass die Verhältnisse in privaten Universitäten meistens sehr viel günstiger liegen als in den öffentlichen. Aber die überwiegende Mehrzahl der Studierenden findet sich nun einmal an öffentlichen Universitäten. [57] Die Historiker als Kollektivsubjekt weigern sich ganz offensichtlich, diejenigen Kurse zu unterrichten, die ihnen die Butter aufs Brot bringen. Das Fach Geschichte ist ein extremer Fall für das Auseinanderlaufen von Forschung und Lehre.

<54>

Sieht man sich dann die Historikerschaft als Ganzes etwas genauer an, so stellt man fest, dass knapp die Hälfte aller Historiker an Hochschulen in nichtselektiven Institutionen als Teilzeitarbeiter beschäftigt sind. [58] Ob in diesem Hochschulsektor ein Interesse – und ja welches – an Geschichte besteht, ist schwer zu sagen. [59] Die Ausbildung der Historiker jedenfalls, sei es auf der MA- oder PhD-Ebene, lässt diesen proletarischen Bereich der Lehre weitgehend außer Betracht. Diese Entwicklung verstärkt nur noch den Eindruck, dass das Fach Geschichte im Rahmen der curricularen Entwicklung im Wesentlichen eine Dienstleistungsfunktion übernommen hat oder in eine solche hineingedrängt worden ist. Diese Rolle – das Format dieser meistens elefantösen Kurse weist ebenso darauf hin wie der Mangel an adäquater Ausbildung für die Hochschullehrer an berufsorientierten Hochschulen – wird eher schlecht als recht wahrgenommen.

<55>

Dass die Fehlentwicklung in der Kursplanung, in der Überfüllung und Lehre Hand in Hand gehen, ist ein Aspekt in einer umfassenden Problemlage. Was immer Historiker oder Departments von sich halten mögen, nach einer Selbstdefinition dessen, was das Studienziel eines historischen Studienganges sein könnte, sucht man weithin vergeblich. Es lässt schon aufmerken, wenn ein Department ankündigt, dass Geschichte "the study of the human past ... both [as] a subject matter and a way of thinking – [as] a discipline" sei. [60] Meistenteils besteht ein Studiengang (eine 'concentration') in Geschichte aus der bloßen Verwaltung von Vielem und Verschiedenem. Dies reflektiert damit augenscheinlich eine akute Unfähigkeit oder jedenfalls einen Unwillen, darüber nachzudenken, was das Studienziel Geschichte im je konkreten Fall eines Departments sein könnte oder sollte. [61] In diesem Zusammenhang ist dann ebenfalls auffällig, dass die überwiegende Zahl der Departments es ganz offensichtlich für unangebracht hält, die 'skills' oder disziplinären Fertigkeiten der Historiker in irgendeiner Weise auch nur zu vermerken bzw. in Kursen anzubieten. Man kann sich ja darüber streiten, ob (und inwieweit) eine disziplinäre Ausbildung auf der undergraduate-Ebene angebracht ist. [62] Aber es kommt einer Selbstaufgabe gleich, wenn Historiker ihr Handwerk als so spezialisiert ansehen, dass es nicht als allgemeine Fertigkeit (in welcher Form auch immer) vermittelt werden könnte. Der überwältigende Eindruck nach einer Sichtung der websites repräsentativer Departments in allen Kategorien von Hochschulen ist jedenfalls, dass die Historiker mit ihrem Können gar nicht erst antreten. Was die Lehre auf der undergraduate-Ebene angeht, findet Geschichte als Disziplin nur in Ausnahmefällen statt.

