

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Bildung im Medium der Wissenschaft:
Das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld
- Wodurch konstituiert sich Studium?
An Lehrveranstaltungen teilnehmen und Prüfungen bestehen
– macht das ein Studium aus?
- Kommentar zu dem Artikel „Wodurch konstituiert sich Studium?“
 - HSW-Gespräch zwischen Ulrich Teichler (Universität Kassel)
und Wolff-Dietrich Webler über persönliche Aspekte der
Hochschulforschung in Deutschland, Bilanzen und Perspektiven
für die Zukunft und über Zukunftsperspektiven des deutschen
und internationalen Hochschulwesens

Herausgeber*innen

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln

Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln

Sabine Koch, Mag.art., MSc., Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber*innen-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., ehem. Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 10.12.2020

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

157

Hochschulforschung

Helga Jung-Paarmann
Bildung im Medium der Wissenschaft:
Das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld

158

Hochschulentwicklung und -politik

Wolff-Dietrich Webler
Wodurch konstituiert sich Studium?
An Lehrveranstaltungen teilnehmen und Prüfungen bestehen – macht das ein Studium aus?

162

Mareike Borger
Kommentar zu dem Artikel „Wodurch konstituiert sich Studium?“ von Wolf-Dietrich Webler

172

HSW-Gespräch

HSW-Gespräch zwischen Ulrich Teichler (Universität Kassel) und Wolff-Dietrich Webler über persönliche Aspekte der Hochschulforschung in Deutschland, Bilanzen und Perspektiven für die Zukunft und über Zukunftsperspektiven des deutschen und internationalen Hochschulwesens

176

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

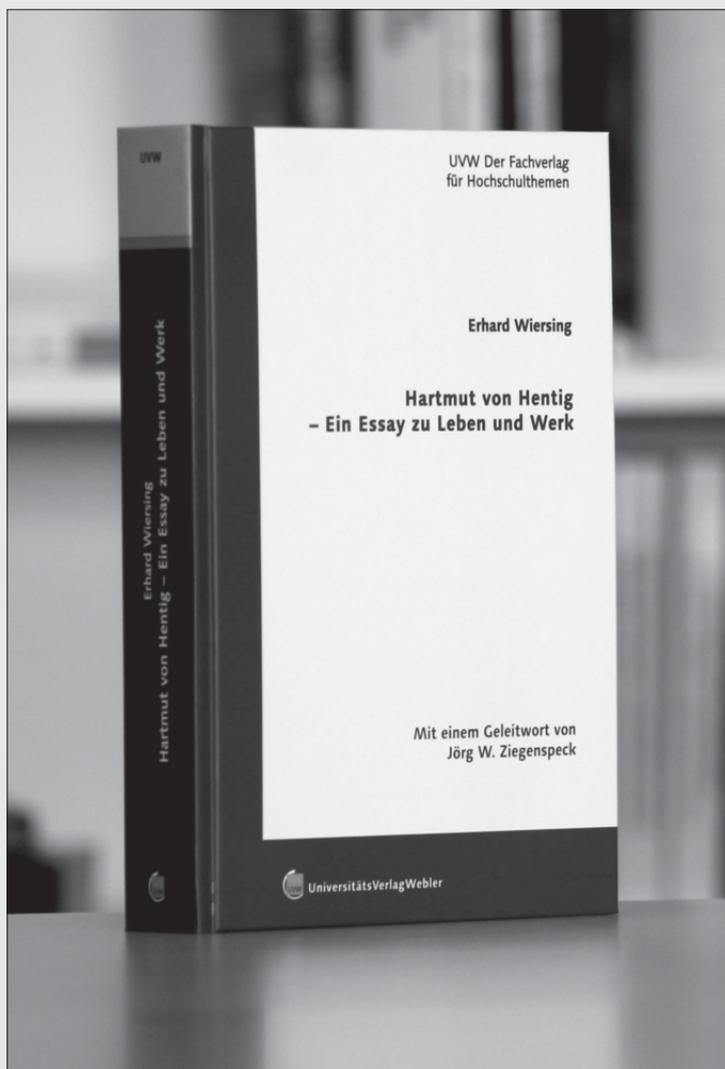
IV

6 | 2020

Erhard Wiersing Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

Hartmut von Hentig (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs. Es wird dabei ein großer Bogen geschlagen von seinen (Schul-)Erfahrungen in Kindheit und Jugend über seine Schulkarriere als Lehrer für Alte Sprachen an einem Landerziehungsheim und einem Gymnasium, seine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Göttingen und die Konzipierung, Gründung und Leitung zweier Versuchsschulen an der Universität Bielefeld bis schließlich zu seinem Verständnis der bildungstheoretischen Bedeutung des klassischen Altertums.

Indessen aber war Hartmut von Hentig – dieser über die Jahrzehnte allseits anerkannte und mit einer Vielzahl von Preisen ausgezeichnete Wissenschaftler, bildungstheoretische und -politische Vordenker, Begründer einer Pädagogik und praktische Pädagoge – im März 2010 in die Schlagzeilen geraten, als sich herausstellte, dass sich sein langjähriger Freund Gerold Becker zur Zeit seiner Schulleiterschaft am Landerziehungsheim Odenwaldschule zwischen 1971 und 1985 an Schülern vergangen hat, und als daraufhin ein Journalist in der Süddeutschen Zeitung die Vermutung aussprach, dass er davon gewusst haben müsse. Diese Unterstellung hat Hentig sofort und entschieden zurückgewiesen und darüber auch mehrere Erklärungen abgegeben. Da dem aber in der Öffentlichkeit nur zum Teil geglaubt worden ist, hat er zur Wiederherstellung seiner Glaubwürdigkeit in seinem Buch „Noch immer Mein Leben“ (2016) nochmals die Gründe für seine damals gegenüber dem Freund gehegte Arglosigkeit ausführlich dargelegt. Dem ist Erhard Wiersing in einer gründlichen Recherche nachgegangen. Im Ergebnis hält er alle Hartmut von Hentig gemachten Unterstellungen für grundlos. Und weil auch nach zehn Jahren keiner der Ankläger einen gegenteiligen Beweis hat erbringen können, fordert er die an der ungeprüften Verbreitung der rufschädigenden Behauptungen beteiligten Presseorgane auf, ihr damaliges Verhalten auch formell zu bedauern und an der Rehabilitation Hartmut von Hentigs mitzuwirken. Darauf habe dieser auch ein Recht.



ISBN 978-3-946017-19-6, Bielefeld 2020, 429 Seiten, 59.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Liebe Leserinnen und Leser, im ersten Artikel dieser Ausgabe geht es um den Übergang von der Schule zur Hochschule. In den 1960er Jahren entwickelte sich in Deutschland die politische und wissenschaftliche Debatte um soziale Ungleichheit, ihre Ursachen und ihre Reproduktion im Bildungssystem, also das Kernthema der Bildungssoziologie, mit besonderer Dynamik. Es ging nicht nur um die Berechtigung der Trennung des Bildungssystems in allgemeine und berufliche Bildung, sondern auch um dessen Durchlässigkeit und soziale Öffnung. In diesem Zusammenhang entwickelte sich auch eine Debatte um Wirkung und Berechtigung des Abiturs – bis hin zu den Kontroversen um seine Abschaffung. Hartmut von Hentig, als Diplomatensohn jahrelang in Chicago aufgewachsen, war das US-amerikanische College-System vertraut. Mittlerweile Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen, entwarf er ein deutsches Pendant zur Chicagoer Laboratory School und zum US-amerikanischen College und bekam in Nordrhein-Westfalen die Chance, die „Schulprojekte“ Laborschule und Oberstufen-Kolleg als Versuchsschulen des Landes zu erproben – mit großem, aus erkennbar entgegengesetztem Interesse immer wieder attackiertem Erfolg. *Helga Jung-Paarmann*, jahrelang Lehrende am Oberstufen-Kolleg und Historikerin, hat eine zweibändige Geschichte des Oberstufen-Kollegs geschrieben, aus der sie in ihrem Artikel **Bildung im Medium der Wissenschaft: Das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld** berichtet. Als Kern lässt sich zusammen fassen: Die Universität Bielefeld verfügte über 30 Jahre, von 1974 bis 2005, über eine Versuchsschule, deren Ziel es war, junge Erwachsene auf ein Universitätsstudium vorzubereiten und dabei Bildung im Medium der Wissenschaft erwerben zu lassen. Ähnlich wie im US-amerikanischen College-System wurden die letzten drei Jahre des Gymnasiums ohne Abiturprüfung mit den ersten Semestern des Universitätsstudiums verbunden und die Curricula nicht als Schul- und Hochschulstufe konsekutiv belassen, sondern universitäre und schulische Lehrziele und Stoff waren von Anfang an integriert. Viele Kollegiaten, die ein Abitur zum normalen, gymnasialen Zeitpunkt nicht bestanden hätten, erreichten die Hochschulqualifikation am Ende des Oberstufenkollegs sicher und konnten in höheren Semestern in das Studium wechseln. In dem Artikel wird gezeigt, wie dies in der Praxis aussah und welche Resultate dabei erzielt wurden a) durch die Auswahl der Lehrenden und der Kollegiat*innen, b) durch Lernangebote und -gelegenheiten, c) durch Schulorganisation und Schulleben. Ein ermutigendes Beispiel, das aber nicht länger in die deutsche Bildungslandschaft zu passen schien und daher rückentwickelt wurde.

Seite 158

Jeden Tag begegnen uns Äußerungen zu Lehre und Studium, die unzulänglich sind. Beispielsweise, wenn häufig von „Unterricht“ die Rede ist. Auch wenn nur von „Lehr-“ veranstaltungen die Rede ist, die es doch in erster Linie gibt, damit dort gelernt werden soll. Das bleibt aus bildungstheoretischer Sicht für ein wissenschaftliches Studium unzulänglich. Kommen die Äußerungen von Multiplikator*innen, können sie folgenreich sein. Auch vielen Studierenden bleibt verschlossen, worin Studium ei-

gentlich besteht. Da der Verfasser seit einigen Monaten eng mit einer kleinen Gruppe von Studierenden zusammenarbeitet, haben ihn deren Studiererfahrungen im ersten Corona-Semester noch zusätzlich beschäftigt und schließlich zu einem Artikel veranlasst, der hier als Denk- und Diskussionsanstoß veröffentlicht wird. Titel: *Wolff-Dietrich Webler: Wodurch konstituiert sich Studium? An Lehrveranstaltungen teilnehmen und Prüfungen bestehen – macht das ein Studium aus?* Dahinter verbirgt sich keine Haarspalterei, sondern ein Beitrag dazu, schärfer nachzudenken und Curricula sowie das eigene Verständnis von Studium zu ergänzen.

