

Struktur oder Flexibilität? Wie wird die Hochschule Studierenden mit unterschiedlichen Interessen, Begabungen und Lebensentwürfen gerecht?

Vortrag vor dem „Bologna-Kongress“ der baden-württembergischen Landesregierung
am 8. März 2010 in Stuttgart

Prof. Dr. Hans N. Weiler¹
Stanford University

Lassen Sie mich mit einer Geschichte beginnen, die ich meinem berühmten Landsmann Benjamin Franklin verdanke. Sie spielt um die Mitte des 18. Jahrhunderts und beschreibt die Verhandlungen zwischen der Kolonialregierung von Virginia und den sechs Stämmen der Irokesen-Indianer (den sog. „*Six Nations*“)². Als besonders großzügige Geste hatten die britischen Unterhändler den Vertretern der Indianer angeboten, ein halbes Dutzend ihrer besten jungen Leute für eine erstklassige britische Ausbildung an das College von Williamsburg zu schicken – „*to bring them up in the Best manner*“. Die Vertreter der Indianer überlegten sich die Sache, bedankten sich artig für das großzügige Angebot, lehnten es dann aber dankend ab. Sie stellten taktvoll fest, dass Völker eben unterschiedliche Vorstellungen von Bildung haben, und baten um Verständnis dafür, dass ihre – der Irokesen – Vorstellungen von Bildung eben nicht dieselben seien wie die ihrer britischen Gesprächspartner³. Sie fügten erläuternd hinzu, dass vor einiger Zeit schon einmal einige ihrer jungen Stammesgenossen zur Ausbildung an die Colleges des weißen Mannes geschickt worden, bei ihrer Rückkehr jedoch eigentlich völlig unbrauchbar gewesen seien: Sie seien völlig außerstande gewesen, in den Wäldern zu leben, Kälte und Hunger auszuhalten, ein Blockhaus zu bauen, einen Hirsch zu erlegen, ja sogar die Stammessprache zu sprechen⁴ - „*they were totally good for nothing*.“ Um sich aber nicht den Anschein von Undankbarkeit zu geben, fügten die Indianer das Angebot hinzu, dass die „*Gentlemen of Virginia*“ doch ein halbes Dutzend *ihrer* besten Söhne zu den Indianern in die Ausbildung schicken sollten, und versprachen, sich mit der größten Sorgfalt ihrer Erziehung anzunehmen, ihnen all das beizubringen, was sie, die Indianer, wissen, und richtige Männer aus ihnen zu machen⁵.

¹ Email: weiler@stanford.edu; Website: www.stanford.edu/people/weiler.

² Paul M. Zall (ed.), Ben Franklin Laughing: Anecdotes from Original Sources by and about Benjamin Franklin. Berkeley: University of California Press, 1980, pp. 28-29; 45-46

³ „*But you who are wise must know, that different nations have different conceptions of things; and you will therefore not take it amiss, if our ideas of this kind of education happen not to be the same with yours.*“

⁴ „*When they came back to us, they were bad runners, ignorant of every means of living in the woods, unable to bear either cold or hunger; knew neither how to build a cabin, take a deer, or kill an enemy; spoke our language imperfectly; were therefore neither fit for hunters, warriors, or counselors.*“

⁵ „*We will take great care of their education, instruct them in all we know, and make men of them.*“

Soweit die Geschichte, und so ist das mit unterschiedlichen Vorstellungen von dem, was Bildung ist und erreichen soll, und offenbar haben wir nicht erst seit Bologna das Problem, dass *ein* Konzept von Bildung eben nicht für *alle* passt – vor allem, wenn sie aus so unterschiedlichen Welten kommen wie die „Gentlemen of Virginia“ und die Irokesen der *Six Nations*.

Und im Grunde ist genau das mein Thema heute: wie bringen Hochschulen es fertig, in ihren Studienangeboten und Studienbedingungen Studierenden gerecht zu werden, die aus sehr unterschiedlichen – und immer unterschiedlicher werdenden – Welten kommen, die unterschiedliche Biographien, Interessen, Schulerfahrungen, Fähigkeiten, berufliche Pläne und Lebensentwürfe haben. Wahrscheinlich war das Curriculum des College of Williamsburg wirklich nicht so besonders gut geeignet, die Irokesen aus den Blue Ridge Mountains auf ihre Lebenswelt vorzubereiten, und man wird auch bezweifeln können, ob die Fähigkeit, Hirsche zu erlegen, für die britischen Siedler von Virginia eine wirklich unabdingbare Qualifikation darstellte.