<56>

Wenn man sich nun fragt, wie ein mögliches historisches Profil jenseits einer intelligenteren Erfüllung der Dienstleistungsrolle aussehen könnte, stößt man auf eine wissenschaftspolitisch recht diffizile Situation. So unbezweifelbar es ist, dass die akademische Geschichte ihre nationalisierende Rolle statistisch gesehen abgegeben hat, so spricht doch einiges dafür, dass sich die Departments mit einer starken öffentlich-politischen und nationalen Geschichte (und sei es einer kritischen Geschichte) wie etwa Harvard oder Yale sehr gut stellen. Ob sie sich tatsächlich besser stellen als die multikulturellen, gesellschaftsorientierten Departments, wie etwa die University of Michigan oder die University of Illinois, ist mit den vorhandenen Daten schwer zu sagen. Deutlich global orientierte Departments, wie etwa die University of Chicago oder die University of California, San Diego, haben es jedenfalls eher schwer mitzuhalten. Die Globalisierung der Geschichte scheint eher die Tendenz zur Akademisierung des Faches verstärkt zu haben. Dieser gesamte Komplex ist sicherlich eine eingehendere Betrachtung wert, die hier nicht geleistet werden kann. Zumindest vorläufig lässt sich jedoch sagen, dass es auch in den Vereinigten Staaten jenseits der Geschichte als nationaler Leitwissenschaft an alternativen, im Curriculum verankerten und von den Studierenden angenommenen Profilen für das Fach Geschichte mangelt. Dieser Mangel ist umso gravierender, als die europäische Geschichte als ehemalige Überwissenschaft (western civilization) deutlich abgefallen ist. Zwar hat sich die Profession zunehmend globalisiert und multikulturalisiert, aber als globale Wissenschaft der Vergangenheit hat das Fach Geschichte bislang weder eine Legitimation noch ein Publikum gefunden.

<57>

Es bleibt dann immer noch die grundlegende Realität, dass das Fach Geschichte nicht davon leben kann, im undergraduate-Studium zukünftige Fachhistoriker auszubilden. Natürlich wäre es schön, wenn das Fach diejenigen, die Geschichte wählen, besser ausbilden würde, wozu die auch anderweitig nützliche Einübung historischer Fertigkeiten von nicht zu unterschätzender Bedeutung wäre. Aber das hauptsächliche Problem liegt wohl eher bei der Konkurrenz der 'heritage industries'. Eine Vielzahl von anekdotischen Beobachtungen deutet nämlich durchaus darauf hin, dass ein Interesse an der Vergangenheit – an Vergangenheiten – durchaus vorhanden ist. Nur findet diese Vielzahl in der akademischen Geschichte nur sehr bedingt einen Widerhall. [63] Das Leben hat sich dafür gerächt, indem das Fernsehen das allgemeine Interesse an Geschichte übernommen hat – und dabei auch weitgehend ohne akademische Historiker auskommt. Geschichte ist längst nicht mehr die allgemeine und kosmopolitische Bildungsanstalt. Aber sofern sie nicht als Kuriositätenkabinett gehandelt wird, ist sie mehr eine 'magistra vitae', als dies die akademischen Historiker für ihre Wissenschaft gut befinden. [64]

<58>

Wie diese Beobachtungen in die Lehre umgesetzt werden können, ist zunächst einmal ein praktisches Problem. Aber die theoretische und intellektuelle Dimension des Unterfangens kann dabei nicht unterschlagen werden. Denn gerade in den Vereinigten Staaten werden sich die Historiker angestrengt und nachhaltig darüber unterhalten müssen, worin die Eigenart und die Vorteile einer historischen Weltsicht im Unterschied und in Konkurrenz zu den (sehr viel erfolgreicherem) modellorientierten Sozialwissenschaften einerseits und neuerdings auch wieder zu heilsgeschichtlichen und biologisch-evolutionistischen Weiterklärungsstrategien bestehen. Eine Wissenschaft, die sich rühmt, eine Geschichte der Gesellschaften und der Zivilisationen der ganzen Welt zu sein, sollte hier Antworten bereit halten oder zumindest nach ihnen suchen. Die Zukunft gehört der allgemeinen Geschichte.

Anmerkungen

[1] Konrad Jarausch: Amerika – Alptraum oder Vorbild? Transatlantische Bemerkungen zum Problem der Universitätsreform, in: Manfred Berg / Philipp Gassert (Hg.): Deutschland und

die USA in der internationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Detlef Junker, Stuttgart 2004, 571-88.

[2] Harvard University, Faculty of Arts and Sciences. A Report on the Harvard College Curricular Review, Harvard University 2004. Siehe: <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review> (25. Juli 2004).

[3] Brief Dean William C. Kirby, 26. April 2004. Siehe: http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/key_documents.html, 1.

[4] Harvard University. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society. General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee, Cambridge, MA 1945.

