

Die gerechte Universität

ROMAN BANZER

Ich möchte in diesem Text zweierlei zeigen. Einerseits die Gründe und Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung der Universität Liechtenstein zu einer gerechten Universität. Andererseits möchte ich erörtern, inwieweit das kritische Denken gelehrt werden kann und die Grundlage für gerechtes Handeln ist.

«Die Mutter grosser und unsäglicher Übel ist die Unwissenheit. Denn der Unwissende, eben weil er nichts weiss, ist argwöhnisch, misstrauisch und wird das Werkzeug hinterlistiger und boshafter Menschen. Er widerstrebt allem Guten, weil er es nicht kennt, weil er keinen Blick in die Folgen der Handlungen, in die Zukunft hat. Die Unwissenheit lässt keine wahre Freiheit aufkommen, sie erzeugt Gleichgültigkeit und Hass gegen diejenigen, die Wissenschaft und Kenntnisse haben» (Brunhart, 1993, S. 153). Das schrieb Peter Kaiser im Revolutionsjahr 1848 an seine Landsleute, als er sein Mandat für das Frankfurter Parlament niederlegte. Kaiser führt in seiner vierten Rede von Disentis aus, dass viele Scheu vor der Bildung haben, weil sie darin eine Gefahr für Religion und vaterländische Sitten sehen. Er erkennt die wahre Bildung und Wissenschaft an der Demut, in dem der wahrhaft Gebildete auf sein Wissen nie stolz ist und sich nicht über andere erhebt, niemanden verachtet, auch den Geringsten nicht (Germann-Müller, 2016, S. 86). Ebendiese Scheu vor Bildung scheint in Liechtenstein bis in die siebziger Jahre dieses Jahrhunderts nachgewirkt zu haben. Demut ist von der Obrigkeit in dieser Sache selten vorgelebt worden. Auch 1940 nicht, als sich die Mitglieder des Liechtensteinischen Akademikerverbandes mit einer Eingabe an die Regierung gegen das 1937 gegründete Collegium Marianum, das einzige Gymnasium zu dieser Zeit, richteten und sich wünschten, dass für die

liechtensteinischen Realschulen gediegene Lösungen gefunden werden, das Collegium gezwungen werden soll, bloss interne Schüler führen zu dürfen, was realiter der Auflösung der Schule gleichgekommen wäre.

Wissen ist Macht. Bücher waren in der bäuerlichen Gesellschaft Liechtensteins vor 1960 wenigen Begüterten vorbehalten¹. Erst 1961 wurde die Liechtensteinische Landesbibliothek gegründet, die Industrie und der Finanzsektor beginnen ihren Steigflug. Pfarrer und Lehrer waren noch immer die Autoritäten, Kirche und Schule die Obrigkeit, die Kinder vielfach unbelesen und mit einfacher Schulbildung. Das Denken und Befehlen einhellig von Pfarrer und Lehrer exekutiert und Bauern, die ihre Söhne für den Wunsch nach höherer Schulbildung körperlich züchtigen. Es war in Ordnung, fleissig und gehorsam zu sein, vielleicht auch noch gescheit, aber nur soweit, als dass es zum Leben im festen Gefüge des Dorfes nötig war. Die Zahl der Schüler aus meinem Heimatdorf Triesen in den Jahren vor 1970 am Gymnasium in Vaduz ist an einer Hand abzuzählen. Ich erinnere ein Bild, in dem der Lehrer meiner Mutter mit auf den Weg gibt, dass es für ihren Buben das Beste wäre, eine Handwerkerlehre anzustreben, für mehr sei er wohl nicht geschaffen. Das prägende Buch jener Zeit: Der Katechismus in grünem Leinen mit auswendig zu lernenden Lebensregeln in Gehorsam und Unterwerfung. Erlebnisse an eine Schulbibliothek fehlen. «Lesen macht die Menschen empathischer, kenntnisreicher, öffnet ihren Horizont, macht sie zu besseren Bürgern und besseren Menschen,» schreibt Richard Ford (2016). So einfach war das aber nicht. Wir waren in autoritären Schulen dazu erzogen worden zu gehorchen. 'Folgen' hiess das Verb im Dialekt dafür. Sich aus der katholischen Gefolgschaft zu lösen dauerte. Sich als Bürger zu verstehen, forderte zuerst die Befreiung aus der dörflichen Struktur und die Verortung in einer aufgeklärten, demokratischen Welt. Später dann stiessen Vernunft und Kritik unweigerlich an die Grenzen der staatsrechtlichen Macht in einer konstitutionellen Erbmonarchie auf parlamentarischer

und demokratischer Grundlage. «Bildung ist keine Dressur oder Ab-richtung zu gewissen äusseren Zwecken des Lebens,» (zitiert nach Brunhart, 1993, S. 122) schrieb Peter Kaiser im Jahr 1839 in seinem Text *Einige Worte über Erziehung und Unterricht*, der im Programm der katholischen-bündnerischen Kantonsschule Disentis erschien. Ziel des Unterrichts ist die Menschenbildung und Menschenwürde, die Vervollkommnung derselben mittels Liebe und Glaube. Er stimmt hierin mit Humboldt überein, demzufolge Heranwachsende, nicht primär zu Bürgern, sondern zu Menschen erzogen werden sollen. Bildung als Befreiung aus der selbstgewählten Unfreiheit. Humboldt sprach von Wissenschaft als Bildung und schrieb: «Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger und seinem Stande nach aufgeklärter Bürger und Mensch ist» (Hass & Müller-Schöll, 2009).