Seite 162

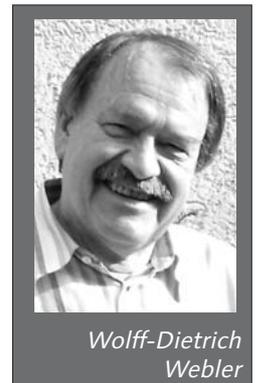
Der Verfasser hatte seinen Artikel auch Studierenden zu lesen gegeben – sozusagen als „Probeleser*innen“, um mit ihnen in einen ersten Austausch zu kommen. Da lag es nahe, prompt eine Antwort aus Sicht von Studierenden zu bekommen – aber etwas überraschend schon in Form eines Artikels, der hier angefügt wird: *Mareike Borger: Kommentar zu dem Artikel „Wodurch konstituiert sich Studium?“ von Wolf-Dietrich Webler*. Wir sind gespannt auf weitere Kommentare, insbesondere von Seiten der Studierenden.

Seite 172

Was wäre geeigneter, als am Ende des Jahrzehnts 2020 die jahrgangsabschließende Ausgabe des HSW zu einem bilanzierenden Gespräch mit *Ulrich Teichler* zu nutzen? Also hat *Wolff-Dietrich Webler* ihn zu einem **HSW-Gespräch über Bilanzen und Perspektiven für die Zukunft** eingeladen – genauer **über persönliche Aspekte der Hochschulforschung in Deutschland, Bilanzen und Perspektiven für die Zukunft und über Zukunftsperspektiven des deutschen und internationalen Hochschulwesens**. Beide kennen sich als Fachkollegen seit 1974 und sind seit 46 Jahren in der Hochschulforschung in Deutschland engagiert. Ulrich Teichler hat es von Anfang an in die internationale Szene gezogen, in der er große Wirkungen entfaltet hat. Schon der Start im Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung war für ihn günstig. Als ihm an der Universität Kassel mit der ersten deutschen Professur für Berufs- und Hochschulforschung und dem Aufbau des ersten (interdisziplinären) Wissenschaftlichen Zentrums (WZ I) für Berufs- und Hochschulforschung auch noch die institutionellen Wirkinstrumente in die Hand gegeben wurden, konnte er durchstarten und mit internationalem Engagement und großer Energie weltweite Wirkungen entfalten. Aus dem schnell wachsenden WZ I wurde bald das INCHER, das International Center for Higher Education Research. Nach allen diesen Jahrzehnten gibt es reichlich Gelegenheit, Bilanzen zu ziehen. Manches hat auch – unbeabsichtigt, aber faktisch doch – die Funktion eines Modells für künftige Strategien und daraus resultierendes Verhalten.

Seite 176

W.W.



Wolff-Dietrich Webler

Helga Jung-Paarmann

Bildung im Medium der Wissenschaft: Das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld¹



Helga
Jung-Paarmann

From 1974 until 2005 Bielefeld University had associated an experimental school with the goal to prepare young adults for their university studies. Like in US-American colleges the last three years were linked to the first semesters of university study through an integrated curriculum. By doing this education was considered an integrated part of sciences. As follows it is shown how this concept was practically handled and which basic findings were obtained:

- through the choice of competent teachers as well as students,
- through diligent learning material and situations,
- through specific organisation of learning and school life.

Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg – so wie sie von 1974 bis 2005 an der Universität Bielefeld bestand – war eine singuläre Einrichtung in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik, in der fast alles anders als anderswo war: Ihr der Universität vorgelagertes rotes Gebäude gleich einer Fabrikhalle mit Shetdach und Großraum, in dem es keine Klassen- und Lehrerzimmer gab, sondern nur durch Stellwände abgetrennt Unterrichtsflächen und für die Lehrenden offen zugängliche Schreibtische als Arbeitsplätze. Die vierköpfige Leitung wählten die Lehrenden aus ihren Reihen für jeweils vier Jahre und alle inhaltlichen und organisatorischen Probleme wurden weitgehend basisdemokratisch entschieden.

Etwa die Hälfte der Lehrenden hatte Unterrichtserfahrung aus der gymnasialen Oberstufe, während die andere Hälfte vor dem Oberstufen-Kolleg nur an Hochschulen unterrichtet hatte. Von den Kollegiat*innen hatte die Hälfte keinen Q-Vermerk, hätte also kein Gymnasium besuchen können. Etwa ein Drittel kam aus einem Gymnasium, ein Weiteres Drittel von einer Realschule und das letzte Drittel hatte einen Hauptschulabschluss und eine abgeschlossene Lehre oder mehrjährige Berufserfahrung. Bei ihrer Aufnahme waren sie zwischen 16 und 25 Jahre alt und je zur Hälfte weiblich bzw. männlich. Ihre soziale Herkunft entsprach der Bevölkerung Nordrhein-Westfalens.

Durch ein computergestütztes Aufnahmeverfahren wurde sichergestellt, dass diese vielfältigen Kriterien so weit wie möglich erfüllt wurden. Damit sollte ermöglicht werden, dass die Ergebnisse der Versuchsschule repräsentativ für die Gesamtbevölkerung waren. Denn das Oberstufen-Kolleg war nicht nur Versuchsschule, sondern zugleich Wissenschaftliche Einrichtung der Universität. Alle Lehrenden des Oberstufen-Kollegs waren zugleich Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung.

Sie waren Lehrer-Forscher*innen und sollten ihre eigene Unterrichtspraxis beforschen. Deshalb hatten sie ein Unterrichtsdeputat von nur 12-14 h/w. Der Wissenschaftliche Leiter war zugleich Mitglied der pädagogischen Fakultät der Universität.

In einem vierjährigen Ausbildungsgang sollte das Oberstufen-Kolleg nicht nur neue Unterrichtsinhalte, Lehr- und Lernformen für die gymnasiale Oberstufe, sondern auch für das Grundstudium der Universität entwickeln und erproben, sodass seine Absolvent*innen anschließend im Hauptstudium oder zumindest in einem höheren Fachsemester weiterstudieren konnten. Das Oberstufen-Kolleg war ein Zwitter: zugleich gymnasiale Oberstufe und Teil der Universität (vgl. Jung-Paarmann 2014).

Die Gründung eines solchen Experiments als staatliche Versuchseinrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen war nur in der Bildungsreform-Euphorie Ende der 60er Jahre und mit einem Gründer vom wissenschaftlichen und öffentlichen Renommee Hartmut von Hentigs möglich. Er hatte bereits 1965 die Grundzüge einer Einrichtung zur Reform des gymnasialen Oberstufe und des universitären Grundstudiums entworfen, die dann ab 1969 mit dem Oberstufen-Kolleg realisiert und weiterentwickelt wurden. Seine Reformideen trugen dazu bei, dass er 1966 in die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und 1967 in den Gründungsausschuss der Universität Bielefeld berufen wurde. Dabei bekam er die Möglichkeit, an der Universität zwei Versuchsschulen als Wissenschaftliche Einrichtungen zu gründen: Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Hier konnte er die in den Diskussionen der Bildungskommission entwickelten Re-

¹ Vorabdruck aus dem Ergebnisband zum 12. Hochschulforum Sylt: „Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Bildung – worin besteht sie heute? Wo wird sie erworben? Annäherung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung“.

formvorstellungen für das deutsche Schulwesen in der Praxis erproben lassen. Während die Laborschule Beispiel und Vorbild einer Gesamtschule war, sollte das Oberstufen-Kolleg eine Lösung für die Probleme beim Übergang von der gymnasialen Oberstufe zur Universität bieten: z.B. die mangelhafte Vorbereitung auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums und dadurch Orientierungslosigkeit der Studierenden in den ersten Semestern, in der Folge überlange Studienzeiten und Studienabbrüche.

Als besonders dringlich erschien den Bildungsreformern damals, das Recht auf Bildung auch bisher benachteiligter Bevölkerungsschichten zu sichern und Schule so zu gestalten, dass mehr Chancengleichheit für Jugendliche aus bildungsfernen Schichten erreicht werden konnte. Aufgabe des Oberstufen-Kollegs war es also, für alle Jugendlichen – also auch für solche, die die schulischen Voraussetzungen für die gymnasiale Oberstufe nicht erfüllten – bei entsprechender Motivation und Eignung einen Zugang zu einem Hochschulstudium zu ermöglichen und zugleich Reformen für das universitäre Grundstudium zu erproben.

Dafür galt es, geeignete Lernangebote und Lernformen neu zu entwickeln.

Zugleich sollte das Oberstufen-Kolleg ein neues Allgemeinbildungskonzept erproben: Für ihn war allgemeine Bildung nicht „universal“ sich auf alle (bedeutenden) Gegenstände erstreckend“ oder „von allen gebildeten Menschen geteilt“. Allgemeinbildung bezog sich vielmehr „auf das, was an den Gegenständen oder Verfahren eine Verallgemeinerung erlaubt oder nötig macht.“ Allgemeinbildung sollte „den Menschen in die Lage versetzen, die ungeheuerlich komplexen, abstrakten und sich wandelnden Bedingungen der modernen Zivilisation zu verstehen – aus ihrem eigenen Gesetz heraus – und sie so zu bestehen“ (Hentig 1966, S. 35f.).

Da das Oberstufen-Kolleg seine Absolvent*innen für den Übergang in ein höheres universitäres Semester befähigen wollte, war die Einübung in wissenschaftliche Arbeitstechniken und Lernformen ein zentrales Anliegen der Ausbildung.

Bildung im Medium der Wissenschaft war Ziel und Aufgabe des Oberstufen-Kollegs. Dafür hat der Erfinder des Oberstufen-Kollegs, Hartmut von Hentig, die eingängige Formel geprägt: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (Hentig 1985).

„Die Sachen klären“

Letzteres sollte am Oberstufen-Kolleg vor allem Aufgabe des Unterrichtsangebots für die Kollegiat*innen sein. Zu Beginn ihrer 4-jährigen Ausbildung wählten sie aus einem Angebot von 23 Fächern zwei aus, in denen sie vertieft in eine Fachdisziplin, ihre je spezifischen Systematiken und Methoden so weit eingeführt werden sollten, dass sie diese Fächer anschließend in einem höheren Fachsemester – möglichst im Hauptstudium – weiterstudieren konnten. Dafür war etwa die Hälfte der Ausbildungszeit vorgesehen.