Ich will im Folgenden vor allem zwei Dinge tun: Zunächst einmal meine Ausgangsthese erläutern, dass wir es in der Hochschule der Gegenwart und der Zukunft mit einem außerordentlich heterogenen und differenzierten Bildungs- und Ausbildungsbedarf zu tun haben, dem entsprechend differenzierte – und zwar inhaltlich wie organisatorisch differenzierte – Studien- und Lehrangebote Rechnung zu tragen haben. Mit der Frage, wie eine solche Differenzierung aussehen könnte (und wie sie anderswo aussieht), will ich mich dann im Anschluss daran beschäftigen.

Vorbemerkungen

Wir befinden uns hinsichtlich der Bologna-Reform in einer Diskussion, die bekanntlich nicht ganz ohne Kontroversen ist. Sie haben deshalb ein Recht zu erfahren, wie ich – als ein externer Beobachter, der sich aber in den letzten 20 Jahren intensiv mit deutschen Hochschulen zu beschäftigen hatte – zu dieser Diskussion stehe. Dem dienen einige Vorbemerkungen, für die ich gute Gründe habe, die ich aber aus Zeitgründen nur als Thesen im Raum stehen lasse.

Erstens: Die Bologna Reformen haben sich als schwieriger und konflikträchtiger erwiesen, als man zunächst angenommen hatte. Meine These: Darüber hätte man sich nun wirklich nicht zu wundern brauchen. Ein Reformwerk von diesen Ausmaßen und Folgen musste kontrovers sein – zumal in einem Hochschulsystem, dessen Bereitschaft und Fähigkeit zur Veränderung sich bekanntlich und trotz aller ehrlichen Bemühungen in Grenzen hält. Offen gestanden: Ich hätte mich gewundert, wenn diese Reform ohne Konflikte abgegangen wäre.

Zweitens: Die Bologna-Reform war schwierig genug. Sie ist darüber hinaus erheblich und m.E. unnötig erschwert worden durch drei überaus problematische Prämissen:

- Dass das allerwichtigste an der Reform die Herstellung internationaler Anschlussfähigkeiten sei. Meine These: Das mit Abstand allerwichtigste war die Chance, eine gründliche Reform, Entschlackung und Neuorientierung der Studienangebote an deutschen Hochschulen zu erreichen; das führt direkt zu der zweiten irrigen Prämisse,
- dass die Reform sich durch die Umetikettierung bestehender Studiengänge erreichen ließe; und
- dass der Bachelor-Abschluss eine schlüsselfertige berufliche Qualifizierung darstellen könne.

Zu diesem letzteren Punkt habe ich mit Norbert Bensel und Gert Wagner ein Buch geschrieben⁶; ich will hier nur anmerken, dass es sich bei dem Postulat eines berufsbefähigenden Bachelorstudiums um einen besonders einfältigen Bestandteil der Bologna-Reform handelt, bei dem eine sehr sorgfältige Analyse des Zusammenhangs von Hochschulstudium und berufsrelevanten Qualifikationen immer noch aussteht – vor allem angesichts der Tatsache, dass die Frage nach einer angemessenen Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten sich völlig neu stellt in einer Zeit, in der (a) Berufsbilder und Erwerbslaufbahnen rapidem Wandel unterliegen, (b) Qualifikationsprofile eine relativ kurze Lebenserwartung haben und (c) der Fähigkeit, sich immer wieder auf neue berufliche Herausforderungen einstellen zu können, zentrale Bedeutung für praktisch jedes Ausbildungskonzept zukommt.

Drittens: Wir würden uns hier auch zu einer sehr ernsthaften Diskussion über die Inhalte von Studiengängen an deutschen Hochschulen versammeln müssen, selbst wenn es überhaupt keine Bologna-Reform gegeben hätte. Eine gründliche Neubesinnung darauf, was Hochschulen denn eigentlich lehren und was Studierende lernen sollten, und vor allem *warum*, ist in Deutschland seit langem überfällig. Das gilt übrigens nicht nur für deutsche Hochschulen; meine eigene Universität, die Stanford University, hat soeben eine Kommission eingesetzt, die das gesamte *undergraduate curriculum*, also das Lehrangebot für den Bachelor, einer gründlichen Überprüfung unterziehen und Vorschläge zu seiner Neugestaltung machen soll. Auch in anderen Ländern setzt sich immer mehr durch, dass Hochschulreform nicht bei den Strukturen aufhören darf, sondern sich dringend der Inhalte und ihrer didaktischen und organisatorischen Gestaltung anzunehmen hat⁷.