Heydorn zeigt, dass Bildung, von Humboldt als aufklärerische Befreiung gedacht, im Laufe der Geschichte und zunehmender Institutionalisierung allmählich zum staatlichen und ökonomischen Machtinstrument wird, Eliten bildet und zu einem Privileg der bürgerlichen Klasse verkommt (zitiert nach Borst, 2016, S. 154). Die adeligen Feudalmächte aus der Zeit der Aufklärung sind heute durch die Mächte einer auf absolutes Wachstum getrimmten Ökonomie ersetzt worden. Im Zuge dieser Umwandlung hat sich Bildung als Werkzeug der Aufklärung, der Emanzipation in ein Werkzeug der Elite zur Perpetuierung der Gewinnmaximierung, zur Reproduktion der bestehenden Ordnung verwandelt. Als Mittel der Herrschaftskritik gegen eine feudale Gesellschaftsordnung war Bildung in der Aufklärung gedacht, Pädagogik als Emanzipationsprojekt eines selbstbewussten Bürgertums gegen die Feudalmacht (Rühle, 2015, S. 33). Die SPES Bildungsreform 2009 in

Liechtenstein, die vor allem zum Ziel hatte, mehr Bildungsgerechtigkeit, mehr Chancengleichheit herzustellen, ist in einer Volksabstimmung abgelehnt worden. Das hat deutlich gezeigt, mit welcher Vehemenz viele Lehrer und Befürworter des einzigen Gymnasiums in Liechtenstein den Status quo (Einkommen und Ansehen) der Elite schützten.

Sowohl Kaiser wie Humboldt verstehe ich als Erziehungswissenschaftler, deren Menschenbild auf der Idee der Gleichheit aller beruht. 1968 hiess eine Forderung an die Universität: Mehr Praxisbezug, mehr Demokratie, mehr Gerechtigkeit! «Soll die Wirtschaft uns reich machen? Soll sie effizient sein? Soll sie für Gerechtigkeit sorgen? Soll sie uns möglichst glücklich machen? Soll sie Demokratie ermöglichen? All diese Fragen wurden nie geklärt,» so der renommierte Wirtschaftswissenschaftler Tomáš Sedláček (2013) und trifft damit den Nerv der liechtensteinischen Universität zentral. Die Universität Liechtenstein aber hat aus Gründen, die weiter unten aufgeführt sind, dem ökonomischen Diktat der Gegenwart (employability) zu gehorchen. Sie ist gezwungen, sich um die Ausbildung von Studierenden zu kümmern, wenn sie ihren Status quo sichern will. Mit diesen Fragen können die Wirtschaftswissenschaften nicht alleine gelassen werden, sie sind damit per se überfordert und verrennen sich. Es sind die Geisteswissenschaften als fragende Disziplinen, allen voran die Philosophie, die das Wirtschaften in einen weiteren Kontext stellen. Die Fragen nach Moral und ethischem Handeln können in Vorlesungen für Anfänger unter gar keinen Umständen hinreichend ausgelotet, geschweige denn vermittelt werden. Die Universität hat sich schon zu Zeiten, als sie noch Fachhochschule war, bemüht – und das vor allem auf Drängen von Klaus Näscher – derartige Inhalte zu vermitteln. Dass trotz Drängen diese existentiellen Fragen bis heute eine Randerscheinung sind, liegt nicht am guten Willen, es liegt an der misslichen bildungspolitischen Konstellation. Geisteswissenschaften lassen sich nicht nebenbei,

vielleicht nicht einmal als Nebenfach betreiben. Sie bedürfen, um ihrem Sinn nachzukommen, eine entsprechende Ausrüstung. Vor allem aber bedürfen die Wirtschaftswissenschaften an der Universität Liechtenstein des Gegenparts, der das Tun und Handeln der Wirtschaft einem kritischen Diskurs unterzieht. Zum Sinn der Geisteswissenschaften und deren Leistungen verweise ich auf die Artikel von Peter Gilgen und Monika Litscher in diesem Buch und wiederhole mein *ceterum censeo*: An der Universität Liechtenstein ist eine geisteswissenschaftliche Fakultät zu installieren.

In der jetzigen Konstellation fehlen die ideellen und materiellen Ressourcen, sich der Frage nach einer gerechten Gesellschaft zu stellen. Es bleibt weder Zeit noch Luft, zu fragen, wie die Bildung der Studierenden zu einer gerechten Welt beitragen könnte. Laut Sedláček sollten wir verstehen, «dass es sich bei ökonomischen Modellen nicht um eine exakte Wissenschaft, sondern um eine Religion handelt.» Dagegen ist Skepsis und Kritik das richtige Mittel. Gegen die Dogmen ist kritischer Widerstand zu leisten. «Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell geniessen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und Äusserung, mehr noch: das Recht öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt» (Derrida, 2001, S. 9-10). Es wäre daher für die Universität Liechtenstein zu fordern, dass sie sich mit dem Thema Gerechtigkeit in Lehre und Forschung auseinandersetzt.