In der anderen Hälfte besuchten sie fächerübergreifende Kurse und Projekte, in denen sie, ausgehend von einem gesellschaftlich relevanten Problem, erproben und er-

fahren sollten, wie verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zu dessen Verständnis und zu Problemlösungen beitragen konnten. Diese Kurse und Projekte konnten sie von Semester zu Semester aus einem großen Angebot frei wählen, wobei sie lediglich durch Vorgaben der Abschluss-Prüfungsordnung und durch die Zwänge des Stundenplans eingeschränkt wurden. Jede und jeder konnten auf diesem Gebiet ein individuelles Curriculum zusammenstellen.

Als Verbindungsglied zwischen Schule und Universität war das Oberstufen-Kolleg weder an die Lehrpläne der gymnasialen Oberstufe gebunden noch an die Studienordnungen der seinen Studienfächern entsprechenden Studiengänge der Universität. Vielmehr entwickelten die Lehrenden der Aufbaugeneration zwischen 1970 und 1974 für ihre jeweiligen Studienfächer Curricula, die die Studierfähigkeit in einem höheren universitären Semester sicherstellen sollten.

Das Oberstufen-Kolleg war eine „Neue Tertiärstufe“, die Studienfächer anbot, von denen einige an Schulen gar nicht oder nur selten unterrichtet wurden. Zu diesen gehörten bereits zu Beginn des Oberstufen-Kollegs – 1974 – Jura, Pädagogik, Psychologie, Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Russisch, Geologie und Technik.

Für den fächerübergreifenden Unterricht gab es weder an den gymnasialen Oberstufen noch in den universitären Grundstudiengängen Erfahrungen und curriculare Vorbilder. Für die Lehrenden, die an die Methoden und Systematiken ihrer Studienfächer gewöhnt waren, stellte dies eine erhebliche Herausforderung dar. Diese Unterrichtsarten erwiesen sich als „Spielwiese“ für die Erprobung neuer Unterrichtsinhalte, wobei auch aktuelle gesellschaftliche Strömungen aufgegriffen werden konnten, die sowohl von den Lehrenden als auch von den Kollegiat*innen als klärungsbedürftig empfunden wurden. So entstanden aus dem fächerübergreifenden Unterricht in den 80er Jahren am Oberstufen-Kollegs Frauenstudien, Gesundheitswissenschaften, Öko-/Umweltwissenschaften als neue Studienfächer, die es zu dieser Zeit auch an Universitäten noch kaum gab (vgl. Jung-Paarmann 2014, S. 316-353).

Am Ende der vierjährigen Ausbildung stand eine OS-spezifische Abschlussprüfung, die das Abitur und Anteile eines Grundstudiums in zwei Studienfächern einschloss. Zu dieser Prüfung gehörten auch zwei Hausarbeiten, die wissenschaftlichen Standards genügen sollten.

„Die Sachen klären“ war der eine Teil der Persönlichkeitsbildung, die das Oberstufen-Kolleg anstrebte. Als noch einflussreicher für die Selbstermächtigung der Kollegiat*innen erwiesen sich diejenigen strukturellen und pädagogischen Einrichtungen, die darauf abzielten, die Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung zu fördern.

„Die Menschen stärken“

Dafür standen ihnen am Oberstufen-Kolleg Mitbestimmungsmöglichkeiten auf allen institutionellen Ebenen zur Verfügung. Sie hatten eine einflussreiche Kollegiat*innen-Vertretung und waren in allen Selbstverwaltungsgremien in relevanter Zahl vertreten. Auch bei der Planung der Kursinhalte konnten sie mitbestimmen, insbesondere im fächerübergreifenden Bereich, in dem es

keine festen curricularen Festlegungen gab. Hier konnten sie auf das Kursangebot nicht nur durch ihr Wahlverhalten sondern auch durch eigene, von Lehrenden begleitete Kursangebote Einfluss nehmen. Auch für ihre individuellen Leistungsnachweise stand eine breite Palette von Möglichkeiten bereit, sodass sie ihr eigenes Lernprogramm ganz wesentlich je nach ihren Interessen und Neigungen mitbestimmen konnten. Das bedeutete, dass die Kollegiat*innen sehr viel Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess bekamen. Diese Freiräume, auf die Kollegiat*innen durch ihre vorherigen Schulerfahrungen nicht vorbereitet waren, boten nicht nur Chancen, sondern auch die Gefahr von Desorientierung und Nachlässigkeit. Dem suchte das Oberstufen-Kolleg durch ein breites Angebot von Beratungsmöglichkeiten Rechnung zu tragen, deren Inanspruchnahme jedoch ebenfalls in der Hand der Kollegiat*innen lag.

Auf diese Weise förderte das Oberstufen-Kolleg die Erfahrung der Selbstwirksamkeit und stärkte das Selbstbewusstsein seiner Kollegiat*innen, wenn sie in der Lage waren, diese Freiräume für sich zu nutzen. Dies gelang jedoch nicht allen: Das Oberstufen-Kolleg hatte eine hohe Drop-out-Quote.

Forschungsergebnisse

Als wissenschaftliche Einrichtung hatte das Oberstufen-Kolleg die Möglichkeit, die Entwicklung seiner Kollegiat*innen und ihren weiteren Werdegang an der Universität zu beforschen. Die hohe Abbrecherquote beunruhigte die Lehrenden des OS, weshalb ein Forschungsprojekt die Gründe hierfür untersuchte. Es wies mangelnde Zielstrebigkeit und Motivation für ein wissenschaftliches Studium als Hauptgründe nach; in einem stärker reglementierten Ausbildungssystem fielen diese weniger ins Gewicht (vgl. Jung-Paarmann 2014, S. 369ff.). Ein weiteres Forschungsprojekt untersuchte zwischen 1983 und 1988 die Entwicklung der Lernstile der Kollegiat*innen. Dabei stellte sich heraus, dass die Bereitwilligkeit zur Gruppenarbeit im Lauf der Ausbildung eher nachließ, während die wissenschaftspropädeutische Ausbildung zunehmend positiv beurteilt wurde. Außerdem zeigte sich – lange vor PISA –, dass bei vielen Kollegiat*innen die Lesefertigkeit, die eine zentrale Bedeutung für alle Lernstile hat, nicht ausreichte, um wissenschaftliche Texte richtig zu verstehen und zu verarbeiten. Deshalb entwickelte das Oberstufen-Kolleg spezielle „Training-Deutsch“-Kurse und entsprechende Kursmaterialien, die bis heute eingesetzt werden (vgl. Jung-Paarmann S. 372ff.).

Eine Längsschnittstudie in Zusammenarbeit mit dem Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität untersuchte den weiteren Studienweg der OS-Absolvent*innen und konnte zeigen, dass sie an der Universität ebenso gut zurecht kamen wie ehemalige Gymnasiasten, obwohl der Hälfte von ihnen der Hochschulzugang zunächst verweigert worden war, da sie keinen Q-Vermerk bekamen. Die ehemaligen Kollegiat*innen fielen oft dadurch auf, dass sie kritische Fragen stellten, bereits gut in wissenschaftlichen Arbeitstechniken bewandert und an Gruppenarbeit gewöhnt waren (Böhning et al. 1985). In der Längsschnittstudie zeigte sich, dass für die OS-Absolvent*innen die „entscheidenden

Effekte des OS [...] der Aufbau von Selbstbewusstsein, die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und die Entwicklung von Selbstreflexion“ waren. Die Autorinnen der Studie fragten nach den Ursachen dieser Effekte: „Nichts Strukturelles wie die Tertiärstufe oder die Erhöhung der Zugangschancen [zur Universität] oder die Wissenschaftspropädeutik wird genannt, [...] sondern die Atmosphäre, das Klima. Ein Klima, in dem Angst abgebaut wird, in dem Themen wie Politik und menschliche Beziehungen in reversibler Weise angesprochen werden können. [...] Ein zweites Moment ist die Möglichkeit der Einflussnahme. In der Achtung, dem Nicht-Auslachen, der ernsthaften Prüfung von Vorschlägen der Kollegiat*innen durch die Lehrenden ist die Veränderung des Klimas gegenüber früheren Schulen begründet“ (Glässing/Zink 1984, S. 42ff.).

Der weitere Lebensweg derjenigen Kollegiat*innen, die die Ausbildung abbrachen wurde nicht systematisch wissenschaftlich untersucht. Stichproben zeigten jedoch, dass viele von ihnen sich mit kreativen Berufen selbstständig machten und dabei ihre am OS erworbenen Kompetenzen nutzten (vgl. Below 1999).

Beendigung des Schulversuchs

Trotz seiner unbestreitbaren Erfolge bei der Persönlichkeitsentwicklung und wissenschaftspropädeutischen Ausbildung seiner Kollegiat*innen, wurde der Schulversuch „Neue Tertiärstufe“ vom Land Nordrhein-Westfalen 2002 beendet und die Versuchsschule als gymnasiale Oberstufe mit Experimentalaufträgen fortgeführt. Dafür waren sowohl interne als auch externe Faktoren maßgeblich.

Bereits Mitte der 70er Jahre hatte sich das politische Klima für die Akzeptanz von Schulreform geändert: Auf die Reformeuphorie Ende der 60er und Anfang 70er Jahre war eine Phase der Reformmüdigkeit und Restauration gefolgt. Auch als in den 90er Jahren wieder Schulreformen auf der Tagesordnung standen wie z.B. eine Vergrößerung der Autonomie der Schulen und die Einbeziehung außerschulischer Lernorte, konnte das Oberstufen-Kolleg seine Erfahrungen und Entwicklungsergebnisse nur begrenzt zur Geltung bringen. Die Konzepte zur Schulentwicklung hatten sich verändert: Zur Zeit der Gründung der Schulprojekte bestand die Hoffnung, man könne erfolgreich erprobte Curricula und Organisationsmodelle von einer Versuchsschule ins Regelschulsystem übertragen. Inzwischen hatte sich herausgestellt, dass Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen und ganzen Kollegien am ehesten erfolgreich waren, wenn sie schulintern unter Anleitung externer Moderator*innen ins Werk gesetzt wurden. Ein weiterer Grund war, dass der Transfer der Versuchsergebnisse des Oberstufen-Kollegs ins Regelschulsystem nur in Ansätzen gelang, weil seine Arbeitsbedingungen zu verschieden von denen in den gymnasialen Oberstufen waren. Die Fakultäten der Universitäten kamen gar nicht auf die Idee, die Erfahrungen des Oberstufen-Kollegs für ihre Eingangssemester zu nutzen.