Viertens: Insgesamt, und von vielen rühmlichen Ausnahmen abgesehen, haben die deutschen Hochschulen die mit Bologna gegebene Chance einer grundlegenden Neuorientierung ihrer Studienangebote (noch) nicht genutzt. Viele deutsche

⁶ Norbert Bensel, Hans N. Weiler, Gert G. Wagner (Hrsg.), *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Bielefeld: W. Bertelsmann 2003

⁷ Siehe u.a. William M. Sullivan and Matthew S. Rosin, *A New Agenda for Higher Education: Shaping a Life of the Mind for Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008; Association of American Colleges and Universities, *College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (LEAP)*. Washington, DC: AAC&U, 2007 (www.aacu.org); Ronald Barnett, *Supercomplexity and the Curriculum*. *Studies in Higher Education* 27, 3 (2000), 255-265.

Hochschulen (nicht alle) haben vor lauter Beschäftigung mit Fragen von Governance, Autonomie, Leitungsstrukturen und Finanzierungsmodellen aus dem Auge verloren, dass ihre Lehr- und Studieninhalte dringend der kritischen Reflektion, der Aktualisierung, der Neuorientierung bedürfen.

Fünftens: Diese inhaltliche Neuorientierung erweist sich als notwendig nicht nur, weil Hochschulen im Interesse ihrer geistigen Vitalität sich und ihre Lehrinhalte ohnehin von Zeit zu Zeit neu erfinden sollten, sondern weil sich auch in unseren Vorstellungen von dem, was Wissen ist und welches Wissen wert ist, gelehrt und gelernt zu werden, in den letzten Jahrzehnten dramatische Veränderungen vollzogen haben.

Erster Teil – Heterogenität verstehen und anerkennen

Ich wiederhole: Die Studierendenschaft an deutschen Hochschulen wird sowohl in ihrer Zusammensetzung als auch in ihren Interessen in Zukunft noch heterogener, als sie es in den letzten dreißig Jahren bereits geworden ist. Ich halte diese Entwicklung für ebenso unvermeidlich wie begrüßenswert. Sie stellt eine der zentralen hochschulpolitischen Herausforderungen dar, denen sich Deutschland zu stellen hat.

1.1 Eine vierfache Herausforderung

Die Art dieser Herausforderung leitet sich her aus vier für eine moderne Gesellschaft fundamental wichtigen Notwendigkeiten:

- der gesellschaftlichen Notwendigkeit, möglichst vielen Menschen eine größtmögliche Chance der persönlichen Entfaltung durch Bildung zu ermöglichen;
- der pädagogischen Notwendigkeit, einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft Studieninhalte und –bedingungen zu sichern, die diese Heterogenität angemessen in Rechnung stellen;
- der kulturellen Notwendigkeit, den Erfahrungsreichtum einer Bevölkerung so voll wie möglich auszuschöpfen und im Sinne einer „produktiven Vielfalt“ für ein möglichst reiches und vielfältiges Studienklima nutzbar zu machen – Diversität als Ressource für Innovation und Problemlösungspotenzial⁸; und schließlich
- der wirtschaftlichen Notwendigkeit, den ständig steigenden Bedarf jetziger und zukünftiger Arbeitsmärkte nach qualifiziert ausgebildeten Arbeitskräften zu befriedigen.