Das Schwergewicht müsste dabei aus jetziger Sicht nicht hauptsächlich auf die Theorie der Gerechtigkeit, auf die normative Gerechtigkeitsforschung, oder auf die Frage nach einem universellen Gerechtigkeitsbegriff gelegt werden. Im Sinne der empirischen Gerechtigkeitsforschung könnten beispielsweise folgende Fragen gestellt werden: Welche Vorstellungen von Gerechtigkeit bestimmen das Handeln der liechtensteinischen Wirtschaft? Handeln wir gerecht? Was könnten wir

tun, um gerecht zu handeln? Wollen wir gerecht handeln? Was würde es und kosten, gerecht zu handeln? Wer will gerecht handeln? Was hilft es, wenn der Kleinstaat gerecht handelt? Wo kann der Kleinstaat einen effizienten Beitrag zu einer globalen Gerechtigkeit leisten? In kurzer Zeit liesse sich dieser Fragekatalog ergänzen. Besonders spannend wäre es, Antworten in transdisziplinären Lehr- und Forschungsprojekten zu finden, die sich im Spannungsfeld von sozialer (gerechtes Liechtenstein) und globaler Gerechtigkeit (gerechte Welt) bewegen. Für die Lehre müsste dies bedeuten, von einer Fokussierung auf den Erwerb wirtschaftlicher Grundkompetenzen mit Spezialisierung in International Financial Services, International Management and Entrepreneurship oder Information Management and Information Technology wegzukommen oder diese umfassend zu ergänzen. Im Grundstudium wäre neben den betriebswirtschaftlichen Kenntnissen grösster Wert zu legen auf die Theorie der Gerechtigkeit, Geschichte der Gerechtigkeit, politische Philosophie und auf Projektarbeiten beispielsweise zu Umweltgerechtigkeit, Generationengerechtigkeit und sozialer Gerechtigkeit in direkter Anbindung an die Bedürfnisse der Region. Dieses Unterfangen kann allerdings nicht als Adamskostüm gelingen. Ethik und Moral sind in Zeiten des Turbokapitalismus neoliberalen Zuschnitts als Hauptfach zu denken. Es darf nicht sein, dass Europa mit der grössten Völkerwanderung seit dem Frühmittelalter kämpft und der Lehrbetrieb einer Universität davon völlig unbeleckt bleibt!

Hier läge ein Lehr- und Forschungsfeld, das auf lange Sicht zu einem Merkmal der Universität werden könnte. Dem reichen Liechtenstein stünde es gut zu Gesicht, nicht bloss nach der Optimierung der steuerlichen Rahmenbedingungen (Gesetze nutzen, Gewinne verschieben, Steuern sparen) zu suchen, sondern zu erforschen, wie der Kleinstaat in Zukunft in einer globalisierten Welt zu mehr Gerechtigkeit beitragen kann. Damit können sich Ökonomen ebenso auseinandersetzen, wie Architekten und Geisteswissenschaftler. Das kann nicht

an ausländische Universitäten delegiert werden, dies kann und muss in Liechtenstein gemacht werden, indem die gesellschaftliche und zuletzt politische Auseinandersetzung geführt wird, sich die Universität in den Diskurs einbringt, Position bezieht, argumentiert. Das bringt im Sinne der Emanzipation durch Bildung die Chance, als demokratische Gemeinschaft zu wachsen. Die Universität Liechtenstein muss die Frage nach der gerechten Welt stellen. Ein Lehrstuhl oder Institut für Gerechtigkeitsforschung wäre zu etablieren.

Rahmenbedingungen

Die Universität erhält einen Staatsbeitrag von jährlich rund 14 Millionen Franken. Die Ausgaben belaufen sich auf rund 30 Millionen. Das heisst, dass die Universität zur Selbstfinanzierung von rund 50 % bei bestehendem Betrieb gezwungen ist. Der Staat hält die Universität Liechtenstein bewusst in dieser Abhängigkeit.

- Ein internationales Benchmarking zeigt, dass Liechtenstein im Bereich tertiärer Bildung und Forschung hinter der EU und der OECD zurückbleibt.
 - In Liechtenstein können aktuell nur ca. 14 % der 25- bis 34-Jährigen einen Hochschulabschluss vorweisen. In der OECD liegt dieser Anteil bei 37 %. 'Europa 2020' fordert einen Akademikeranteil von 40 %.
 - Die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen bleiben in Liechtenstein mit approximierten 0,3 % am BIP weit unter dem OECD- und EU-Durchschnitt.
 - Die öffentlichen Gesamtausgaben für den Hochschulbereich liegen in Liechtenstein bei 0,5% am BIP. In der EU sowie der OECD beträgt dieser Anteil jeweils 1,3 %.
- Die öffentlichen Gesamtausgaben für den Hochschulbereich sind mit 1,6 % am Gesamtaufwand der Landesrechnung zu veranschlagen.

