

„Wann machen Sie wieder Frontalunterricht?“

Moderne Methoden können die Substanz des Schulunterrichts untergraben. Sie kommen und gehen. Der Sinn von Schule bleibt derselbe. Ein Erfahrungsbericht.

Von Rainer Werner

Kluger Schüler helfen Lehrern manchmal auf die Sprünge. Als ich an einer Berliner Gesamtschule unterrichtete, öffnete mir eine Schülerin die Augen darüber, was im Unterricht dieser Schule im Argen liegt. Sie fragte mich zum Beginn der Stunde: „Müssen wir heute schon wieder das machen, was wir machen wollen?“ Hintergrund dieser erstaunlichen Frage war die Angewohnheit einiger Lehrer, schwierige Klassen dadurch „ruhigzustellen“, dass sie ihnen eine „stille Selbstbeschäftigung“ – natürlich mit dem laufenden Stoff – gestatteten. Dieser gönnerhafte Verzicht auf Unterricht war in Wahrheit eine Form der Kapitulation vor den disziplinarischen Schwierigkeiten, die in Schulklassen immer wieder auftreten – auch am Gymnasium. Die Lehrer gingen selbstverständlich von der Annahme aus, den Schülern dadurch einen Gefallen zu tun, dass sie ihnen die Konfrontation mit dem anstrengenden Stoff ersparten.

Allzu oft erweckt das aufmüpfige Gebaren der Schüler, der Gestus des inhaltlichen Widerstandes den Anschein, sie wollten nur eines: das Lernen vermeiden. Das mag für einige Schüler in einer Klasse durchaus zutreffen, keineswegs aber für die Mehrheit. Die aufgeweckte Schülerin, die diesen bemerkenswerten Satz sagte, sprach für diejenigen, die etwas lernen wollten und die von der Lehrkraft zu Recht erwarteten, dass sie in der Lage ist, eine ruhige Lernatmosphäre herzustellen, auch wenn es einer Kraftanstrengung bedarf und mit Konflikten verbunden ist.

Mir wurde durch die Frage der Schülerin auch klar, dass Schüler oft heilsichtige Beobachter dessen sind, was sie täglich im Unterricht erleben. Es ist ihnen keineswegs egal, was die Lehrer vor ihren Augen veranstalten. Sie haben ein feines Gespür dafür, ob sie beim Gesichtsausdruck des Lehrers etwas lernen oder ob er nur mit ihnen plaudert, ob der Mathelehrer die Rechenoperationen, die er an die Tafel schreibt, auch verständlich erklären kann. An einem Berliner Gymnasium durften Schüler in altersgerechten Fragebögen ihre Lehrer bewerten. Ein häufig geäußertes Kommentar lautete: „Bei Herrn X / Frau Y lernt man nichts.“ Die Schüler wollen also lernen, und wenn sie erleben, dass der Lernstoff unverständlich an ihnen vorbeischießt, empfinden sie das als echte Strafe.

Schüler unterhalten sich sehr gern über ihre Lehrer. Wenn die jugendtypischen Themen wie die neueste Mode oder die gerade angesagte Musik abgehakt sind, reden die Schüler ausgiebig und mit Hingabe über die Vorzüge und die Nachteile ihrer Lehrer. Dabei spielen oft die Aspekte eine Rolle, die mit der Persönlichkeit des Lehrers zusammenhängen. Denn die Akzeptanz, die Schüler einem Lehrer entgegenbringen, macht sich vor allem an Persönlichkeitsmerkmalen fest, wozu Kleidung, Sprechweise und die Körpersprache gehören. Bei einem neuen Lehrer erkennen sie blitzschnell, ob eine selbstsichere Person vor ihnen steht oder ein „schwankendes Rohr im Wind“. Die Ausstrahlung, die eine Person besitzt, wird von den Schülern spontan und intuitiv wahrgenommen. Nach meiner Erfahrung unterschätzen Lehrer gerne diese „weichen Faktoren“ ihrer Profession, weil sie auf die Kraft der Regeln und auf ihre Autorität vertrauen, die schon alles richten werden.