Innerhalb des Oberstufen-Kollegs war im Laufe der Jahre ein Teil des Kollegiums der Meinung, die Erfahrungen in der Praxis machten eine Reform der Reform erfor-

derlich. Andere dagegen wollten am Gewohnten, einmal für gut Befundenen festhalten. Einen solchen ‚Reformkonservatismus‘ erlebten auch andere Bildungseinrichtungen. Hinzu kam, dass das Forschungs- und Entwicklungskonzept des Oberstufen-Kollegs den einzelnen Lehrenden weitgehend freistellte, wie sie ihre Verpflichtung zu Forschung und Entwicklung erfüllen wollte. Das hatte einen bunten Strauß unterschiedlichster Projekte zur Folge, die Einzelne und kleine Gruppen – oft mit großem Erfolg und beachtenswerten Ergebnissen² – verfolgten, die jedoch kein Profil der Oberstufen-Kollegs als Forschungs- und Entwicklungseinrichtung ergaben. Viele Lehrenden entwickelten eine ‚Schrebergarten-Mentalität‘: Man verfolgte seine eigenen Projekte und kümmernte sich nicht um die der anderen.

In den 90er Jahren nahmen die Spannungen innerhalb des Kollegiums zu, weil ein von Beginn an existierender Zielkonflikt der Einrichtung immer virulenter wurde: Sollte bei der Ausbildung die Hochschulorientierung, die Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Studium im Vordergrund stehen oder ging es vor allem um die Persönlichkeitsbildung der Kollegiat*innen? Je nachdem, welchem Ziel Priorität eingeräumt wurde, ergaben sich unterschiedliche Lösungsstrategien für anstehende Probleme. Sollte etwa beim fächerübergreifenden Unterricht eine Lernprogression ermöglicht werden, indem im Stundenplan aufeinander aufbauende Kurse ermöglicht wurden, oder sollte die Wahlfreiheit der Kollegiat*innen von Semester zu Semester vorrangig sein, was Kurssequenzen mit denselben Teilnehmer*innen nahezu ausschloss? Zwar zeichnete sich gegen Ende der 90er Jahre Fortschritte bei den internen Reformbemühungen ab, aber da war es bereits zu spät: Im Wissenschafts- und Schulministerium hatte man sich entschieden, den Schulversuch „Neue Tertiärstufe“ ab 2002 zu beenden und das Oberstufen-Kolleg zwischen 2002 und 2005 in eine gymnasiale Oberstufe umzuwandeln, die jetzt an die gymnasialen Lehrpläne und das Zentralabitur gebunden ist.

Das Oberstufen-Kolleg heute

Noch immer ist das Oberstufen-Kolleg eine Schule, die sich in vielem von anderen gymnasialen Oberstufen unterscheidet.

Es wird durch die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld forschend begleitet. Der Forschungs- und Entwicklungsplan 2019 benennt u.a. folgende Projekte:

- Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern (BiBi Mint),
- Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss,
- Forschendes Lernen in der Oberstufe,
- Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe (IntegO) (vgl. Heinrich/Klewin 2020).

Einiges, was sich im alten OS besonders bewährt hatte, konnte beibehalten werden: Nach wie vor gibt es fächerübergreifenden Unterricht, in dem allerdings die Wahlfreiheit der Kollegiat*innen zugunsten einer Struktur, die eine Lernprogression erlaubt, gegenüber dem

alten OS eingeschränkt ist. Außerdem ist noch immer unter bestimmten Bedingungen ein Zugang zum OS ohne Q-Vermerk möglich. Auch ist das Angebot an Studienfächern größer als an anderen gymnasialen Oberstufen. Am wichtigsten ist jedoch, dass das Schulklima, der wertschätzende Umgang zwischen Kollegiat*innen und Lehrenden trotz der Strukturanpassung an das Regelsystem nach wie vor als besonderer Vorzug des Oberstufen-Kollegs von den Kollegiat*innen gerühmt wird. Die eigene Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit teils vorgegebenen, teils selbstgewählten Aufgaben zu entwickeln und zu bilden, wird von den institutionellen und informellen Rahmenbedingungen gefördert. Dem alten OS wurde von manchen der Vorwurf gemacht, das angenehme Lernklima gehe auf Kosten der Lernqualität. Das konnte widerlegt werden, denn 2010 erhielt das Oberstufen-Kolleg den Deutschen Schulpreis in der Kategorie „Leistung“ und schneidet beim Zentralabitur im Vergleich mit anderen Schulen gut ab.

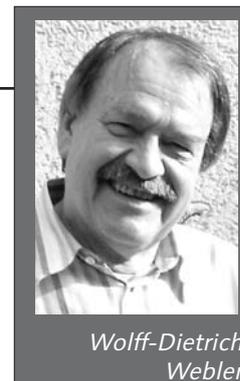
Literaturverzeichnis

- Below, I. (1999):* Was aus ihnen wurde ... Porträts von ehemaligen Kollegiatinnen und Kollegiaten. In: Jung-Paarmann, H. (2014): S. 713-749.
- Böhning, P./Franzen, G./Glässing, G./von Hentig, H. (Hg.) (1985):* Studierfähigkeit und Lernumwelt. Zusammenfassender Bericht über eine Längsschnittstudie an Absolventen des Oberstufen-Kollegs und Studenten der Universität Bielefeld. Bielefeld.
- Glässing, G./Zink, A. (1984):* Anspruch und Wirklichkeit von Bildungsreform. Eine empirische Studie über Absolventen des Oberstufen-Kollegs. Bielefeld.
- Heinrich, M./Klewin, G. (Hg.) (2020):* Praxisforschung und Transfer. WE_OS Jahrbuch 2019. Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Bielefeld.
- von Hentig, H. (1966):* Gedanken zur Umgestaltung der Oberstufe. In: Analysen und Modelle der Schulreform. Hrsg. v. Hartmut von Hentig, 3. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen, S. 31-58
- von Hentig, H. (1985):* Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart.
- Jung-Paarmann, H. (2014):* Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005. 2 Bde. Bad Heilbrunn.

² Das OS hat seine Forschungs- und Entwicklungsergebnisse publiziert: in der Buchreihe AMBOS (51 Bde.), in den AMBOS-Diskussionspapieren (23 Bde.) und in der Grauen/Blauen Reihe von Unterrichtsmaterialien (119 Hefte). Alle Titel bei Jung-Paarmann 2014, S. 794-805, die noch verfügbar sind auf der Website des Oberstufen-Kollegs: www.uni-bielefeld.de/OSK.

■ **Helga Jung-Paarmann, Dr.**, Historikerin, bis 2004 am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld tätig, E-Mail: hjungp@t-online.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Wodurch konstituiert sich Studium?

An Lehrveranstaltungen teilnehmen und Prüfungen bestehen – macht das ein Studium aus?

This article deals with the following questions: a) Discussing the original purpose of studies at universities and b) comparing the reality of study conditions with this purpose. To follow aims and objectives of studies at universities entails much broader activities than solely attending virtual lectures and seminars, expanding ones knowledge and being successful in exams. Studies in the original sense help to develop one's personality and many competences and attitudes. On the way, they have to facilitate formulating their own questions by students beyond the official study program, and having time and the opportunity to follow them locally. c) The third purpose is to provide practical hints to reach the above mentioned aims. Recommendations for relevant literature are provided. This article focusses on the much broader expectations which people have, explains them mainly as results of personal development and expresses doubt that these effects can be remedied by the present understanding and by reducing studies to virtual lectures and seminars. Online offers are important supplements in the context of blended learning, but not sufficient to replace personal attendance in seminars. The personal contact, informally or in class discussions constitutes an essential part of the experience of higher education.

Ausweislich der Modulhandbücher werden immer mehr Studiengänge – also im allgemeinen Verständnis „das Studium“ – auf den Besuch von Lehrveranstaltungen sowie die Abgabe und Bewertung von Studienleistungen reduziert. Der nachfolgende Text untersucht diese Annahme, fragt nach den Zielen eines Studiums, danach, wo – in welchen sozialen Kontexten – diese Ziele erreicht werden können, ob Lehrveranstaltungen dafür ausreichen (und vor allem Lernveranstaltungen werden müssen) und welche direkten und indirekten Folgen das alleinige digitale Studium unter Corona-Bedingungen dafür hat. Der Verfasser hat viele Jahrzehnte Lehrerfahrung sammeln können, eine große Zahl empirischer Projekte einschlägiger Curriculum- sowie Lehr-/Lernforschung durchgeführt und sich in vielen Weiterbildungen mit (vor allem jungen) Lehrenden austauschen können.

Anlass für diesen Artikel

Sich als Universitäten in der einseitigen Gewichtung von Forschung im Vergleich zur Lehre so wenig und so wenig verantwortungsvoll um die kommende Generation zu kümmern und so wenig in deren Zukunft zu investieren (immer von positiven Ausnahmen abgesehen), kann weder von den betroffenen Studierenden, noch Eltern, noch der Gesellschaft, noch der Berufswelt, noch der Politik länger hingenommen werden. Der Mangel hat viele (inzwischen weitgehend geklärte) Ursachen. Sie zu beseitigen kommt trotz guter internationaler Vorbilder (z.B. Förderung der Lehrkompetenz in Großbritannien

und Skandinavien) in Deutschland nur äußerst zäh voran. Staatliche Politik als verantwortlich für das gesetzlich definierte Berufsbild der Professur kann sich bis heute nicht dazu entschließen, außer bei Forschung auf einer professionellen Vorbereitung auf die anderen Dimensionen des Berufsbildes zu bestehen (z.B. auf Lehre und professionelle Prüfung, Personalführung sowie auf akademische Selbstverwaltung). Die kürzlich veröffentlichte Aussage des HRK-Präsidenten Peter-André Alt, Lehrende an Hochschulen müssten als Teil ihrer Pflichten sich kontinuierlich in ihrer Lehrkompetenz weiterbilden und dem auch nicht ausweichen können, ist der bisher deutlichste und prominenteste Appell an die Politik.