- In der EU sowie der OECD erreichen diese Anteile Werte von 2,7 % bzw. 3,0 %.
- Im Vergleich zu den EU-Staaten sind die privaten Investitionen in FuE in Liechtenstein erheblich höher. In 2003 betrugen sie 7,1 % am BIP. Selbst Finnland und Schweden bleiben weit hinter diesem Wert zurück.
- Der Staat leistet in Liechtenstein nur knapp 1 % der gesamten FuE-Investitionen, in Luxemburg sind es 11,2 %. Die staatliche FuE-Intensität im EU-Durchschnitt beträgt 34,8 %. (Kellermann & Schlag, 2012)

Eine Universität, die zu fast 50 % durch private Mittel getragen wird, muss sich die Frage gefallen lassen, wie unabhängig Forschung und Lehre betrieben werden. Wer die Verbindungen, Abhängigkeiten und Seilschaften im Kleinstaat kennt, oder wer schon am Ende der peku-niären Nahrungskette gestanden hat, weiss um die Schwierigkeit der Fremdfinanzierung und die damit verbundenen Probleme und Ab-hängigkeiten. Daher müssen beispielsweise seit Februar 2016 die Inte-ressenbindungen der Professorinnen und Professoren der Universität Zürich gemäss Beschluss des Zürcher Kantonsrats im einsehbar sein. Davon ist Liechtenstein weit entfernt. In Liechtenstein bedarf es ganz wenig, um das labile Gleichgewicht von Sponsoring und Kritik zu stören. Freiheit von Forschung und Lehre und eine unbedingte Uni-versität scheinen der Politik, die die Universität gerne am Gängelband der Corporate Governance hält, nebensächlich oder unbedeutend. Die Führung einer Universität mittels Corporate Governance ist ein untaugliches Mittel, weil das aus der Universität ein Unternehmen macht, das man beliebig in den Wind des Marktes stellen kann, dem Markt untergeordnet wird die Politik zur Unternehmensführung «und die Politiker verwandeln sich zu Managern im Dienste des Marktes. Ihre Glaubwürdigkeit hängt unmittelbar vom ökonomischen

Erfolg ihrer Interventionen ab» (Casale, 2015, S. 210). Nach den Diskussionen der vergangenen Jahre im Landtag und in der Regierung ist eher anzunehmen, dass eine unabhängige, eine unbedingte Universität nicht erwünscht ist. Auf alle Fälle zeigt wenig in eine Richtung, die darauf hindeutet, dass der Staat willens ist, die Universität Liechtenstein auf unbedingte Füße zu stellen. Bildung ist Macht. Bildungspolitik ist Machtpolitik und staatliche Bildung ein Herrschaftsinstrument, das im Sinne von politökonomischen Interessen kontrolliert und auf Anpassung aus ist. Es muss von der Bildungspolitik erwartet werden, dass sie vorbehaltlos hinter der Universität Liechtenstein steht. Es kann in dieser Sache nur ein Ja oder Nein geben – und – ohne Wenn und Aber. Fakt ist momentan: Die Ressourcen für die Universität Liechtenstein sind beschränkt. Eine Volluniversität kann unter diesen Voraussetzungen nicht etabliert werden. Die bestehenden Fakultäten Wirtschaftswissenschaften und Architektur stehen in Konkurrenz zu den übermächtigen *ETH Zürich* und *Universität St. Gallen*. Auch aus dieser Perspektive macht es Sinn, der Universität ein distinktives Lehr- und Forschungsfeld zu geben: Die Gerechtigkeitsforschung. Was bedeutet gerechtes Wirtschaften? Was bedeutet gerechte Architektur? Um es zu wiederholen: Was bedeutet soziale und globale Gerechtigkeit für Liechtenstein?

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Gemäss Dewey, Hylla & Oelkers (2000, S. 136) braucht ein demokratischer Staat eine Erziehung, «die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen.» Inwieweit ist aber ein Staat berechtigt, die Freiheit des Einzelnen einzuschränken? Mill spricht sich gegen ein öffentliches Bildungsmonopol aus, in dem der Staat Einfluss auf Lehrpläne und Lerninhalte nimmt. Dennoch postuliert auch er Bildung als die Grundlage der persönlichen Freiheit. Dieses Dilemma

löst er, indem er alle Bürger zum Bildungserwerb verpflichtet, diesen aber unabhängigen Bildungsträgern überlassen will, um somit möglichst viel Freiheit zu gewährleisten (Mill, 1995). Gemäss Giesinger soll sich der Staat aber nicht aus der Bildung heraushalten. Es bestünde die Gefahr, dass sich Schulen durchsetzen, die mit liberaldemokratischen Grundsätzen unvereinbar sind, und grundlegenden Interessen der Kinder zuwiderlaufen (Giesinger, S. 12-13). Seine Position gründet auf dem Paradigma des gleichen normativen Status aller Staatsbürger, die sich als freie und gleiche betrachten. «Um die Legitimität des liberalen Staates sicherzustellen, müssen Heranwachsende also dazu erzogen werden, sich selbst und andere als Staatsbürger mit gleichem normativem Status anzuerkennen» (Giesinger, S. 10).