1.2 Eine zunehmend heterogene Studierendenschaft

Zum Teil als natürliche Folge der Tatsache, dass statt 5% heute 40% eines Altersjahrgangs studieren, zum Teil aber auch aufgrund eines breiteren gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses, kommt heute und erst recht morgen eine sehr viel größere Vielfalt von Studierenden auf die deutschen Hochschulen zu. Diese

⁸ Daniela de Ridder, Hannah Leichsenring und Thimo von Stuckrad, Diversity Management. Wissenschaftsmanagement 4 (Juli/August 2008), 41-43

Vielfalt wird aus den schon genannten Notwendigkeiten heraus auch gesellschafts- und arbeitsmarktpolitisch gewollt und befördert werden. In dieser „neuen“ Studierendenschaft finden sich mehrere Gruppen, die nicht mehr ohne weiteres der Norm der „traditionellen“ Studierendenschaft entsprechen und die Hochschule mit neuen Interessen, Lebenserfahrungen und Bedürfnissen konfrontieren.

Zu diesen Gruppen gehören

- Studierende mit Migrationshintergrund (hier hat Baden-Württemberg schon wichtige Pionierarbeit geleistet, indem 40 der 185 Studienbotschafter Migranten sind)⁹
- Frauen (die in vielen Fächern, vor allem den MINT-Fächern, nach wie vor massiv und völlig unnötigerweise unterrepräsentiert sind)
- Studierende aus strukturschwachen Regionen (für die das gleiche gilt)
- Behinderte Studierende
- Ausländische Studierende (die in Zukunft wahrscheinlich von deutschen Hochschulen stärker und unter Arbeitsmarktgesichtspunkten noch gezielter rekrutiert werden)
- Teilzeit-Studierende (vor allem solche mit Familien-, Kinder-, Pflege- und Versorgungspflichten) (es gehört m.E. zu den bemerkenswerteren Versäumnissen der deutschen Hochschulpolitik, sich nicht sehr viel offensiver und einfallsreicher mit Teilzeitmodellen für das Hochschulstudium beschäftigt zu haben)
- Studierende mit alternativen Zugängen zum Studium (ein vor allem angesichts der frühen und selten korrigierbaren Entscheidung für eine bestimmte Schulform sträflich vernachlässigter Bereich – was schon darin sichtbar wird, dass heute noch gerade mal etwas mehr als 4% der deutschen Studierenden auf dem „zweiten“ (3,3%) oder „dritten“ (1%) Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind)
- Erwachsene Studierende (auch hier ein beträchtliches Versäumnis, das sich aus demographischen Gründen und dem ständig steigenden Bedarf an Neuqualifizierung von selbst korrigieren und eine erheblich ältere Gruppe von Studierenden an die Hochschulen bringen wird).

1.3 Heterogenere Interessen

Aber auch „traditionelle“ Studierende haben zunehmend unterschiedliche Interessen, schulische und außerschulische Erfahrungen, berufliche Pläne und „life styles“, die für die Gestaltung ihres Studiums wichtig sind. Dazu gehören internationale Erfahrungen, Wehr- oder Zivildienst, berufliche Erfahrungen vor dem Studium, die Entwicklung von besonderen Interessen und Fähigkeiten in Computer- und Informationstechnologie, Fremdsprachenkenntnisse, künstlerische Tätigkeiten u.v.a.m. Wenn es jemals (was man bezweifeln kann) *den* typischen Studenten oder *die* typische Studentin gab, so dürfte das heute und morgen endgültig vorbei sein.

⁹ „Alis Uni“, Der Tagesspiegel vom 18.2.10.

Zweiter Teil – Der Heterogenität Rechnung tragen

2.1 Vom Umgang mit Heterogenität

Dieser ständig zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft muss die deutsche Hochschule gerecht zu werden versuchen. Bologna war hierzu eigentlich eine famose Gelegenheit; sie ist es nach wie vor. Wenn aber die Hochschulen dieser Heterogenität gerecht werden wollen, dann kann das nur Erfolg haben, wenn es sich an einem fundamentalen Prinzip orientiert. Dieses Prinzip besagt, dass man der Heterogenität nicht dadurch Rechnung tragen kann, dass man die *Nachfrage* homogenisiert und standardisiert, sondern nur dadurch, dass man das *Angebot* der Hochschulen flexibilisiert und differenziert.

Mit anderen Worten: Man wird scheitern, wenn man das Problem der Heterogenität dadurch zu lösen versuchte, dass man die Vielfalt der Studierenden auf einen „Normaltypus“ reduziert und dieser standardisierten Einheit ein ebenso standardisiertes Studienangebot vorsetzt. Menschen, zumal junge Menschen, haben eine natürliche und gesunde Resistenz gegen Standardisierung; der Reichtum einer jeden neuen Generation liegt in der Vielfalt ihrer Ideen, Interessen, Pläne und Ambitionen. Das gilt heute mehr als je zuvor.