Maßstäbe, nach denen Studium in Corona-Zeiten bewertet werden kann

Auch soweit Bestandteile des nachfolgenden Artikels bekannt sind,¹ werden sie doch zu selten konsequent aufeinander bezogen. Dann unterbleiben auch Schlussfolgerungen, die zu nicht unerheblichen Änderungen führen müssten. Alle Beteiligten haben z.B. eine persönliche Vorstellung davon, was „Bildung“ bedeutet. Ein Studium in seiner Gesamtwirkung soll auch bilden. Aber die Bestandteile dieser Wirkung? Ob die eigene Lehrveranstal-

¹ Der nachfolgende Artikel verzichtet auf Quantifizierungen, weil die Realsituationen, auf die Bezug genommen wird, allgemein bekannt sind – unabhängig von ihren Prozentanteilen an der Wirklichkeit. Bekannt ist auch, dass sie jedenfalls einen relevanten Umfang haben.

tung einen Beitrag dazu leistet – ja sogar leisten soll – ist vielen Lehrenden und Studierenden unklar oder wird verneint. Und wenn sie im Grundsatz bejaht wird, fällt es meist schwer, anzugeben, worin – in welchen Passagen der Veranstaltung – der Beitrag besteht und wie er erworben wird. In aller Regel ist ein evtl. bestehender Kausalzusammenhang unklar, geschweige denn direkt vorgesehen. Sogar wenn ein Bildungskonzept in Umrissen besteht, ist es selten so klar im Profil von Semesterarbeiten oder Klausuren wieder zu finden, dass es auf den Verlauf der Semesterveranstaltung schließen lässt.

Auch die Zeitumstände führen dazu, gründlicher nachzufragen, worin ein wissenschaftliches Studium im Kern besteht. In Zeiten von Corona und der Verfolgung von kompletten Semesterveranstaltungen am Bildschirm stellt sich verschärft die Frage, ob es von Seiten der Hochschulen reicht, ein medial aufbereitetes *Wissensangebot* bereit zu stellen, um dem eigenen Auftrag nachzukommen – dem Auftrag in der eigenen Interpretation. Und ob es von Seiten der Studierenden ausreicht, die angebotenen Veranstaltungen virtuell zu besuchen und sich die dort formulierten Wissensbestände anzueignen. Macht das ein wissenschaftliches Studium aus? Oft wird das dann verneint. Aber bei Durchsicht der eingesetzten Befragungsinstrumente zu Lehrveranstaltungen und zum ganzen Studium wird „Studium“ in seinen Dimensionen stark auf die vorgenannte Umschreibung verkürzt. Wodurch also konstituiert sich „Studium“? Die Frage stellt sich verschärft in Zeiten einer corona-bedingten Teilnahme an Lehr-/Lernveranstaltungen von zuhause aus.

Einige Vor- und Nachteile des „Corona-Studiums“

Nachdem Lehrveranstaltungen immer perfekter auf den Bildschirm gebracht werden können, virtuelle Gruppenphasen organisiert, sogar Prüfungen rechtsgültig am Bildschirm organisiert werden können, stellt sich vielfach die Frage, ob Studium nicht endgültig als Fernstudium organisiert werden sollte. Auch duales Studium wird nicht selten so organisiert. Bei der Beurteilung sollte im Hintergrund immer berücksichtigt werden, dass bei Strategien und Erfahrungsaustausch auch noch eine immer einflussreichere Medienindustrie beteiligt ist, die ein eindeutiges Ergebnis anstrebt.

Studieren aus dem Homeoffice hat viele Vorteile: a) Die Teilnahme an digitalen Angeboten hat zunächst den praktischen Vorteil, dass der Weg zwischen Wohnung und Präsenzveranstaltung wegfällt. Das ist eine Zeit- und Kostenfrage, besonders in Großstädten. Sie reduziert nebenbei auch Gefahren im Verkehr (zumindest außerhalb von Bussen und Bahnen). b) Digitale Angebote müssen durchschnittlich sorgfältiger vorbereitet und auf das Medium zugeschnitten werden, als Präsenzangebote. Für Lehrende besteht die Chance, große Teile der eigenen Lehre noch besser wiederholbar zu gestalten als in der Präsenzlehre, weil besser „vorproduzierbar“. Das entlastet nach der ersten (zunächst größeren) Investition. c) An Online-Angeboten können Studierende teilnehmen, die sonst aus Zeitgründen nicht teilnehmen könnten. d) Online-Angebote können (bei kleiner Teil-

nahmezahl) besonders interaktiv gestaltet werden. Die Chance, sich hinter dem Rücken eines breitschultrigen Kommilitonen zu verstecken, ist geringer. e) Offline-Angebote können nach eigenem Zeitplan und Motivationszeitpunkt der Studierenden aufgerufen werden; das passt besser zu Familienpflichten oder Job-Erfordernissen – oder der Zeit nach Ruhephasen, um sich besser konzentrieren zu können.

Dazu passt auch, dass eine wachsende Zahl Hochschulbibliotheken dazu übergeht, Literatur immer häufiger als E-Book anzuschaffen. Diese Texte können von zuhause abgerufen werden. Welche negativen Folgen diese Bibliotheksstrategien haben, steht auf einem anderen Blatt. Von Studierenden und Wissenschaftler*innen wird z.B. eingewandt, dass längere komplexe wissenschaftliche Texte am Bildschirm zu lesen als extrem anstrengend empfunden und eher gemieden wird. Ein solcher Umgang mit Literatur kann nicht gewünscht sein.

Bei so vielen Vorteilen überraschend erscheinen dann Proteste und die Forderung von Studierenden nach Präsenzveranstaltungen, wie in den letzten Monaten erlebt. Anders ist doch viel bequemer, z.T. scheinbar auch viel perfekter!?

Das bringt erneut ins Bewusstsein, dass „Studium“ viel mehr ist als abgeprüfter Wissenserwerb.

Studieren aus dem Homeoffice hat viele Nachteile: a) Der Besuch von Präsenzveranstaltungen setzt – auch in dem Moment des körperlichen Versammelns und des Weges dorthin – als Konditionierung eine höhere Bereitschaft zum Lernen frei. Lernen am Bildschirm ist demgegenüber unverbindlicher. b) Veranstaltungen am Bildschirm zu organisieren erhöht die Neigung *bei Lehrenden* erheblich, frontale Lehre als Belehrung zu organisieren – *bei Studierenden*, sie passiv zu verfolgen ebenfalls. c) Interaktion ist möglich, aber oft auch auf eine Teilnahmebereitschaft reduziert. d) Videokonferenzen mit mehr als 12 Beteiligten führen dazu, dass der Bildschirm im Normalformat mit den Porträts der Beteiligten wie eine Briefmarkensammlung wirkt. Bleibender Eindruck vor allem: Wir sind dabei gewesen. e) Aber vor allem: es geht nicht nur um den Austausch verbaler Äußerungen. Das fällt besonders auf, wenn die Beteiligten auf dem Bildschirm auf ihre Porträts reduziert werden – also den Teil, der spricht. Dass Kommunikation bei ganzer, körperlicher Anwesenheit in hohem Maße auch aus dem Austausch von nonverbalen, auch ungewollten Signalen z.B. der Mimik besteht (etwa in der Körperhaltung über Gestik hinaus) und dies auch auf das Gegenüber wirkt, teilt sich erst allmählich wieder mit. f) Pausen, die mit Gesprächen anderer Art oder gerade zum Gegenstand gefüllt werden – auch als Zufallsbegegnungen, die dann verstetigt werden können: Sie entfallen bei virtueller Lehre fast vollständig und sind doch wichtiger Teil der lernenden Verarbeitung. g) Virtuelle Lehre muss zwar nicht, kann aber zu Isolierung führen (zumindest dem Gefühl davon). h) Immer mehr Studierende verzichten darauf, am Studienort überhaupt noch eine „Studentenbude“, eine WG o.ä. zu suchen. Das hat nicht nur gravierende Folgen für die lokale Kultur, die Freizeitszene und Kaufkraft am Ort, sondern für die gesamte studentische Szene. Vor allem Zufallskontakte werden sehr erschwert, bestehende Kontakte können sich auflösen.

Stichwort Kaufkraft: 1.000 Studierende, die auch nur 700 € im Monat ausgeben, ergeben bereits 700.000 €. 10.000 Studierende also bereits 7 Mio € – pro Monat! Dieser Aspekt mit seinen Folgen für Hochschulstandorte und Innenstädte wird völlig unterschätzt. i/j) Home-Office intensiviert zwar familiäre und nachbarschaftliche Kontakte – das muss aus nicht-akademischer Umgebung heraus aber nicht studienförderlich sein. Hier geht es nicht um eine irgendwie elitäre Einordnung, sondern um Denk- und Kommunikationsprozesse, die im Herkunftsmilieu nicht selbstverständlich sind. Das beginnt mit dem Gebrauch und der Einübung einer Fachsprache, die in der Herkunftsumgebung eher befremdlich wirkt (oft als eingebildet missverstanden wird) und dort jedenfalls kaum eingeübt werden kann, bis zu den neuen Diskursformen, die (z.B. als Kritik und Widerspruch) dort ganz anders eingeordnet werden. Gewohnte familiäre Respekthierarchien werden als aufgekündigt wahrgenommen und führen – fehlinterpretiert – zu Konflikten, die bei den Studierenden in Stil und Themen zu Meidungsverhalten und nicht zu Einübung führen. Wo liegt denn besonderes Konfliktpotential bei sich selbst und gegenüber der Umgebung?

Die Abwägung von Vor- und Nachteilen führt u.a. dazu, dass Kombinationen aus Präsenz- und E-Learning-Angeboten als Blended Learning (oder neuerdings als „Hybridsemester“) als besonders erfolgreich gelten. Sie bieten die Chance, die Vorteile aus beidem zu kombinieren.

Was bedeutet also Studium – über den Besuch von Lehrveranstaltungen hinaus?

Studium bedeutet nach wie vor Persönlichkeitsentwicklung – in vielen Dimensionen. Da geht es – als Folge der Fachsozialisation – um die Auseinandersetzung mit dem Fach als einem Weg, neues Wissen zu generieren – methodisch gesichert und in einem logisch widerspruchsfreien Erkenntnisgebäude organisiert. Auf dem Weg dahin geht es um die Zulassung vieler Wege, um die Pluralität von Denk- und Suchansätzen, die nicht nur zugelassen, sondern geradezu erwünscht sind – sich allerdings dann ihre Überprüfung auf Logik, Faktentreue (überhaupt zutreffende Beschreibung), Berücksichtigung des bereits erreichten Erkenntnisstandes usw. gefallen lassen müssen. Es geht um den Umgang mit dem Gegenüber: respektvoll, anerkennend (auch den Mut anerkennend, ganz neue und vielleicht verbreiteten Denkgewohnheiten widersprechende Positionen einzunehmen) und ggfls. nur in der Sache kritisierend. Gelernt wird, sachliche Kritik sozialverträglich zu äußern, sie selbst auch auszuhalten und sich gegen Regelverstöße zu wehren.