Wie also gelingt die Erziehung zum demokratischen Grundpfeiler Gerechtigkeit? Wie kann eine Institution, die in ihrer Organisation, in Denken und Handeln grundsätzlich autoritär strukturiert ist, Demokratie lehren? Die Universitäten im deutschsprachigen Raum sind nach dem Ordinariatsprinzip geordnet. Daran hat weder 1968, noch 2009, schon gar nicht die Bologna-Reform etwas geändert, geschweige denn in Liechtenstein. Demokratie in einem autoritären System zu lehren und zu lernen ist schwierig. Lehre ist nach Bologna – und zuvor ebenso – kein gemeinsam entworfenes, gemeinsam entschiedenes, gemeinsam verantwortetes Unternehmen.

Lehre besteht aus von Professoren entworfenen Curricula mit Mission, Goals, Objectives und Learning outcomes, die so radikal auf ETCS-Punkte getrimmt sind, dass es zu den bekannten Folgen führt wie Scheinejagd, Prüfungsgau, Evaluationsüberdross und Buliemieleren. Die Curricula führen zur Situation, dass sie von oben entworfen, dass sie als Leitungsinstrument gebraucht, dass sie als Zwang empfunden und als Argument gegen Veränderungswünsche eingesetzt werden. Es scheint fast so, dass hier jemand die Geister, die er rief, nicht mehr bändigen kann. Das Curriculum wird zum kafkaesken Gefängnis.

Kritisches Denken lernen

Bildung meint in der demokratischen Gesellschaft der Gegenwart die Freiheit und Möglichkeit für alle, sich jene Fähigkeiten anzueignen, die zur individuellen Ausformulierung von Glück nötig sind. 2009 lautete die zentrale Forderung der Studentenproteste: 'Bildung statt Ausbildung.' Diese Forderung reagiert auf einen verengten Bildungsbegriff, auf die Verschulung der Universitäten durch die Bologna-Reform. Universitäten bewegen sich seit jeher im Spannungsfeld von ökonomisch-praktischen und gesellschaftspolitischen Anforderungen. Die Universität pocht auf die Freiheit von Lehre und Forschung. Politik, Wirtschaft, Verbände und Verwaltung fordern Humanressourcen, indem Universitäten ihre Studenten arbeits- und erwerbsfähig machen.

Was ist Bildung? Nicht bloss Ausbildung. Bildung orientiert mich, relativiert mich, macht mich unabhängig, führt zu Selbsterkenntnis, macht mich politisch, macht mich skeptisch, einfühlsam, lässt mich teilhaben, macht mich kritisch denken. Das alles gibt es auf der Schulbank, im Hörsaal – darum heisst er so – vom Hörensagen, meist. Es braucht mehr als Hörsäle und Professoren, um Bildung zu vermitteln, es braucht engagierte Lehrer und Lehrerinnen, die daran glauben und denen es ein wahres Anliegen ist, die Welt zu verbessern. Immer mehr gelange ich zur Überzeugung, dass auch an den Universitäten die Binsenweisheit gilt, wonach es sinnlos ist, Studierende erziehen zu wollen, weil sie uns (den Lehrenden) ohnehin alles nachmachen. Wir erziehen über unsere Haltung der Welt gegenüber. Gerhard Roth schreibt: «Es geht im Bildungssystem nicht nur um die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, sondern auch um die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden» (Roth, 2011, S. 308). Weil das aber eine grosse, vielleicht zu grosse Sache ist, möchte ich im Anschluss ausführen, wie es gelingen kann, in der Lehre Studierende zu kritische denkenden Menschen zu erziehen.

Bereits 1970 hat der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan für das Bildungswesen das Kritische Denken als besonders dringliches Lernziel angesehen (Müller, 2008, S. 108). Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung postuliert, dass eine stärkere Auseinandersetzung mit ethischen Fragen zur Förderung des Verantwortungsbewusstseins von Studierenden angebracht wäre, zudem stellt es einen Rückgang der positiven Förderung der Autonomie und des kritischen Denkens fest (DZHW, S. 13). Jüngst hat die ETH Zürich eine ‘Critical Thinking’-Initiative lanciert, mit dem «Ziel, Studierende dazu zu motivieren, sowohl eigenverantwortlich, als auch in interdisziplinären und interkulturellen Teams zu arbeiten. (...) Sie sollen sich durch geistige Beweglichkeit, kritisches Denken und verantwortungsvolles Handeln auszeichnen» (ETH, 2016).

Kritik stammt vom griechischen *krinein*, ‘scheiden’ und Kritik ist im Sinne von Scheidekunst (*kritike techne*) als ein Vermögen des Menschen zu verstehen, in allen Lebensbereichen mehr oder minder klug zu handeln (Preussner, 2016). *Skepsis*, Kritik und ein tiefer Widerwille gegen Dogmatismus sind der Motor des Kritischen Denkens, was im Alltag nicht selten mit einer negativen Wertung verbunden wird. Wer kritisiert, wertet ab, bagatellisiert, diffamiert. Kritisches Denken soll aber verstanden werden als eine Methode der unvoreingenommenen, wertfreien Prüfung eigener und fremder Anschauungen, Autoritäten und Institutionen (Albert, 1989, S. 17). Die Tradition des kritischen Denkens lässt sich auf die Vorsokratiker in der griechischen Antike zurückverfolgen. Allerdings kann sie gemäss Albert (1989, S. 18) keine kontinuierliche Entwicklung in die Gegenwart aufweisen und erfuhr, vor allem im europäischen Mittelalter unter kirchlichem Einfluss, eine Unterbrechung mit Konsequenzen für die geistige und soziale Entwicklung. Das Kritische Denken hat sich danach im wissenschaftlichen Denken weitgehend durchgesetzt, wenn auch nicht unangefochten. Albert definiert die Idee der kritischen Prüfung als Methode,

die darauf zurückgeht, dass unser Denken und Handeln dem Irrtum unterworfen ist, «so dass derjenige, der ein echtes Interesse an der Wahrheit hat, daran interessiert sein muss, die Schwächen und Schwierigkeiten seiner Denkresultate und Problemlösungen kennenzulernen, Gegenargumente zu hören und seine Ideen mit Alternativen konfrontiert zu sehen, um sie vergleichen, modifizieren und revidieren zu können» (Albert, 1989, S. 21).