Diesem Irrtum kommen „schülerzugewandte“ Lernmethoden entgegen, die eine Abkehr von lehrerdominierten Lehrformen im Sinn haben, vor allem vom Frontalunterricht. Auch hier gab mir eine Schülerin zu denken. Nach einer längeren Phase der Gruppenarbeit im Deutsch-Leistungskurs fragte mich die aufgeweckte Abiturientin: „Wann machen Sie denn mal wieder Ihren Frontal-



Fragt der Schüler den Lehrer: „Müssen wir heute schon wieder das machen, was wir machen wollen?“

Foto dpa

unterricht?“ Das klug geführte Unterrichtsgespräch wird von den Schülern als besonders effektive, informative, sie keineswegs bevormundende Lernform wahrgenommen. Die Gruppenarbeit erleben sie hingegen oft als ineffektiv und chaotisch. Vor allem dann, wenn im Kurs oder in der Klasse zuvor nicht eisern an den Spielregeln der Gruppenarbeit geübt worden ist. Vor allem gute Schüler hadern mit der Gruppenarbeit, weil sich dabei häufig die Gewohnheit einschleicht, dass sie die Hauptlast der Arbeit zu tragen haben, während die schwächeren Schüler als Trittbrettfahrer an ihren Ergebnissen partizipieren. Ich habe deshalb mitunter die leistungsstarken Schüler in einer Gruppe versammelt und ihnen auch anspruchsvollere Aufgaben gegeben. Dies hat mir allerdings von einigen Kollegen den Vorwurf der sozialen Selektion eingebracht.

Es ist ein gern gepflegtes Vorurteil, das vom Lehrer gelenkte Unterrichtsgespräch sei identisch mit dem notorischen Monologisieren, mit dem die Studienräte in den 1950er und 1960er Jahren ihre Schüler traktiert haben. Weit gefehlt. Das Unterrichtsgespräch ist eine anspruchsvolle Lernmethode, die, wenn sie vom Lehrer beherrscht wird, zu spannenden und lehrreichen Unterrichtsstunden führen kann. Die Betonung liegt durchaus auf dem Wort „Gespräch“. Der Lehrer muss die Schüler im Dialog an den Lernstoff heranzuführen, sie an den Überraschungen und Zumutungen teilhaben lassen, die er bereithält. Für den großen Germanisten Eberhard Lämmert ist das Gespräch die „menschbildende und menschenbindende Wechselrede“. Die beiden Adjektive kann man ruhig wörtlich nehmen: Ein klug geführtes Unterrichtsgespräch „bildet“ und „(ver)bindet“. Wissen und Sozialverhalten gehen dabei Hand in Hand.

Ich kann mich noch gut an eine Deutschstunde in einem Oberstufenkurs erinnern. Ich präsentierte den Schülern das Gedicht „Der Mensch“ von Matthias Claudius. Die Schüler tauchten ein in die für sie befremdliche Welt von Empfindsamkeit und naiver Frömmigkeit. „Empfangen und genährt / Vom Weibe wunderbar“. Das Wunder der Entstehung eines Kindes kommt zur Sprache. Ist die Retortenzeugung von Kindern auch noch ein Wunder? Darf der Mensch eigentlich in die Geschehnisse der Schöpfung eingreifen? Der Text von Claudius verstört durch seine unerschütterliche Ruhe und Glaubensgewissheit: „Dann legt er sich zu seinen Vätern nieder / Und er kommt nimmer wieder.“ Der Blickwinkel der

Diskussion weitet sich. Die letzten Dinge kommen zur Sprache. Schüler im Alter von 17 und 18 Jahren lieben den spekulativen Diskurs. Sie bringen alles vor, was zum Thema Tod gerade in Umlauf ist: Fernöstlich-Esoterisches, Naturwissenschaftliches, Christliches, auch Persönliches. Das Gedicht hat den Horizont geöffnet für eine Diskussion mit philosophischem Gehalt. Glaubt jemand im Ernst, dieses Lehrer-Schüler-Gespräch hätte die Schüler „dominiert“, sie gar „bevormundet“? Lehrer haben nun einmal einen großen fachlichen Vorsprung. Es kommt darauf an, ihn im Sinne der Schüler einzusetzen. Dafür ist das Unterrichtsgespräch sehr gut geeignet.