Die einzig angemessene Art und Weise also, mit dieser Vielfalt umzugehen, ist die Schaffung und Pflege einer Bildungs- und Hochschulkultur, die sich durch eine besonders hohe Flexibilität und Differenzierung des Bildungs- und Ausbildungsangebots auszeichnet¹⁰.

2.2 Unterschiedliche Ebenen und Formen von Differenzierung

Dabei geht es um unterschiedliche Ebenen und Formen der Differenzierung des Angebots. Das Hochschulsystem von morgen bedarf einer mehrfachen Differenzierung, und zwar

- nach institutionellen Optionen,
- nach dem Hochschulzugang,
- nach Studienangeboten, und
- nach dem, was ich “Studienkulturen” nennen möchte.

Ich werde nicht auf jede dieser Formen von Differenzierung ausführlicher eingehen können – aber ich will sie hier zumindest genannt haben, denn sie müssen Teil einer umfassenden Strategie sein.

2.2.1 Differenzierung der Institutionen

- Deutschland hat – im internationalen Vergleich und angesichts der außerordentlich heterogenen Nachfrage – ein extrem undifferenziertes

¹⁰ Ein Inventar einschlägiger Bemühungen in verschiedenen europäischen Ländern, mit bislang eher bescheidenen Ergebnissen, findet sich in Uwe Brandenburg et al., Diversity in neighboring countries of Germany. CHE Working Paper No. 121, June 2009.

Hochschulsystem: Im Grunde zwei Hochschularten, die in sich auch noch wenig differenziert sind – und dazu, wenn man das Glück hat, in Baden-Württemberg zu wohnen, die Berufsakademien.

- Die Skala der Möglichkeiten aber reicht erheblich über diese sehr schmale Variationsbreite hinaus; man könnte sich sehr wohl eine größere Vielfalt institutioneller Optionen vorstellen – ich will zumindest eine solche Option als Denkmodell anregen.
- Wichtig bei einem stärker aufgefächerten Hochschulsystem sind drei Dinge: natürlich die Differenzierung selbst, dann aber vor allem die Transparenz der institutionellen Merkmale und ihrer Unterschiede sowie die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Optionen.
- Als Denkmodell für eine zusätzliche Option im deutschen Hochschulwesen schlage ich Ihnen das Nachdenken über eine Einrichtung vor, die den amerikanischen zweijährigen Community Colleges nachempfunden ist und die den Übergang zwischen schulischen und vor allem auch beruflichen Abschlüssen auf der Sekundarebene und dem Hochschulzugang neu und erheblich breiter fassen würde. Als „Offenes Kolleg“ (wenn Sie es so nennen wollen) könnte eine solche Einrichtung den Zugang zum tertiären Sektor vor allem für „bildungsferne“ Gruppen erheblich erleichtern und verbreitern, könnte komplementäre und kompensatorische Ausbildungsangebote vorhalten, könnte in dualen Optionen einen beruflich orientierten Abschluss anbieten und könnte vor allem für interessierte und qualifizierte junge Menschen die Durchlässigkeit zu Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten eröffnen. Wenn ich Zeit hätte, würde ich Ihnen erläutern, warum ich das Community College für eine der bemerkenswertesten Erfindungen des amerikanischen Bildungssystems halte¹¹ – eine Meinung, die u.a. von Barack Obama geteilt wird, der die Stärkung der Community Colleges zum zentralen Bestandteil seines bildungspolitischen Programms gemacht hat.

2.2.2 Differenzierung des Hochschulzugangs

Hier ist nicht der Ort, die Vorzüge und Nachteile eines zwei- oder dreigliedrigen Sekundarschulsystems zu erörtern. Wenn aber das Ziel ist, die Hochschul- und Akademikerquote zu erhöhen, dann wird das nicht gelingen, ohne den Hochschulzugang weiter zu differenzieren und auszuweiten¹², was wiederum zu einer weiteren Ausdifferenzierung in den Erfahrungen und Interessen der Studienanfänger und zu einem weiteren Differenzierungsdruck auf die Hochschulen führen dürfte.