Das muss gedanklich erlebt und in Diskussionen erprobt und eingeübt werden. Diese Prozesse sind zwar auch am Bildschirm organisierbar, aber dort fast nur in der Form von Lehrveranstaltungen. Diese Prozesse finden auch sehr häufig in Spontan-Situationen neben den und ohne Verbindung zu bestimmten Veranstaltungen statt. Da geht es plötzlich um ganz andere Themen, aber unmerklich in einem Austausch nach den erworbenen Regeln wissenschaftlichen Diskurses. Da wird die Pluralität von Sichtweisen nicht als störend, sondern als bereichernd empfunden, Vielfalt der Perspektiven als erstrebens-

wert. Andersdenken als eine Begleitbedingung für Fortschritt begriffen. Andersdenkende werden respektiert, ja geschätzt. Studium muss nicht nur erlauben, diese Einstellungen und Haltungen und eigenen Vorgehensweisen zu erwerben. Es muss sie zur Bedingung erfolgreichen Studiums machen. Wer das schätzen gelernt hat, tritt für Meinungsfreiheit ein, für eine gewohnheitsmäßig prüfende, d.h. skeptische Haltung. Zunächst unbequem wirkend, sind solche Denk- und Diskursgewohnheiten prägend für Bildung.

Und diese Spontan-Situationen treten – in Zeitpunkt, Anlass, Thema und Verlauf eben ungeplant – auf, wenn sich Menschen im präsenten Umgang miteinander begegnen. Teile davon lassen sich virtuell nachbilden, Teile davon finden heute auch in den sozialen Medien statt, aber dort eher verkürzt. Sich mit einem besonders geschätzten Thema mal Stunden, ja sogar halbe Nächte um die Ohren zu schlagen, Riesenfreude an der Produktion zündender Gedankengänge zu entwickeln, systematisch zuhören zu lernen und sein Gegenüber zu respektieren, ja Abweichung als Vorbedingung für diese Prozesse zu begreifen – das liefert vor allem ein Präsenzstudium, liefern direkte, persönliche Begegnungen in Wohnheimen, Kneipen, auf Festen usw. in einem studentischen Milieu – in der studentischen Szene. Hier handelt es sich um einen unersetzlichen Lebensabschnitt, in dem nicht nur kritisches Denken gelernt wird (wie viele Fächer das Studienziel umschreiben), sondern auch eine gesellschaftliche Rolle als Expert*in in gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Verantwortung.

Studium im vollumfänglichen Verständnis ist aus dem Homeoffice heraus fast unmöglich. Diese Tätigkeit reduziert sich allzu leicht auf Wissenserwerb – oft dann linear und eindimensional die jeweilige Lehrmeinung wiedergebend. Das erfüllt nicht die Kriterien eines wissenschaftlichen Studiums. Denn Einstellungen und Haltungen kommen dazu. Sie sind unverzichtbares Ergebnis von Studium, aber schwer erfassbar, d.h. kaum prüfbar und reichen in den Grenzbereich zur Gesinnungsprüfung, die abzulehnen ist. Mitmenschlichkeit, Gerechtigkeitssinn und das Bewusstsein, der Gesellschaft Vieles zurückgeben zu sollen, die über zahlreiche Privilegierungen der Gruppe der Studierenden ein Studium überhaupt erst möglich gemacht hat, gehören zu erwarteten Studienergebnissen. Aber Einstellungen und Haltungen fehlen in vielen Zielvorstellungen. Es macht nachdenklich, dass in der Aufzählung des erwünschten Kompetenzerwerbs – die mit Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz als komplette Aufzählung von Studienzielen erscheinen – Einstellungen und Haltungen nicht enthalten sind. Nicht alle Studienziele sind prüfbar, und doch werden sie als fester Bestandteil des Studiums betrachtet. Sie müssen vom ersten Semester an dargestellt und erworben werden. Die Tendenz, Studium auf kognitive Leistungen zu reduzieren und nur evidenzbasierte Inhalte zuzulassen, ist nachdrücklich zu hinterfragen.

Studium soll (auch als Folge der vorgenannten Prozesse) den Horizont erweitern, für Neues öffnen, Urteilsfähigkeit (und das Verständnis ihrer Voraussetzungen) fördern und damit neugierig machen. Lehre an Hochschulen umfasst nicht nur, ein Wissensangebot zu formulieren

ren, sondern auch zum Lernen zu motivieren – und das über das unmittelbare Thema hinaus. Diese Aspekte auf einer Metaebene müssen stärker herausgestellt, deren Inhalte erworben werden. Nicht alle Lehrenden sind dazu imstande. Gegenüber diesem Anspruch fällt die Realität häufig dramatisch ab.

Wie können Änderungen aussehen?

Kein einziger Studiengang stellt auch nur ein einziges Modul als freies Gefäß unausgeplant zum freien Selbststudium bereit – Selbststudium nicht verengt auf die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, sondern neugiergeleitet zur Verfolgung eigener Fragestellungen, die aufgefunden sind.² Das würde auch die Identifikation der Studierenden mit ihrem Studium über Wegstrecken hinweg erleichtern, die eher zum Aufgeben animieren. Zwar gibt es Fälle, in denen Fachbereiche den Studierenden mehr Freiheiten eingeräumt haben, aber vom Regelfall sind solche Möglichkeiten weit entfernt:³

- „Wahlbereiche: Studierende sollen darin zwar Leistungspunkte erwerben, sind aber sehr frei darin, wo und auf welche Weise.“
- Kreditierung extracurricularer Aktivitäten: Im Gefolge der Flüchtlingskrise wurde vielerorts diskutiert, ob studentisches Engagement nicht „honoriert“ werden könnte, und inzwischen begegnen einem Curricula, die jedenfalls in kleinem Umfang, z.B. sechs ECTS, die Möglichkeit bieten, sich Engagement aller Art „anrechnen“ zu lassen.“

Dass (über alle Fächer hinweg durchschnittlich) ein Drittel der Studierenden in Deutschland sein Studium abbricht,⁴ wird von Seiten der Politik als individuell und gesellschaftlich unerträglich hoch eingestuft. Die Ursachenerforschung ist weit vorangekommen – nun müssen auch praktische Schritte zur Änderung folgen.

Die weitere Studienreform muss sowohl den Lehrenden ermöglichen, diese höheren Ansprüche zu erfüllen (und durch den Lernerfolg der Studierenden eigene Berufszufriedenheit zu steigern), Studierende über Studienziele in diesem erweiterten Verständnis aufzuklären, sie dafür zu gewinnen und zu diesem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu ermutigen, sodass Lehrveranstaltungen nicht nur *belehren*, sondern zu *Lern*veranstaltungen für die Studierenden werden. Sie muss aber vor allem die Räume schaffen, in denen Platz für diese Bildungsprozesse besteht. Studiengänge ohne diese Räume sollten als defizitär nicht mehr akkreditiert bzw. re-akkreditiert werden.

Lehrende müssen daher nicht nur selbst ein entsprechendes Verständnis von Studium entwickeln, sondern auch lernen, die entsprechenden Prozesse einzuleiten.⁵ Das setzt intensive Reflektion und teilweise auch entsprechende Weiterbildung voraus (z.B. wie kann ich meine Veranstaltungen zu gemeinsamen Veranstaltungen mit den Studierenden machen; wie kann ich deren Neugier anfachen und über die eigenen Fächergrenzen hinausführen?). Als kollegialen Prozess mit Moderation lösungsorientiert organisiert, können solche Treffen sehr animierend und hilfreich wirken.

Und nochmal: In Zeiten von Corona – also noch während einer Reihe von Semestern – sollten vorsichtige Wege gefunden werden, mehr Präsenzveranstaltungen zu organisieren, auch wenn dann die Gefahr besteht, in der Freizeitszene durch Unvernunft mehr Erkrankungen zu provozieren. Auch hier das Verantwortungsgefühl zu stärken, ist Teil des Studiums. Und eine ganze Generation von Hochschulabsolvent*innen im Home-Office gravierend defizitär zu qualifizieren, weil die Chance zu Bildungsprozessen stark reduziert worden ist, kann für die Zukunft der Gesellschaft nicht hingenommen werden.

Erste Reaktionen

Aus einer Gruppe von Studierenden, die diesen Artikel als „Probeleserinnen“ kommentiert haben, kamen folgende Antworten:

„Wenn ich das 'richtige' Studieren bisher nicht vermisst haben sollte, dann tue ich es spätestens jetzt umso mehr. Als Studentin kann ich deine Argumentation sehr unterstützen und wünschte mir, dass diese Meinung bald verstärkt Einfluss auf die aktuelle Studiensituation hat.“

Eine andere „Probeleserin“ schreibt: „Ich kann nur bestätigen, dass es zu einer Weiterverschulung des Studiums kam, der Prof klickt seine Power-Point-Präsentation durch und die Studierenden stellen ab und zu Fragen. Der Prof ist dabei weder Moderator noch Gleichberechtigter, sondern ein höherer, unerreichbarer Lehrer. Es ist sehr schwer zu diskutieren oder in ein (gutes) Streitgespräch zu kommen.“

Das Problem ist, dass die Mehrheit der Studierenden an das Studium nach der Bologna-Reform gewöhnt ist. Ein Studium ohne verschulte Module mit jeweiligen Prüfungen und Leistungen ist für viele unmöglich. Da ist die direkte Lehrübertragung als Online-Semester nur logisch und wird nicht als problematisch empfunden.

Mir fehlt ein wenig die Berücksichtigung der besonderen Situation. Viele Profs waren wie ihre Studierenden enttäuscht, dass es in den Seminaren kaum Diskussionen gab. Will sagen, dass es keine Entscheidung war, sondern viele Profs das Beste aus der Situation gemacht haben, als Präsenz keine Option war. Außerdem gab es starke Unterschiede in der Gestaltung der Online-Lehre in den einzelnen Fächern. Ich denke, in der Biologie war der Verlust der Diskussionen nicht so schwerwiegend, wie in der Philosophie. Oder sehe ich das zu eng?