Kritik ist ein Mittel der Erkenntnis, kein Urteil. Kritik ist der Versuch einer Haltung gegenüber dem Absoluten und beginnt gemäss Butler (2012) mit der Infragestellung der Forderung nach absolutem Gehorsam und mit der rationalen und reflektierenden Bewertung aller Pflichten, die den Subjekten von Staats wegen auferlegt werden. Derrida versteht die Universität «prinzipiell und ihrer eingestandenen Berufung, ihrem erklärten Wesen nach als ein Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands gegen alle dogmatischen Versuche, sich ihrer zu bemächtigen» (Derrida, 2001, S. 12).

Die erste Frage bezüglich des kritischen Denkens an Universitäten ist nach Kurfiss (1988, S. 16) aber nicht, ob und wie es gelehrt werden kann, sondern ob es gelehrt werden darf. Zumindest in den USA seien die Zeitungen voll von Artikeln, die darüber berichten, wie Eltern oder Organisationen versuchen zu verhindern, dass gelehrt wird, was ihren eigenen Ansichten nicht entspricht. Wichtiger aber scheint die Frage, welche Unterstützung Lehrer in ihrer Universität haben, wenn es darum geht, das Kritische Denken zu lehren. Einerseits ist sowohl von Seiten der Studierenden als auch der Kollegen mit weniger Widerstand zu rechnen, wenn der Lehrer auf der einfachsten Ebene des Lernens, der blossen Wissensvermittlung per Vortrag, agiert und dieses tote Wissen in einer dem Skript angepassten Prüfung misst. Die Behaltensquote des Gelernten ist minim, der Aufwand für beide Seiten übersehbar, die Evaluation ordentlich oder gut, wenn es gelingt, die Studierenden in einem gelungenen Impression Management zu un-

terhalten. Anderson, Krathwohl & Bloom (2008) beschreiben drei unterschiedliche Lernsituationen: In der ersten Situation präsentieren die Dozierenden Wissen, die Studierenden nehmen Wissen auf, wie ist Sache der Lernenden. Die Lehre ist häufig frontal, die Aktivität der Studierenden gering. Die intendierten Lernziele beschränken sich auf die Taxonomiestufe Wissen. Die zweite Situation beschreiben sie wie folgt: Die Dozierenden vermitteln Wissen und erklären Prinzipien und Konzepte. Dazu benötigen sie unterschiedliche didaktische Werkzeuge. Im Mittelpunkt stehen die Dozierenden mit dem, was sie tun, um Studierenden Wissen zu vermitteln. Die intendierten Lernziele liegen auf den Taxonomiestufen Wissen, Verstehen und Anwenden. In der dritten Lernsituation geht es darum, was Studierende tun, um zu lernen. Wie stark erarbeiten sich Studierende Wissen selbst? Wie stark sind sie aktiv am Lernprozess beteiligt, der zu den angestrebten Lernergebnissen führen soll? Dies verlangt eine andersartige Rollendefinition der Dozierenden, die sich als Lerntreiber, als Wissensmoderatoren, als Katalysatoren dafür verstehen, Studierende auf einen forschungsbasierten, eigenständigen Lernweg zu schicken. Die intendierten Lernziele liegen hierbei auf allen Taxonomiestufen (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Evaluation). Wer derart lehrt, wer seine Studierenden dem mühsamen Weg der Selbstverantwortung aussetzt, stößt auf deutlich mehr Widerstand bei den Studierenden. Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbststeuerung zusammengefasst im Begriff der Selbstregulation meint das Zusammenspiel zwischen Verbindlichkeit, Kontrolle und Vertrauen (Hattie & Timperley, 2007). Gesteuert wird dieses Dreieck über das Selbst- und Fremdfeedback. Laut Hattie bestimmen mindestens sechs wichtige Faktoren die Effektivität von Feedback: die Fähigkeit zum Eigenfeedback, und zur Selbstbeurteilung, der Wille, Feedback, zu suchen und es zu verarbeiten, der Grad des Vertrauens der Studierenden, der Umgang mit Erfolg und Fehlern und die Kompetenz, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Diese Art des Lehrens und Ler-

nens ist zeitaufwändig, mühsam und teilweise frustrierend, ist aber Voraussetzung, damit Kritisches Denken entstehen, gelernt werden kann.