Hätte man die Schüler, wie es bei der Methode des „individuellen Lernens“ üblich ist, mit diesem Gedicht und einigen Erschließungsfragen allein gelassen, hätte die Mehrzahl der Schüler die oben geschilderte Tiefenschicht des Gedichts gar nicht erschließen können. Was sich in einem Gespräch oder einer Diskussion gemeinsam gewonnenen Erkenntnissen ergibt, lässt sich durch die schriftliche Beantwortung von Fragen zum Text nie erreichen. Es gehört zu den traurigen Folgen dieser vermeintlich schülerfreundlichen Methode, dass sie die Schüler um die Bildungserlebnisse betrügt, die sich nur im Gespräch gewinnen lassen.

Mit einem Referendar, den ich als Mentor betreute, hatte ich einmal eine interessante Diskussion. Er fragte mich, ob ich ihm für seine Deutsch-Lehrprobe in einer zehnten Klasse einen guten Text empfehlen könne. Ich meinte, „Der Nachbar“ oder „Eine kaiserliche Botschaft“ von Franz Kafka seien gute, altbewährte Texte, die bei Schülern wegen ihres existenziellen Gehalts gut ankommen und mit denen man auch ihr Textverständnis herausfordern kann. Der Referendar blickte mich etwas verzagt an und meinte dann, der Fachseminarleiter wolle von ihm „Lernen an Stationen“ sehen. Darauf sagte ich ironisch, dann könne er Kafka vergessen. Kafkas Texte ließen sich nicht an Stationen lernen, dazu brauche man einen soliden Bahnhof.

Es ist modisch geworden, die Methode des Unterrichtens wichtiger zu nehmen als die zu vermittelnden Inhalte. Früher fragte ein Lehrer, wenn er eine Deutschstunde für eine 8. Klasse plante: „Welcher Text ist für Schüler, die sich gerade in der Pubertät befinden, geeignet, um ihnen ein wenig Orientierung zu geben?“ Heute fragt man: „Welche Kompetenzen sind im Kompetenzraster noch abzuarbeiten?“ In der Pädagogikabteilung von Buchhandlungen stößt man zuhauf auf Titel wie

„Methodentraining“, „Lerntraining“, „Abiturtraining“, „Kompetenzen trainieren“. Man fragt sich, ob man nicht aus Versehen in der Sportabteilung gelandet ist.

Nach meiner Erfahrung verändert die Kompetenzorientierung die Sicht auf den zu planenden Unterricht. Die Stoffe, die schwierig zu erschließen sind, werden gerne „geopfert“, wenn sie sich nicht mit einer der gängigen Kompetenzen vermitteln lassen. Leider gehen dabei auch die Stoffe verloren, die bei den Schülern auf Begeisterung stoßen könnten. Schüler für den Lernstoff zu entflammen ist das Erfolgsrezept eines guten Unterrichts. Ein langweiliger Unterricht ist für Schüler oft das Schlimmste, was sie in der Schule erleben. Sie leiden darunter und fangen an, den Lehrer als „Schlafpille“ zu hassen. Deshalb ist es bedauerlich, dass das formale Prinzip der Kompetenzorientierung dazu beiträgt, die Spannungsmomente im Unterricht, die durch den Lehrstoff gegeben sein könnten, abzutöten.

Damit sich gute Unterrichtskonzepte in der Schule verbreiten, führte das oben schon erwähnte Gymnasium eine „revolutionäre“ Neuerung ein: das offene Klassenzimmer. Lehrer wurden angehalten, spannende Stunden im Lehrerzimmer anzukündigen und die Kollegen dazu einzuladen. So erlebte ich – fachfremd – eine besonders pfiffige Physikstunde, 8. Klasse: das Prinzip des Auftriebs, demonstriert an Ostereiern. Die Lehrerin stellte drei mit Flüssigkeit gefüllte Glaszylinder auf das Lehrerpult. Dann gab sie unterschiedlich gefärbte Ostereier hinein. Das rote Ei sank bis auf den Grund, das gelbe verharrte in der Mitte, und das blaue blieb an der Oberfläche schweben. Die Schüler rätselten, warum sich die Eier so verhielten. Nach vielen Irrwegen („Es liegt an der Farbe“) kam ein Schüler auf die richtige Idee: Es liegt an dem unterschiedlichen Zustand der Flüssigkeiten. Der Rest der Stunde war klassische Physik mit Formeln und Rechenoperationen. Die fünf „Gäste“ aus dem Kollegium waren begeistert, weil sie etwas erlebt hatten, was jeden Unterricht bereichert: eine originell aufbereitete Problemstellung und ein klug geführtes Unterrichtsgespräch.