Was soll die Antwort des Textes für mich als Studentin sein? Studium pausieren bis wieder Präsenzlehre möglich ist?“

² Solche Möglichkeiten hatte die Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld ihren Studierenden bis zur Bologna-Reform eingeräumt.

³ Olaf Bartz (Geschäftsführer/Managing Director und Vorstandsmitglied der Stiftung Akkreditierungsrat), hat kürzlich dem Verfasser gegenüber auf diese Möglichkeiten in den zitierten Worten hingewiesen.

⁴ Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. (DZHW Brief 3/2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief

Petri, P. S. (i.E./2021): Studienerfolg und Studienabbruch. (Diss.). Bielefeld.

⁵ Hier können von Seiten der Lehrenden andere Fragen an die eigene Veranstaltung gerichtet werden, als üblicherweise in den Fragebögen zur studentischen Veranstaltungsbewertung enthalten sind; vgl. Anlage 2.

Resümee und Antwort des Textes an die Studierenden

Nein – im Studium zu pausieren ist keine Option. Aber das Beste daraus zu machen – schon. Dazu gehören Beurteilungskriterien für die Auswahl praktischer Schritte und die neue Organisation gemeinsamen Austausches zwischen Studierenden und zwischen Lehrenden und Studierenden. Das „Corona-Semester“ brachte tatsächlich eine besondere Situation. Viele Lehrenden waren von der Absage aller Präsenzveranstaltungen überrascht (jedenfalls so lange abgesagt, bis für Laborübungen, Sportpraxis u.ä. besondere Vorsichtsmaßnahmen gefunden waren, sodass sie wieder stattfinden konnten). Der größte Teil der Lehrenden hatte keinerlei Erfahrung in der Online-Lehre und konnte anspruchsvollere hochschuldidaktische Konzepte, die über Stoffbeherrschung und digitale Präsentation hinausgingen (soweit diese Konzepte individuell verfügbar waren) zunächst nur ansatzweise auf die neue Situation übertragen. Gemessen daran verdient hohe Anerkennung, wie vergleichsweise geschickt bei solchen Veranstaltungen improvisiert worden war.

Aber der Alltag durchschnittlicher Veranstaltungen sah anders aus. Nun ist zu hoffen, dass in der Online-Gestaltung von Veranstaltungen so viel dazu gelernt wurde, dass sich das Sommersemester 2020 mediendidaktisch in der Summe so nicht wiederholen wird. Die in dem o.g. Zitat der Studierenden enthaltene Aussage: „Es ist sehr schwer zu diskutieren oder in ein (gutes) Streitgespräch zu kommen“ trifft zu. Zunächst könnte angenommen werden, dass der Austausch über Veranstaltungsinhalte sich über Rundmails oder chat rooms organisieren lässt. Da der Austausch dann aber zeitlich außerhalb der Veranstaltungen zu vereinbaren wäre, bedürfen zeitliche Online- oder Präsenz-Treffpunkte der neuen Abstimmung zwischen den Beteiligten. Und das fand vielfach nicht statt. Eine studentische Aussage dazu, die von anderen Studierenden mehrfach bestätigt wurde:⁶ „In den gegebenen Chatrooms gab es kaum anregende Diskussionen, meist Frage-Antwort-Runden von Dozenten zu Studierenden. Durch die zeitliche Verschiebung (der eine arbeitet morgens, der andere abends) kamen kaum Gespräche zustande. Rundmails wurden nicht als Diskussionsmedium genutzt. Generell habe ich persönlich im Online-Semester keine neuen Freunde finden können, und ein/zwei Professor*innen würde ich nicht wiedererkennen, da ich ihr Gesicht kein einziges Mal gesehen habe. Die Diskussion ließ sich auf die 5 Gesichter eines Seminars beschränken, die ihre Kamera auf Zoom angeschaltet hatten.“

Was allerdings bleibt, ist ein verbreitet unzulängliches Verständnis von Studium – auf beiden Seiten:

Bei allzu vielen Lehrenden, weil viele von ihnen „Lehre“ als Anstiftung zu Neugier und Lernen in vollem Sinne nie gelernt haben und für „Wissensvermittlung“ halten und überdies ein unzutreffendes, unzureichendes Konzept von „Studium“ haben (u.a. weil sie es in ihrem eigenen Studium bei den dortigen Lehrenden großenteils schon nicht erlebt hatten).

Bei allzu vielen Studierenden, weil sie sich bisher mit den Angeboten des Studiengangs begnügen – sich in die Angebote des Studiengangs gefügt haben und glaubten,

Studium müsse so sein – also auch nur ein unzutreffendes, unzureichendes Konzept von „Studium“ hatten. Woher sollten sie auch Alternativen kennen?

Ein Ausweg könnte sein: a) *Auseinandersetzung aller Gruppen mit dem, was ein wissenschaftliches Studium im Kern ausmacht – erworben am Beispiel des gewählten Faches*. Leitfrage dazu: Welche Vorstellungen haben wir davon (und welche öffentlich zugänglichen Vorstellungen hat – unserer Wahrnehmung nach – „die Gesellschaft“), was Hochschulabsolvent*innen nach dem Studium ausmacht? Was haben sie gewonnen? Was – außer Fachkompetenz – haben die Menschen im Studium erworben, und wo fand das statt? Welche Persönlichkeitsmerkmale sollen „Akademiker*innen“ auszeichnen – und zwar durch Studium erworben? Mit welchen Erwartungen finanziert die Gesellschaft in Deutschland ein weitgehend gebührenfreies Studium? Finanziert übrigens ganz überwiegend von Personen, die selber nicht studiert haben. Ein brainstorming dazu kann schon weiter helfen.⁷ b) Soweit Studium sich in Lehr-/Lernveranstaltungen abspielt, könnte in den ersten beiden Sitzungen des Semesters gemeinsam darüber beraten und sich auf ein gemeinsames Vorgehen geeinigt werden. Nach einem solchen Vorgang fällt das Engagement der Beteiligten sicherlich höher aus. Diese Orientierung in eine eigene Veranstaltung zu verlegen – wie schon vorgeschlagen wurde und in manchen Studiengängen geschieht – davon ist abzuraten. Bei den Lehrenden verhindert es eine gründlichere Auseinandersetzung mit Grundlagen eines Hochschulstudiums und mit den Vorstellungen, die die Studierenden als ihre Vorstellung von Studium äußern. Bei den Studierenden kann es dazu führen, dass diese (nicht prüfungsrelevante!!) Veranstaltung nur wenig besucht wird – gerade von jenen nicht, denen diese Auseinandersetzung mit dem Konzept „Studium“ dringend zu wünschen wäre. Aber wie kommen die Gruppen für ihren Austausch zu ihren (der einschlägigen Forschung entsprechenden) Konzepten? Da ist Weiterbildung notwendig – mit kleinerem und größerem zeitlichen Aufwand bzw. unterschiedlich zeitlich verteilt.

Für Lehrende: Hier bieten sich mehrere Alternativen: Natürlich ist als erstes der Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildung zu empfehlen, die immer Anregungen bereithält – selbst dann, wenn sie die eigene Praxis von Teilnehmenden bestätigt (oft ist dann erst wissenschaftlich erklärbar, warum eigene Veranstaltungen gelingen): Zweitens: Mittlerweile gibt es an immer mehr Hochschulen individuelle Beratungsangebote (Coaching). Diese Gespräche sind häufig in einer fallweisen Annäherung sehr stark auf die einzelne Veranstaltung gerichtet. Sie setzen dann an Realsituationen an, richten sich vor allem auf situative Lösungen und sind zunächst mit wechselseitigen Verständigungsprozessen verbunden – *in Richtung Coaches*, um die eigenen Semesterziele der jeweils Lehrenden zu erklären, *in Richtung Lehrende*, um aus der vielleicht geschilderten Einzelsituation heraus auf allge-

⁶ Geäußert wieder von den „Probeleserinnen“. Aber diese Sicht wurde inzwischen (auch aus anderen Hochschulen) häufig bestätigt.

⁷ Und die Lektüre des Anhangs zur Differenz zwischen Schule und Hochschule sowie der empfohlene Artikel zur Citizenship (s.u.).

mein gültige Anregungen und Erklärungshintergründe zu kommen. Drittens: Eine Alternative zu Weiterbildungsveranstaltungen und Coaching besteht darin, neben der Suche im Internet *ganz traditionell einschlägige Texte zu studieren* (s.u.) und sich eine allgemeine Kompetenz anzueignen, von der aus dann auf den Einzelfall dieses Semesters geschlossen wird. Über die Texte sollte allerdings ein kollegiales Gespräch stattfinden. Das jeweilige Leseverständnis und jeweilige gedankliche Transfers in die eigene Lehrwirklichkeit hinein können im Austausch besser abgeglichen und vertieft werden.

Und die Studierenden? Gilt für sie – wie anfangs von der Studierenden gefragt: „Studium pausieren bis wieder Präsenzlehre möglich ist?“ – Wie schon genannt: Nein. Aber sie müssen selbst stärker Verantwortung für ihren Bildungsweg, seine Werte und für die (die Fachveranstaltungen ergänzenden) Inhalte übernehmen. Nur mit den Angeboten der Hochschule mitzuschwimmen und die abverlangten Prüfungen zu bestehen, reicht im Moment zu einem Studienabschluss aus. Das muss sich künftig ändern. Sonst ist die Enttäuschung über das Studium schon absehbar. Die Selbststeuerung des eigenen Weges muss zunehmen. „Studium“ erschöpft sich eben nicht im Besuch von Lehr-/Lernveranstaltungen, sondern muss durch Selbststudium in der Verfolgung eigener Wege ergänzt werden. Die positive Nachricht: Dabei wird sehr viel „Sinn“ entdeckt, und die eigene Zufriedenheit mit dem Studium wächst, *weil der Fortschritt bei der eigenen Entwicklung im Verständnis, in der Urteilsfähigkeit über das, was mit einem und um einen herum geschieht, persönlich „am eigenen Leibe“ spürbar wird.*

Studierende müssen sich selbst über die für sie passenden Konzepte von Studium informieren und in der für sie passenden Form ausformulieren, um in den Beratungen mit den Lehrenden argumentationsfähig zu sein. Dort können dann gemeinsame Lösungen gefunden werden. Das sind keine Zeitverluste, sondern wesentliche Teile des Studiums. Für die Vorbereitung stehen kaum Coaches zur Verfügung. Wenn es Tutorien gibt, sind sie meist auf eine enge fachliche Begleitung der Semestersitzungen ausgerichtet. Über diese Aufgabe hinaus wären viele Tutor*innen – ohne weitere Vorbereitung – überdies mit der Einführung in allgemeine hochschuldidaktische Grundlagen überfordert.