John C. Bean (2011) zeigt in seinem Buch *Engaging Ideas* wie kritisches Denken gelehrt werden kann. Er schreibt: «All theorists agree that skilled critical thinkers demand justification of claims, seek to disconfirm hypotheses, avoid hasty conclusions, and provide reasons and evidence for their own claims.» Paul und Elder (2014) charakterisieren einen geübten kritischen Denker wie folgt:

- Raise vital questions and problems, formulating them clearly and precisely
- Gather and assess relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively
- Come to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards;
- Think open-mindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences; and
- Communicate effectively with others in figuring out solutions to complex problems.

«Critical thinking is the mental work involved when we investigate complex questions» (Kurfiss, 1988). Unsere Hauptaufgabe als Lehrer wäre demnach, die Studierenden mit komplexen Fragestellungen zu konfrontieren, sie herauszufordern, diese Fragen zu beantworten und sie dabei zu fördern.

Ansätze der Hochschuldidaktik nutzen diese Interaktion und ersetzen damit einen einseitigen Wissenstransfer von Dozierenden an Studierende, Lernende konstruieren ihr Wissen selbst. Lehrende begleiten handlungsorientierte Lernprozesse Studierender statt sich ausschliesslich auf die Weitergabe von Wissen zu konzentrieren Diese Verschiebung wird als 'shift from teaching to learning' bezeichnet. Eine

Fokussierung auf den Lernprozess Studierender fordert von den Dozierenden also die entsprechende Ausrichtung der Lehre. Die Universität Liechtenstein arbeitet in der Architekturausbildung seit Jahren auf der Basis von projektbasiertem Lehren und Lernen. Die lernenden-zentrierte Didaktik zeigt sich in der projektbasierten Lehre des Entwurfs. Projektlernen nutzt einen konstruktivistischen Ansatz und ist eng mit den Konzepten des 'Reflective Practitioner' sowie der Forschungsorientierung verknüpft. Im projektbasierten Lernen entwickeln Studierende Wissen und Kompetenzen über die Arbeit an einer tatsächlichen Problemstellung. Das Lernen geschieht dabei nicht ausschliesslich im Produkt, sondern vor allem in der kritischen Auseinandersetzung damit. Dazu gibt es mündliche Kritik in den wöchentlichen Feedbacks der Dozierenden, in der Zwischenkritik und Schlusskritik im Plenum unter Beizug von externen Experten. Die Lösung eines echten, selbst gewählten Problems bringt zudem meist einen hohen Motivationsfaktor für Studierende mit sich. Lernerfahrungen lassen sich leichter mit bereits bestehendem Wissen verknüpfen oder in die Praxis transferieren. Die Lernenden steuern grosse Teile ihrer Lernprozesse selbst, indem sie Inhalte, die genaue Abfolge der Schritte und deren Geschwindigkeit selbst bestimmen. Den Dozierenden kommt im Projektlernen damit eine begleitend-steuernde Rolle zu. Dozierende grenzen die Aufgabenstellung ein und unterstützen Studierende insbesondere in der Planungsphase des Projekts, ein realistisches Projektziel anzustreben, sie geben Feedback, sind damit Kritiker und führen die Studierenden von allem Anfang an in die Praxis des kritischen Denkens ein (Banzer, Scherrer & Staub, 2013).

Studierende müssen schreiben, so viel als möglich. Durch Schreiben werden die Studierenden gezwungen, Wissen selbst zu generieren. Das Schreiben verlangt und fördert Selbstständigkeit. Es dient nicht nur dem Wissenserwerb, sondern auch der Ausbildung einer ganzen Reihe von sprachlichen, intellektuellen, methodischen und fachlichen Kom-

petenzen. Damit ist das Schreiben auch ein Übungsfeld für kritisches Denken, das Tiefendimensionen von Wissen erschließt. Lässt man Studierende schreiben, führt man eine bewusste Verkomplizierung des Lernens herbei. Schreiben ist eine Lernform, die Probleme bereiten soll. Nicht der ökonomische Wissenserwerb ist dabei das Ziel, sondern die Lösung der Probleme, die sich bei der Wissensgewinnung stellen. Wissenschaftliches Schreiben setzt kritisches Denken voraus und trainiert es gleichzeitig (Bean, 2011). Die Besonderheit des Schreibens als Mittel des Lernens besteht darin, dass es erlaubt, das Denken kontrolliert und bewusst einzusetzen. Schreiben ermöglicht, Gedanken in Interaktion mit dem Papier (oder Bildschirm) zu entwickeln und langsam zu verfeinern. Es bietet die Möglichkeit, Präzision in das Denken zu bringen, und es kann in der Lehre als eine Art Fenster in das Denken genutzt werden (Banzer & Kruse, 2011, S. 7). «If you cannot write well, you cannot think well; if you cannot think well, others will do your thinking for you», wie Oscar Wilde sagte.