Nach meiner Erfahrung schlummert das größte Qualitätspotential unserer Schulen in der fachlich-methodischen Verbesserung des Unterrichts. Dazu brauchen wir keine neuen Schulformen und keine didaktischen „Erfindungen“. Wir brauchen nur leidenschaftliche und kreative Lehrer.

Guter Unterricht lebt aber nicht nur von seinen spannenden Momenten. Schü-

ler lieben es auch, mit geistigen Herausforderungen konfrontiert zu werden. Sie dabei zu überfordern ist allemal besser, als sie mit flauen Inhalten abzuspähen. In meinem Deutschunterricht habe ich gerne solche Texte besprochen, von denen ich annahm, dass sie für die geistige Reifung junger Menschen unverzichtbar sind. Dabei ließ ich mich von dem Vortext leiten: Inhalt vor Methode, geistiger Mehrwert vor Kompetenz. Das Gedicht „An den Mond“ von Johann Wolfgang von Goethe („Füllest wieder Busch und Tal / Still mit Nebelglanz ...“) war für mich immer erste Wahl. Zum einen ist es eines der wertvollsten Gedichte Goethes aus seiner klassischen Periode, erfüllt also einen hohen literarischen Anspruch. Zum anderen ist es makellos schön, vollendet in Gehalt, Form und sprachlicher Gestalt – es hat also eine ästhetische Qualität. Zum dritten enthält es eine Botschaft, die jungen Menschen auch in unserer modernen Zeit etwas Wichtiges vermitteln kann: Ein erfülltes Leben gibt es auch jenseits des großen Weltgetriebes („Selig, wer sich vor der Welt / Ohne Hass verschleißt ...“). Das Gedicht bietet also Sinnstiftung und geistige Orientierung.

Wäre es wirklich vertretbar, eine solche Kostbarkeit unter den Tisch fallen zu lassen, weil sie wegen ihrer schwierigen Erschließbarkeit den „schülerzugewandten Lehrmethoden“ und der „Kompetenzorientierung“ widerstrebt? Man muss es sich vergegenwärtigen: Gerade das, was die Qualität unserer klassischen Texte ausmacht, ihre poetische Codierung, erweist sich als Hindernis für ihre Behandlung im Unterricht „moderner“ Prägung.

Wenn man als Lehrer schon länger im Geschäft ist, hat man viele didaktische Moden kennen und gehen sehen. Dabei stellt man immer wieder beruhigt fest, dass das eigentliche Anliegen der Lehrertätigkeit sich nie verändert: Schulische Erziehung und Bildung dienen dazu, dem Kind die wunderbare Welt des Wissens zu erschließen und ihm das Tor zur Welt der Erwachsenen zu öffnen. Dabei kommt es vor allem darauf an, dass der Lehrer authentisch und glaubhaft für das steht, was er den Schülern vermittelt. Ich habe mich gerne von der „Erlaubnis“ des Pädagogen Jochen Grell leiten lassen: „Du darfst direkt unterrichten, auch die ganze Klasse auf einmal. Du brauchst dich nicht dafür zu schämen, dass du Schüler belehren willst. Die Schule ist ja erfunden worden, damit man nicht jedes Kind einzeln unterrichten muss.“

Rainer Werner ist Gymnasiallehrer für Deutsch und Geschichte in Berlin.