[5] Typisch auch die Reaktion eines Deans of Students auf die europäische Studienreform: "While the University has yet to specifically respond to the Bologna process, the general consensus is that when the University received applications from graduates of the three-year degrees, they will not be looked upon favorably." Joel Lancetta: Grad Schools Grapple with Europe's New College Plan, in: Chicago Maroon. The Independent Student Newspaper of the University of Chicago, 19. Oktober 2004, 1.

[6] Grundlegend für das Folgende: Carnegie Commission on Higher Education. A Classification of Institutions of Higher Education, Berkeley, CA 1973; Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. A Classification of Institutions of Higher Education, Princeton, NJ 1994.

[7] Zitiert nach Arthur Cohen: The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the Contemporary System, San Francisco, CA 1998, 98, 176, 292.

[8] Ich übernehme hier mit einigen Abweichungen die Adaption des Carnegie Schemas (Anm. 6) durch William G. Bowen / Julie Ann Sosa: Prospects for Faculty in the Arts and Sciences. A Study of Factors Affecting Demand and Supply, 1987 to 2012, Princeton, NJ 1989.

[9] Thomas Bender (u.a.): The Education of Historians for the Twenty-First Century, Chicago, IL 2004, 36-42.

[10] Gerald Grant / David Riesman: The Perpetual Dream. Reform and Experiment in the American College, Chicago / London 1978.

[11] George A. Baker / Judy Dudziak / Peggy Tyler: A Handbook on the Community College in America. Its History, Mission and Management, Westport, CT 1994.

[12] Der entscheidende Moment dafür waren die späten 1960er-Jahre. David Rieseman / Verne A. Stadtman (Hg.): Academic Transformation. Seventeen Institutions under Pressure. New York, NY / St. Louis, MO 1973.

[13] John Boyer: The College as an Advocate of Curricular Innovation and Debate, in: John Boyer (Hg.): Three Views of Continuity and Change at the University of Chicago. Chicago, IL 1999, 35-84.

[14] Frederick Rudolph: Curriculum. A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636, San Francisco, CA 1977, 54-98.

[15] Rudolph: Curriculum (Anm.14), 116-118. Der grundlegende Report dazu: Report of the Committee on Organization Presented to the Trustees of the Cornell University, October 21, 1866. Albany, NY 1867.

[16] Julie A. Reuben: The Making of the Modern University. Intellectual Transformation and the Marginalization of Morality, Chicago, IL / London 1996. Interessant auch Alain Touraine: The Academic System in American Society, New Brunswick, NJ / London 1997, 28-39 über die Konkurrenz von Lernfreiheit und Wertfreiheit.

[17] Rudolph: Curriculum (Anm. 14), 191-196.

[18] Laurence R. Veysey: The Emergence of the American University, Chicago, IL 1965.

[19] James Turner / Paul Bernard: The "German Model" and the Graduate School. The University of Michigan and the Origin Myth of the American University, in: James Turner (Hg.): Language, Religion, Knowledge. Past and Present, Notre Dame, IN 2003, 69-94.

[20] George W. Pierson: The Elective System and the Difficulties of College Planning, 1870-1940, in: Journal of General Education 4 (1950), 165-176.

[21] Boyer: College as Advocate (Anm.13).

[22] Reuben: The Making of the Modern University (Anm. 16).

[23] Carol S. Gruber: Mars and Minerva. World War I and the Uses of the Higher Learning in America, Baton Rouge, LA 1975.

[24] William McNeill: Hutchins' University. A Memoir of the University of Chicago 1929-1950, Chicago, IL / London 1991.

[25] John Boyer: The College as a Sponsor of Research and Teaching, in: John Boyer (Hg.): Three Views of Continuity and Change at the University of Chicago. Chicago, IL 1999, 85-118.

[26] Gilbert Allardyce: The Rise and Fall of the Western Civilization Course, in: American Historical Review 87 (1982), 695-726.

[27] National Association of Scholars: The Dissolution of General Education, 1914–1993, Princeton, NJ 1996.

[28] Association of American Colleges: Integrity in the College Curriculum. A Report to the Academic Community. The Findings and Recommendations of the Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees, Washington, D.C. 1985.

[29] Der Übergang zwischen sekundärer und postsekundärer Erziehung war lange Zeit fließend und wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg vollends standardisiert. John Brubacher / Willis Rudy: Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities, New Brunswick, NJ 1997, 241-286.