- ALBERT, H. (1989). Die Idee der kritischen Vernunft. Zur Problematik der rationalen Begründung und des Dogmatismus. In *Club Voltaire*, S. 17–30.
- BANZER, R. & KRUSE, O. (2011). *Schreiben im Bachelor-Studium. Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung*. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (2. Aufl., G 4.8, S. 1–37). Stuttgart [u.a.]: Raabe.
- BANZER, R., SCHERRER, P. & STAUB, P. (2013). *Das Projektstudio als Grundlage der Studienganggestaltung und Fachdidaktik Architektur*. In H. Bachmann (Hrsg.), *Aktivierende Hochschullehre* (1. Aufl.). Bern: h.e.p.
- BEAN, J. C. (2011). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BORST, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung* (Pädagogik und Politik, Band 2, 4. überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- BRUNHART, A. (1993). *Peter Kaiser 1793-1864. Erzieher, Staatsbürger, Geschichtsschreiber: Facetten einer Persönlichkeit*. Vaduz: Schalun.
- BÜCHEL, J. B. (1909). Bücher-Verzeichnis der alten bis anhin zur Triesner Cooperaturpfünde gehörenden Bibliothek. In *Historischer Verein* (Hrsg.), *Jahrbuch* (9. Aufl., S. 113–132). Vaduz.

- BUTLER, J. (2012). *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, european institute for progressive cultural policies*. Zugriff am 28.11.2012. Verfügbar unter <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de>
- CASALE, R. (2015). *Krise der Repräsentation. Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters*. In R. Casale (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (1., 2015, S. 207-225). Paderborn: Schöningh Paderborn.
- DERRIDA, J. (2001). *Die unbedingte Universität* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DEUTSCHES ZENTRUM FÜR HOCHSCHUL- UND WISSENSCHAFTSFORSCHUNG GMBH. FORUM HOCHSCHULE 2 | 2014 - *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors*. Zugriff am 03.05.2016. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf
- DEWEY, J., HYLLA, E. & OELKERS, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie (Beltz-Taschenbuch Essay, Bd. 57). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- ETH. (2016). *Critical Thinking Jahresprogramm 2016*, ETH. Zugriff am 30.05.2016. Verfügbar unter [https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/associates/services/lehre/critical thinking/Jahresprogramm2015/Critical_Thinking_Jahresprogramm_2016.pdf](https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/associates/services/lehre/critical%20thinking/Jahresprogramm2015/Critical_Thinking_Jahresprogramm_2016.pdf)
- FORD, R. (2016, 21. Januar). Die Armen suchen nach einer Donnerstimme. *Tagesanzeiger*, S. 35.
- GERMANN-MÜLLER, U. (2016). *Peter Kaisers Wirksamkeit im Geiste Pestalozzis*. Zugriff am 18.04.2016. Verfügbar unter http://www.liechtenstein-institut.li/Portals/0/con-tortionistUniverses/408/rsc/Publikation_downloadLink/17_07_Peter_Kaisers_pae-dagogische_Wirksamkeit_im_Geiste_Pestalozzis.pdf
- GIESINGER, J. (2016). *Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls*. Zugriff am 18.04.2016. Verfügbar unter http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildung-Humboldt-Rawls_Preprint.pdf
- HASS, U. & MÜLLER-SCHÖLL, N. (Hrsg.). (2009). *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (Kultur- und Medientheorie). Bielefeld: Transcript-Verl.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- KELLERMANN, K. & SCHLAG, C. (2012). *Hochschulen im Zentrum der Wachstumspolitik. Von der europäischen zur liechtensteinischen Perspektive, Konjunkturforschungsstelle Liechtenstein an der Universität Liechtenstein*. Zugriff am 10.12.2013.
- KURFISS, J. G. (1988). *Critical thinking. Theory, research, practice, and possibilities* (ASHE-ERIC higher education report, no. 2). Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- MILL, J. S. (1995). *Über die Freiheit* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 3491, [Bibliographisch erg. Ausg.]. Stuttgart: Reclam.
- MÜLLER, K. (2008). *Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib*. Mit CD-ROM (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn). Bielefeld: Bertelsmann.
- PAUL, R. & ELDER, L. (2014). *Critical thinking. Concepts & tools* (Thinker's Guide Library). Tomales, Calif.: Foundation for Critical Thinking.

- PREUSSNER, A. (2016). *Kritik*, UTB. Online-Wörterbuch Philosophie: Das Philosophielexikon im Internet. Zugriff am 18.05.2016. Verfügbar unter <http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch>
- RIESSLAND M. & RÜHLE M. (Hrsg.), *Pädagogik als konkrete Kritik* (Kritische Pädagogik, Bd. 2, 1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ROTH, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- RÜHLE, M. (2015). Pädagogik als praktische Kritik. Anforderungen an ein (un-) zeitgemässes Konzept pädagogischer Urteilskraft. In A. Bernhard, H. Bierbaum, E. Borst, S. Kunert, M. Rießland & M. Rühle (Hrsg.), *Pädagogik als konkrete Kritik* (Kritische Pädagogik, Bd. 2, 1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SEDLÁČEK, T. (2013). Unsere Ökonomie ist kein Zombie. Interview mit Tomáš Sedláček, *Neue Zürcher Zeitung* AG, Switzerland. Zugriff am 12.08.2013. Verfügbar unter <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/unsere-oekonomie-ist-kein-zombie-1.1805-2894>

FUSSNOTE

- ¹ Die Exemplare der Mitte des 16. Jahrhunderts von Valentin von Kriss in Triesen gegründeten Bibliothek wurden 1909 von Johann Baptist Büchel erfasst und als in sehr gutem Zustand beschrieben. Wo diese Bibliothek geblieben ist, entzieht sich meinen Kenntnissen.