Länder in der Pflicht

Von Michael Kretschmer

Wer den Föderalismus ernst nimmt, muss akzeptieren, dass es unterschiedliche Kompetenzen zwischen Bund und Ländern gibt und dass unterschiedliche politische Entscheidungen in den Ländern zu unterschiedlichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen führen können. Die Unterschiede lassen sich nicht durch immer neue, durchaus kreative Vorschläge für finanzielle Ausgleichszahlungen des Bundes an die Länder kompensieren. Mit ihrer Forderung nach einer „Bundesergänzungszuweisung für Forschungsförderung“ stellt die SPD das bewährte, an Leistungs- und Wettbewerbsgesichtspunkten orientierte Prinzip der Forschungsförderung des Bundes an die Länder auf den Kopf. Ihre Forderung nach einer neuen Zuweisung begründen die SPD-geführten Länder damit, dass die Forschungsförderung des Bundes sich „nicht nach den Kriterien einer gleichmäßigen Verteilung“ richte. Über das Konstrukt einer „Bundesergänzungszuweisung“ will die SPD deshalb leistungsschwachen Ländern, die in den wettbewerblich orientierten Verfahren der Forschungsförderung des Bundes unberücksichtigt bleiben, „über die Hintertür“ einen finanziellen Ausgleich verschaffen. Eine solche Ergänzungszuweisung konterkariert jeden Leistungs- und Wettbewerbsgedanken zwischen den Bundesländern, der ein Wesensmerkmal des funktionierenden Föderalismus ist. Das „Exzellenzprinzip“ in der Forschungsförderung des Bundes, das dem deutschen Wissenschaftssystem in den vergangenen Jahren eine enorme internationale Sichtbarkeit beschert hat, würde durch ein tristes „Gießkannenprinzip“ ersetzt. Allein das zeigt, wie sich bei der SPD – trotz der parteiübergreifend anerkannten Erfolge der Exzellenzinitiative – ideologisch geprägte gegenüber lösungs- und zielorientierten Erwägungen durchsetzen.

Ein weiteres Beispiel für die wenig einfallsreichen, dafür aber ideologiebehafteten Vorschläge der SPD ist die in der Flüchtlingsdebatte abermals erhobene Forderung nach einer vollständigen Abschaffung des Kooperationsverbotes. Nachdem der Bund über die vollzogene Änderung des Artikels 91b Grundgesetz bereits größere Gestaltungsmöglichkeiten bei der Förderung von Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen erhalten hatte, soll er nach den Vorstellungen der SPD zukünftig auch bei den schulpolitischen Aufgaben der Länder mitwirken. Der SPD geht es dabei jedoch weder um die Sicherung eines (bundes-)einheitlichen Qualitätsniveaus in der Schulbildung noch um eine Entflechtung und Vereinfachung der Bund-Länder-Finanzbeziehungen, sondern vorrangig um weitere Bundesmittel für die Länder. Das ist in der Sache nicht akzeptabel. Wenn der Bund sich finanziell beteiligt, muss er auch inhaltlich mitreden können. Das ist bislang an den Widerständen der Bundesländer gescheitert.

Noch nie hat der Bund so viel Geld an die Länder gegeben. Allein in dieser Wahlperiode hat er durch die Übernahme der vollen Bafög-Finanzierung die Länder dauerhaft um 1,15 Milliarden Euro pro Jahr entlastet und den Ländern neue finanzielle Spielräume für die Hochschulfinanzierung eröffnet. Auch in den beiden vorangegangenen Legislaturperioden hat sich der Bund bereits überdurchschnittlich an der Finanzierung von Forschung und Lehre beteiligt: Fast jeder fünfte öffentliche Euro für die Hochschulen kommt mittlerweile vom Bund. Dies zeigt der am 17. Dezember von Statistischem Bundesamt vorgelegte „Bildungsfinanzbericht 2015“. Die Bildungsausgaben des Bundes steigen nach den Haushaltsansätzen im Jahr 2015 auf 9,1 Milliarden Euro und liegen damit gut 80 Prozent über dem Wert von 2008 (5,1 Milliarden Euro). Die massive Steigerung der Bildungsausgaben des Bundes kommt dabei insbesondere den Hochschulen zugute.

Das haben die Länder zum Anlass genommen, ihre Anstrengungen in Bildung und Forschung zu reduzieren und sich schrittweise aus der Verantwortung für ihre originären Zuständigkeiten zurückzuziehen. Die Ursache für die von der SPD als mangelhaft gesehene Ausstattung von Forschung und Lehre liegt darin, dass einige Länder ihrer verfassungsmäßigen Aufgabe nicht nachkommen, den Hochschulen eine ausreichende Grundfinanzierung zu sichern. Es darf deshalb bezweifelt werden, dass die über den Hochschulpakt pauschal zur Verfügung gestellten Bundesmittel von den Ländern zweckentsprechend eingesetzt werden und der Verbesserung von Bildung und Forschung in der Fläche zugutekommen. Weder die Forderung nach einer Aufhebung des Kooperationsverbotes für den Schulbereich noch die Einführung einer „Bundesergänzungszuweisung für Forschungsförderung“ werden diesen Widerspruch aufheben. Die Länder sind gefordert, ihre Verantwortung für ihre Schulen und Hochschulen wahrzunehmen. Der Bund steht zu seiner Verantwortung für die überregionale Förderung des Wissenschaftssystems und hält an den exzellenzorientierten Kriterien der Mittelzuweisung unverbrüchlich fest. Diesem Grundsatz wird die Union auch bei den im Jahr 2016 anstehenden Verhandlungen über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative und über die zukünftige Architektur unseres Wissenschaftssystems folgen.