- Ziel müsste sein
 - die Verbreiterung der Zugangswege und

¹¹ Siehe zur Entwicklung der Community Colleges in den USA u.a. Richard L. Alfred et al., Community Colleges on the Horizon: Challenge, Choice, or Abundance (American Council on Education Series on Higher Education). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2009; Duane E. Leigh, Do Community Colleges Respond to Local Needs? Evidence from California. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research, 2007.

¹² Christian Berthold, Akademikerquote erhöhen – Die Antwort auf den demografischen Wandel heißt Bildung. Personal 04/2007, 17-19

- die Ausschöpfung von bisher nicht angemessen berücksichtigten Talentreserven; dazu unabdingbar notwendig wäre
- eine Verbesserung der Diagnostik zur besseren Feststellung von Stärken und Schwächen sowie besonderen Interessen und Talenten sowie, auf der Basis einer solchen Diagnostik.
- eine zugangsspezifische Beratung und Betreuung.
- Zweite, Dritte und Vierte Bildungswege: Es gibt jede Menge guter Gründe, die bisher höchst marginalen „alternativen“ Zugangswege zum Hochschulstudium zu verbreitern; das gilt für den
 - „zweiten Bildungsweg“: Das Nachholen der Hochschulzugangsberechtigung durch Abendkurse u.ä., was bislang 3,3% der Studierenden an die Hochschulen gebracht hat und für den
 - „dritten Bildungsweg“, bei dem der Hochschulzugang aufgrund beruflicher Leistungen erworben wurde (Meister u.ä.) mit bislang 1% der Studierenden. Das gilt aber mindestens ebenso sehr für den bisher so gut wie überhaupt nicht existierenden
 - „Vierten Bildungsweg“, über den Menschen in späteren Lebensjahren einen einmal erworbenen Hochschulzugang wiederaufnehmen und ein Hochschulstudium entweder dazu benutzen, neue beruflich relevante Qualifikationen zu erwerben oder aber die früher versäumte Chance wahrzunehmen, sich eine wissenschaftliche Grundbildung zu verschaffen.

2.2.3 Differenzierung der Studienangebote

- Die Differenzierung in Bachelor, Master und PhD ist ein erster wichtiger Schritt, aber nicht mehr.
- Innerhalb dieser Studiengänge ist, auch über das bisher schon Geleistete hinaus, sehr viel mehr Differenzierung möglich und nötig; es muss zum Beispiel möglich sein, ein Bachelorstudium entweder mit mehr Praxisbezug oder mit mehr Forschungsbezug anzulegen, mit engerer Bindung an eine Disziplin oder stärker interdisziplinär, mit stärkerer oder weniger starker Ausrichtung auf einen bestimmten Beruf; und es muss genau so möglich sein, in einem Bachelor- oder Masterstudium besondere zusätzliche (und als solche auch beglaubigte) Leistungen zu erbringen (siehe unten).
- Differenzierte Studienangebote erfordern erheblich intensivere Studienberatung, einschließlich besserer Diagnostik und einer besseren Studienausgangsberatung (*Placement*); für eine wirklich leistungsfähige Studienberatung ist das Zusammenspiel von drei Gruppen von Beratern erforderlich: fortgeschrittene Studierende als Tutoren, hauptamtliche Studienberatungsspezialisten (einschließlich Spezialisten für die Studienausgangs- und Berufsberatung) und (was in Deutschland oft fehlt) Professoren, die feste und einforderbare Beratungsverpflichtungen für eine bestimmte Zahl von Studierenden haben – eine Verpflichtung übrigens, die mit den in Deutschland für Professoren üblichen Sprechstundenregelungen kaum zu erfüllen sein dürfte (genau deshalb hat übrigens die Kommission des Wissenschaftsrates, die sich schon vor 5 Jahren mit dem Kapazitätsbedarf eines demographie- und arbeitsmarktgerechten

Hochschulwesens beschäftigt hat, den allein der Bologna-Reform geschuldeten Mehrbedarf an Lehrkapazität auf 15 % beziffert¹³).