[30] Ernest L. Boyer: High School. A Report on Secondary Education in America, New York, NY 1983.

[31] Association of American Colleges: Strong Foundations. Twelve Principles for Effective General Education Programs, Washington, D.C. 1994. Ernest L. Boyer / Arthur Levine: A Quest for Common Learning. The Aims of General Education, Washington, D.C. 1981.

[32] William G. Bowen / Derek Bok: The Shape of the River. Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions, Princeton, NJ 1998 gehört zu den wichtigsten Texten. Siehe auch die Website über den University of Michigan Admissions Lawsuit: <http://www.umich.edu/~urel/admissions/>.

[33] Als eine von vielen Initiative, siehe die "Initiative on Minority Issues, chaired by Professor Ken Warren and VP Steve Klass" der University of Chicago (2004). Siehe: <http://www.uchicago.edu/docs/education/pimi.pdf>.

[34] Rudolph: Curriculum (Anm. 14), 245-89. Arthur Levine: Handbook on Undergraduate Curriculum, San Francisco, CA 1978.

[35] Clark Kerr: Vorwort zu Rudolph: Curriculum (Anm. 14), IX.

[36] Zusammenfassend und defensiv: Francis Oakley: Community of Learning. The American College and the Liberal Arts Tradition, New York, NY / Oxford, 1992. Die Kritik kommt heutzutage meistens von rechts, hatte aber ursprünglich links-populistische Züge.

[37] David Brooks: Learning to Think and Live, in: New York Times, 20. Juli 2004, A 23.

[38] Bary Checkoway: Renewing the Civic Mission of the American Research University, in: Journal of Higher Education 72 (2001), 125-148.

[39] Committee on Undergraduate Biology Education to Prepare Research Scientists for the 21st Century, Board of Life Sciences, Division on Earth and Life Studies, the National Research Council of the National Academies. Bio2010. Transforming Undergraduate Education for Future Research Biologists, Washington, D.C. 2003.

[40] Clifton F. Conrad / Jennifer Grant Haworth / Susan Bolyard Millar: A Silent Success. Master's Education in the United States, Baltimore, MA / London 1993.

[41] MAs als Vorbereitungs- oder Übergangsprogramme für den PhD machen nur dann Sinn, wenn es tatsächlich zu einer Auswahl kommt. Das erhöht aber den Konkurrenzdruck unter den MA- Studierenden, die in den PhD drängen, so außerordentlich, dass mehr als ein graduate Programm – nicht nur an der University of Chicago – an den Rand des Abgrundes gebracht worden ist.

[42] Philip M. Katz: Where Is the Mastery in the History Master's Degree? American Historical Association, 2003. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2003/0311/0311aha1.cfm> (6. August 2004). Zur Entwicklung der Immatrikulationen siehe Bender (u.a.): Education of Historians (Anm.9), 26.

[43] Zum Beispiel das Master of Arts Program in the Social Sciences an der University of Chicago. Siehe: <http://catalogs.uchicago.edu/divisions/mapss.html>.

[44] Patrick Manning: Navigating World History. Historians Create a Global Past, New York, NY 2003.

[45] American Historical Association: Public History, Public Historians, and the American Historical Association. Report of the Task Force on Public History, Submitted to the Council of the Association December 2003. Siehe: www.historians.org/governance/tfph/tfphfinalreport.doc (6. August 2004).

[46] David Thelen: Memory and American History, in: Journal of American History 75 (1989), 1117-1129.

[47] Eine Liste typischer Berufe findet sich unter Constantine Schulz / Page Putnam Miller / Aaron Marrs / Kevin Allen: Careers for Students in History, 2002. Siehe: <http://www.historians.org/pubs/careers/index.htm> (6. August 2004).

[48] Bender (u.a.): Education of Historians (Anm. 9), 26.

[49] Robert B. Townsend: History Majors and Enrollments Rose Sharply between 1998 and 2001 American Historical Association, 2003. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2003/0302/0302new2.cfm> (6. August 2004). Robert B. Townsend: Latest Figures Show Sizeable Increase in History Majors and Bachelor's Degrees American Historical Association, 2004. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0404/rbtstudents0404.htm> (6. August 2004).