Der Autor ist Generalsekretär des CDU-Landesverbandes Sachsen und stellvertretender CDU-Bundesvorsitzender.

Ein Cluster für die Kleinen

Warum der Präsident des Hochschulverbandes, Bernhard Kempen, eine Reform der Exzellenzinitiative erreichen will / Von Heike Schmoll

Universitäten und Forschungseinrichtungen warten in diesen Tagen gespannt auf die Vorschläge der sogenannten Imboden-Kommission zur Fortsetzung der Exzellenzinitiative und die daraus folgende Bund-Länder-Initiative. Es ist noch keineswegs ausgemacht, ob es bei dem wissenschaftsgeleiteten Verfahren einer Förderung der Spitzenforschung bleibt oder ob die Exzellenzinitiative durch andere Kriterien verwasert wird, wofür es derzeit Anzeichen gibt. Das wäre etwa dann der Fall, wenn die zweifelloste notwendige Nachwuchsförderung und die Qualität der Lehre mitberücksichtigt würden. Für die Nachwuchsförderung seien längst die Länder in der Pflicht, heißt es beim Hochschulverband, und zur Förderung der gu-



Bernhard Kempen lehrt Staatsrecht, Völkerrecht und Internationales Wirtschaftsrecht in Köln, er ist Präsident des DHV.

ten Lehre müssten andere Förderinstrumente auf den Weg gebracht werden.

Auf Initiative der Hochschullehrer, die er vertritt, hat der Deutsche Hochschulverband nun seine Überlegungen zur Zukunft der Exzellenzinitiative vorgelegt, die dieser Zeitung vorliegen. Er plädiert darin entschieden für eine Fokussierung auf die universitäre Spitzenforschung. Den strukturellen Kern sollten die Exzellenzcluster bilden, allerdings in einer durchaus erweiterten Form. Bisher war die Kooperation einer außeruniversitären Forschungseinrichtung mit einer Universität das Konstruktionsmerkmal der meisten Exzellenzcluster. Der Präsident des Deutschen Hochschulverbandes, Bernhard Kempen, plädierte dieser Zeitung ge-

genüber dafür, dass auch einzelne Institute oder Professoren einen Cluster bilden könnten. Auf diese Weise, so Kempen, kämen auch kleine Fächer in den Genuss der Förderung. „Warum sollten sich nicht herausragende Historiker an einem Standort mit exzellenten Kollegen an anderen Universitäten zusammenschließen, um ein außergewöhnliches Forschungsprojekt von internationalem Rang auf den Weg zu bringen?“, sagte Kempen. Für solche Förderkonzepte gebe es auch neben den Fördermöglichkeiten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) noch genügend Raum.

Die sogenannten „Zukunftskonzepte“, die im Wesentlichen auf „Antragsexzellenz“ beruhen, also auf Forschungsvorha-

ben, die den Realitätstest erst noch bestehen mussten oder müssen, hält Kempen für völlig überschätzt. Die Graduiertenschulen indessen hätten sich bewährt. Künftige Exzellenzuniversitäten sollten also mindestens eine Graduiertenschule, einen Exzellenzcluster alten Stils (Kooperation mit außeruniversitärer Forschung oder Wirtschaft) und einen Cluster nach DHV-Konzept aufweisen. Für realistisch hält Kempen etwa zehn Standorte. Allerdings plädiert er im Namen des DHV dafür, das durchschnittliche Fördervolumen von 385 Millionen Euro zu erhöhen. Mit den bisherigen Mitteln könnten deutsche Universitäten nicht in die Spitzenliga britischer und amerikanischer Universitäten vorstoßen.