- Denkmodell I: Zum Nachdenken empfohlen wird ein umfassendes System von Einführungsseminaren für Studienanfänger, dessen wichtigste Elemente die kritische Lektüre von Schlüsseltexten, die Einübung analytischer Methoden, die Begegnung mit originärer Forschung und das Verfassen wissenschaftlicher Texte wären; bei den Themen dieser Seminare würde es um Schlüsselfragen einer Disziplin oder eines interdisziplinären Wissenschaftsbereichs gehen und damit um die intensive Erfahrung einer bestimmten Wissenschaftskultur. Diese Seminare funktionieren nur, wenn sie klein sind (nicht mehr als acht bis zehn Studierende) und von einem aktiv forschenden Professor geleitet werden. Stanford University bietet in jedem Jahr rund 180 solcher Seminare an (mit Themen von Antigone bis Biotechnologie und von Fluoreszenz bis zu moderner Lyrik), im Schnitt mit etwa 8 Studierenden. Die Seminare sind außerordentlich beliebt nicht nur bei den Studierenden, sondern auch bei Professoren (die die Seminare außerhalb ihrer Lehrdeputate und ohne zusätzliche Vergütung unterrichten)¹⁴. Das Einführungsprogramm an der Leuphana-Universität Lüneburg – das sog. Leuphana-Semester unter dem Motto „Mitten in die Wissenschaft“ – hat einiges mit diesem Einführungssystem gemeinsam¹⁵; ähnliches ist mit dem propädeutischen Jahr der TU München in Weihenstephan geplant¹⁶.
- Denkmodell II: Dieses Modell stützt sich auf die langjährige Erfahrung vieler amerikanischer Hochschulen mit „Honors-Programmen“: Dabei handelt es sich um eine freiwillige Leistungsoption für Bachelorstudierende, die im jeweiligen Fach durch zusätzliche Leistungen erbracht wird: Ein intensives Forschungsprojekt, besondere Vertiefungs-Seminare, eine besonders anspruchsvolle schriftliche Arbeit. Der Umfang der für eine Honors-Benotung erforderlichen Leistungen ist jedenfalls von Fach zu Fach festgelegt, das Erbringen der Leistung wird im Abschluss-Diplom vermerkt (in Stanford werden in der Liste der Absolventen am Jahresende die Honors-Studierenden jeweils besonders aufgeführt).

2.2.4 Differenzierung der Studienkulturen

Ich möchte von den Studienangeboten (also von dem, was die Hochschule anbietet) das unterscheiden, was ich „Studienkulturen“ nenne (ich will es nicht „Studienmodelle“ nennen, denn das klingt mir schon wieder zu standardisiert). Damit meine ich die Art und Weise, wie Studierende ihr Studium angehen, gestalten und – eben auch – differenzieren. Auch für diese Differenzierung muss Raum sein an der Hochschule, aber sie muss eben auch gewollt sein von den Studierenden (die ja auch nicht immer gegen

¹³ Wissenschaftsrat, Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems (Drs. 7083/06). Köln 2006 (<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf>)

¹⁴ Der Katalog 2009/2010 für die Einführungsseminare der Stanford University findet sich bei http://fsp.stanford.edu/pdf/sis_IntroSemsCatalog0910_opt.pdf.

¹⁵ <http://www.leuphana.de/college/studiengang-leuphana-bachelor/leuphana-semester.html>

¹⁶ http://portal.mytum.de/pressestelle/pressemitteilungen/news_article.2010-02-15.4807011426

die Versuchung gefeit sind, den einfachen Weg des standardisierten Studiums der Anstrengung eines selbst gestalteten Studiums vorzuziehen). Die Differenzierung dieser Studienkulturen kann vielfältige Dimensionen haben:

- Unabhängigkeit und Betreuungsbedarf: Studierende können sich unterscheiden danach, wie unabhängig sie ihr Studium gestalten wollen oder wie sehr sie auf Beratung und Betreuung Wert legen (ich bin im Übrigen auch durchaus der Meinung, dass Studierende innerhalb gewisser Grenzen selbst mit bestimmen sollten, wie vielen Prüfungen sie sich unterziehen sollten; ich könnte mir durchaus vorstellen, dass nicht wenige – im Sinne einer transparenten Selbstdiagnose – mehr Prüfungen für sinnvoller halten als weniger);
- Praxisorientierung und Forschungsorientierung: Studierende müssten sich auch unterscheiden können danach, ob sie im Rahmen ein und derselben Disziplin ihr Studium stärker an Fragestellungen der Praxis oder an Fragestellungen der Forschung ausrichten wollen;
- Regionale und internationale Orientierung: Studienkulturen können sich danach unterscheiden, ob der Bezugsrahmen eines Studiums (etwa in den Sozialwissenschaften) stärker mit der eigenen Region und ihren Eigenheiten verknüpft ist oder aber stärker internationale Bezüge verfolgt;
- “Studienmodelle individueller Geschwindigkeit”: Studienkulturen können und sollten sich auch danach unterscheiden, wie zügig oder wie bedächtig einzelne Studierende ihr Studienziel erreichen – was wohlgerne nicht eine Frage unterschiedlicher Arbeitsintensität, sondern eine Frage unterschiedlicher Arbeitsweisen und auch unterschiedlicher Arbeitsvoraussetzungen ist. In diesem Rahmen halte ich das Modellprojekt des MWFK für eine vorzügliche Idee – ich werde mir mit Interesse ansehen, was dabei herauskommt.
- Denkmodell I: Bachelor-Forschungsprojekte – Wir haben gute Erfahrungen in Stanford mit einem Förderprogramm gemacht, das in erheblichem Umfang Forschungsprojekte von Bachelor-Studierenden finanziell unterstützt¹⁷.
- Denkmodell II: Man könnte sich im Rahmen einer umfassenden Differenzierungsstrategie sehr wohl vorstellen, Studierende zur Identifizierung von persönlichen Schwerpunkten in der Gestaltung ihres Studiums zu ermutigen, z.B.
 - Durch eine besondere Berücksichtigung der ethischen Probleme des Fachs (etwa in der Biologie);
 - durch die Betonung von Vermittlung und Kommunikation von fachlichen Inhalten – etwa in den Naturwissenschaften; oder durch
 - das Einbringen einer vergleichenden Perspektive, in der bewusst eine besondere Fertigkeit in der Anwendung vergleichender Methoden entwickelt würde – etwa in der Geschichtswissenschaft oder der Linguistik.

Dritter Teil - Ceterum censeo

¹⁷ https://www.stanford.edu/dept/undergrad/ual/pdf/fs_auth/uar_DeptRFP09-10.pdf

3.1 Erstens: Struktur und Flexibilität sind, wie ich hoffe gezeigt zu haben, kein Widerspruch: gerade ein flexibles Studienangebot bedarf der Strukturen, um Transparenz zu sichern und Orientierung zu verschaffen.

3.2 Zweitens: Mein Argument für ein flexibleres und differenzierteres Studienangebot ist nicht ein Argument für weniger Arbeit und Leistung für die Studierenden, sondern für sinnvollere Inhalte und eine bessere Organisation dieser Arbeit. Einer der wichtigsten Gründe, weshalb ein Studium an einer amerikanischen Universität (privat oder staatlich) einen so guten Ruf genießt, ist nicht unbedingt die Professorenschaft, sondern die enorme Arbeits-, Lektüre- und Prüfungsleistung der Studierenden.

3.3 Drittens: Es ist sicher noch viel zu tun in der sachgerechten Umsetzung der Bologna-Reform (einiges davon habe ich aufgezeigt), aber ich wage die Prognose, dass Sie in zehn Jahren den Bologna-Sturm von 2009 nicht ganz so ernst nehmen werden wie jetzt – denn dann dürften die deutschen Hochschulen ganz andere Probleme haben:

- Etwa die Frage, ob es Hochschulen, wie wir sie kennen, im Zeitalter von flächendeckender Informations- und Kommunikationstechnologie überhaupt noch geben wird – und wenn ja, wie sie aussehen werden oder aussehen sollten; oder
- wie viele zusätzliche Studienanfänger Deutschland aus dem Ausland gewinnen muss, um den Bedarf der deutschen Wirtschaft nach hochqualifizierten Arbeitskräften zu befriedigen; oder
- ob sich Deutschland angesichts des internationalen Wettbewerbs zum einen noch ein föderales Bildungs- und Hochschulsystem und zum anderen die säuberliche Trennung von universitärer und außeruniversitärer Forschung leisten kann; oder auch
- ob Deutschland es sich leisten kann, dass Wissenschaftler im Schnitt erst mit 38 Jahren eine Professur erreichen, die sie dann bereits im besten Alter von 65 Jahren wieder aufgeben müssen.

Ich freue mich schon darauf, Sie alle in zehn Jahren wiederzusehen!