[50] Bowen und Sosa: Prospects for Faculty in the Arts and Sciences (Anm.8), 47-57.

[51] Digest of Education Statistics, 2002, Table 296. Earned Degree in Economics, History, Political Science and Government, and Sociology conferred by Degree-Granting Institutions, by Level of Degree, 1949-50 to 2000-01 National Center for Education Statistics 2003. Siehe: <http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/tablesdt296.asp> (6. August 2004).

[52] Robert B. Townsend: AHA Data Indicates Surge in Number of History Majors and Continued Growth in Undergraduate Enrollments American Historical Association, 2000. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2000/0011new1.cfm?pv=y> (6. August 2004).

[53] Bowen / Sosa: Prospects for Faculty in the Arts and Sciences (Anm. 8), 16-20.

[54] American Historical Association: Report on the Hiring of Women and Minority Historians American Historical Association, 2001. Siehe: <http://www.historians.org/pubs/Free/WomenMinorityHiring.htm> (6. August 2004). Robert B. Townsend: The Status of Women and Minorities in the History Profession 2002. Siehe: <http://www.historians.org/Perspectives/Issues/2002/0204/0204pro1.cfm> (6. August 2004). Robert B. Townsend: New Data Reveals a Homogeneous but Changing History Profession 2002. Siehe: <http://www.historians.org/Perspectives/Issues/2002/0201/0201pro1.cfm> (6. August 2004).

[55] Robert B. Townsend: History Takes a Tumble in Degrees Conferred. New Data Shows Field Lagging Behind American Historical Association, 2003. Siehe: <http://www.historians.org/Perspectives/Issues/2003/0310/0310new2.htm> (6. August 2004). Robert B. Townsend: Latest Figures Show Sizeable Increase in History Majors and Bachelor's Degrees American Historical Association, 2004. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0404/rbtstudents0404.htm> (6. August 2004).

[56] Robert B. Townsend: Part-Time Faculty Surveys Highlight Disturbing Trends American Historical Association, 2000. Siehe: http://www.historians.org/perspectives/issues/2000/0010/pt_survey.htm (6. August 2004).

[57] American Historical Association: Average History Class Size for Undergraduate Courses in Field, by Highest Degree and Institutional Control, American Historical Association 2000. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2000/0011/Table2.htm> (6. August 2004).

[58] Robert B. Townsend: The State of the History Department. A Report on the 1999 Department Survey American Historical Association, 2001. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2001/0111/0111new1.cfm> (6. August 2004). Robert B. Townsend: The State of the History Department: A Report on the 2000-01 Department Survey American Historical Association, 2003. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2003/0302/0302new1.cfm> (6. August 2004).

[59] Siehe aber auch Emily Sohmer Tai: Teaching History at a Community College American Historical Association, 2004. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0402/0402gra1.cfm> (6. August 2004).

[60] Das Department of History an der University of Illinois at Chicago gehört zu den wenigen, die ihren 'concentration requirements' zumindest ein kleines Glaubensbekenntnis vorausgeschickt haben. Siehe: <http://www.uic.edu/depts/hist/undergraduate.html> (8. August 2004).

[61] Ich möchte hier nicht einzelne Departments nennen, aber eine Web-Suche nach den 'concentration-programmes' in Geschichte bestätigt dieses Bild nachdrücklich.

[62] John C. Burnham: Historians Have the "Job Market" All Wrong. American Historical Association, 2000. Siehe: <http://www.historians.org/perspectives/issues/2000/0004/0004viel.cfm?pv=y> (6. August 2004).

[63] Eine kleine Kostprobe findet sich in Invisible Adjunct: 'The Juggernaut of Academic History'. Siehe: <http://www.invisibleadjunct.com/archives/ooo471.html> (12. November 2004).

[64] David W. Leslie: Resolving the Dispute: Teaching Is Academe's Core Value, in: Journal of Higher Education 73 (2002), 49-73. Die Lehre wird von der überwiegenden Mehrzahl der akademischen Historiker, auch in den Research Universities, als wichtigster Aspekt ihrer Tätigkeit genannt. Siehe dazu Oakly: Community of Learning (Anm. 36), 112-118.

Autor:

Prof. Dr. Michael Geyer
The University of Chicago
Department of History
1126 East 59th Street
Chicago, IL 60637
mgeyer@uchicago.edu