Für die Studierenden bietet sich die gleiche Strategie an wie bei den Lehrenden: Kleine, selbst organisierte Lerngruppen als Präsenz- oder Chatgruppen, Lektüre und Diskussion einschlägiger hochschuldidaktischer Literatur (zu Themen und Titeln s.u.). *Leitfragen:* Was will ich im Studium gewinnen, was erwarte ich an Persönlichkeitsentwicklung durch den Bildungsprozess, wie kann ich diese Wirkungen mit dem Studienangebot der Hochschule verbinden, was können die Veranstaltungen dazu beitragen, was ist daher gemeinsam mit den Lehrenden zu besprechen? Anders als beim Coaching, bei dem eher induktiv vom Besonderen der konkreten Situation ausgegangen wird und für den Transfer einer Lösung dann das Allgemeingültige gesucht werden muss, wäre hier mit Hilfe der Lektüre deduktiv vom Allgemeinen auf das Besondere der konkreten Situation zu schließen. Das hätte den Vorteil, die eigenen Erkenntnisse leichter auf immer

neue Situationen übertragen zu können, denn eine sehr situationsgebundene Lösung als Ausgangspunkt hat den Nachteil, den Transfer auf neue Situationen nicht so leicht organisieren zu können. Von diesen Möglichkeiten ist das Studium einschlägiger, ohne langes Suchen verfügbarer Texte die zeitsparende Alternative. Zeitpunkt und Dauer des Lesens sind jeweils frei wählbar.

Jede förmliche Veranstaltung sollte Bestandteil eines umfassenderen Bildungskonzepts sein. Die wenigsten Veranstaltungen bzw. Module sind darauf zugeschnitten, denn ausweislich der Modulhandbücher oder sonstiger Beschreibungen des Studiengangs bildet dies keine Darstellungsebene für Bildung, sondern es herrschen oft diffuse oder widersprüchliche Vorstellungen von Bildung. Es reicht schon gar nicht, eine Methode zum Erwerb von *Employability* einzusetzen. Erstens gehört als Studienziel nach der Bologna-Reform gleichrangig auch *Citizenship* dazu (in allen Modulen zu verfolgen, bisher aber in kaum einem Modul erkennbar, vgl. Webler 2017; erste Änderungen zeichnen sich allerdings ab, s.u.), zweitens ist der Kompetenzerwerb allein kein Bildungsprogramm, weil die (oft schon konzeptionell) fehlenden Dimensionen der „Einstellungen und Haltungen“ dazugehören, beginnend z.B. mit fachlicher Ethik. Einstellungen und Haltungen sollen nicht geprüft werden. Sie zu skalieren und zu messen, würde stark in die Dimension der Gesinnungsprüfung hineinragen, die abzulehnen ist. Auch wären solche Prüfungen auf die Äußerung erwünschter Einstellungen und Haltungen trainierbar. Aber nicht alle wesentlichen Dimensionen des Studiums müssen abgeprüft werden. Auch der Prozess der Fachsozialisation sollte nicht skaliert und gemessen werden – er vertieft sich ohnehin fortlaufend.

Das führt darauf, dass das Verhältnis von Hochschule und Studierenden vielfach ungeklärt oder missverstanden ist. Eines der folgenreichsten Missverständnisse der Bologna-Reform, jedenfalls wie sie in Deutschland interpretiert worden ist, besteht faktisch darin, dass die Hochschule „ihre“ Studierenden angeblich einem in sich geschlossenen Ausbildungsprogramm unterwerfen sollte. Stattdessen bilden der Studiengang und das Modulhandbuch den selbst verantwortlichen Erwachsenen gegenüber lediglich eine Studienempfehlung. Die Studierenden sind – der Theorie nach – unabhängig. Sie folgen – der Theorie nach – eigenen Präferenzen. Dazu müssten sie als noch Heranwachsende aber beraten und befähigt werden. Weder weisen viele Studiengänge die dann notwendigen curricularen Flexibilitäten auf, noch sind die Studierenden darauf vorbereitet, solche Spielräume in ihrem Sinne auszufüllen. Wie die allzu willigen Absolvent*innen solcher Anweisungen später die von ihnen erwarteten gesellschaftlichen Rollen übernehmen sollen, die eigene Unabhängigkeit, Eigeninitiative, Selbstverantwortung, soziale Verantwortung, Urteilsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit usw. beinhalten, bleibt eher skeptisch zu beurteilen.

Der diesjährige Ars legendi-Preisträger Christoph Corves weist jedoch in die richtige Richtung.⁸

Studierende kommen der Grundidee eines wissenschaftlichen Studiums entsprechend (vgl. Huber 1998, 2019; Webler 2008, 2017; Pasternack 1998), nicht an Hochschulen, um sich in einem „Unterricht“ belehren zu las-

sen, sondern um sich selber aktiv und selbstverantwortlich Wissen und Fähigkeiten anzueignen (z.B. sich mit wissenschaftlichen Methoden schnell in bisher unbekannte Themenbereiche einzuarbeiten, kritisches Denken zu erwerben und dabei urteilsfähig zu werden) und dabei dankbar die Unterstützung von Lehrenden in Anspruch zu nehmen. *Richtung: Lernen begleiten statt Belehren.*

Wieder eine Äußerung der „Probeleserinnen“: „Ich finde es wichtig, Studierenden klar zu machen, wie viel Einfluss und Macht sie über ihr eigenes Studium haben und dass es wichtig ist, auch außerhalb des Curriculums und Transkripts zu wandern (dafür müssen eben allen Studis auch die Möglichkeiten gegeben werden, wie Bafög, Wegfall von Zwangsexmatrikulation etc.)“ Wie steht es hier im Artikel: „Nur mit den Angeboten der Hochschule mitzuschwimmen und die abverlangten Prüfungen zu bestehen, reicht nicht aus.“ „Leider reicht genau das aus“, schreibt die „Probeleserin“ weiter, „um ein Studium zu überstehen und das Modulhandbuch ist für die meisten kein Vorschlag/keine Empfehlung sondern „Zwang“.“

Die hier gemeinten Prozesse werden oft nicht verstanden. Ein besonders krasses Beispiel mag das Gemeinte verdeutlichen: Im Rahmen der umfangreichen Hochschulevaluationen der Projektgruppe des Autors⁹ war auch eine Gruppe von Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung in einem Bundesland untersucht worden. Diese Fachhochschulen unterstehen nicht dem jeweiligen Wissenschaftsministerium, sondern dem Innenministerium. Aufgrund der empirischen Ergebnisse kam der Abschlussbericht zu dem Schluss, dass das dort organisierte Studienangebot nicht die Kriterien eines Hochschulstudiums erfülle. Diese Beurteilung wurde ausführlich begründet, entsprechende Änderungen wurden empfohlen. Die Hochschulleitung hatte verstanden und wollte schon solche Änderungen einleiten, als der Verfasser als Projektleiter ins Ministerium zitiert wurde. Der zuständige Ministerialrat warf dem Autor in scharfen Worten vor, er habe für seine Beurteilung völlig untaugliche, vor allem universitäre Kriterien unterlegt – insofern sei der Bericht zu vernachlässigen. Verwaltungsfachhochschulen hätten ganz andere, viel einfachere Kriterien zu erfüllen. Nach dem Einwand des Verfassers, es gehe nicht um Universitäten, aber um Hochschulen, und „Hochschule“ sei ein gesetzlich fixierter Rechtsbegriff, den er nicht persönlich uminterpretieren könne, brach seine Überzeugung aus ihm heraus: *Studierende an Verwaltungsfachhochschulen hätten in erster Linie zu lernen, Vorschriften einzuhalten!* Darauf antwortete der Verfasser scharf: „Ihre Aussage ist ein Politikum erster Güte, das in den Landtag gehört! Mit dieser Einstellung ist auch der geschmeidige Übergang in den Ministerien nach 1933 möglich gewesen!“ Kritisches Denken zu lernen stand einmal als Teil der Studienziele für alle Studiengänge im Referentenentwurf des Hochschulrahmengesetzes, bevor es von der Mehrheitsfraktion im Bundestag in den weiteren Lesungen herausgestrichen wurde.

Ungeachtet dessen gelten weiter § 7 HRG (Studienziele) in seinen Varianten in der Ländergesetzgebung sowie die Studienziele der Bologna-Reform, hier vor allem Citizenship (vgl. Webler 2017). Mit diesen Grundlagen sind derartige Vorstellungen völlig unvereinbar.

Für den Fall des Studiums einschlägiger Texte zur Lehr- und Studienreform werden für Lehrende wie Lernende zunächst vor allem bildungstheoretisch-konzeptionelle Texte empfohlen, um den Referenzrahmen für eigene Schritte zu gewinnen. In ihnen wird ein tieferes Verständnis für Lehr-/Lernprozesse sichtbar. Schlussfolgerungen daraus sind in vielen Kontexten einsetzbar. Vor allem Studierende können anhand der Lektüre erkennen, was für sie und ihre Entwicklung objektiv (d.h. jenseits von individuellen Stimmungen und momentanen Präferenzen) förderlich wäre. Als erster Text wird empfohlen: Huber, L. (2019): „Bildung durch Wissenschaft“ als Qualität des Studiums. Zu dessen Einordnung wurde im editorial der entsprechenden Ausgabe des HSW durch den Verfasser geschrieben (Ausgabe 6; S. 154): „[...] Hier wird nochmal ein zentraler Wert des Studiums herausgearbeitet, der in Sonntagsreden noch als hoher Wert gepriesen, dann in der systematischen Verwirklichung im Alltag des Studiums kaum vorkommt – auch nicht als (z.T. einfach frei gehaltener) Raum, in dem Bildung sich entwickeln kann, groß genug, damit ihre Voraussetzung – Zeit, ja Muße zum Nachdenken – Platz hat. Bildung zu erwerben ist ein Prozess, der weder in der Entwicklung von Curricula, noch von Modulen, noch in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen als Lernveranstaltungen vorkommt. Citizenship ist ein wesentlicher Teil der Bildung wurde auch offiziell den Hochschulen zum Studienziel erklärt – und ist auch heute im Alltag seiner Umsetzung noch nicht angekommen. Da „Bildungsfortschritte“ anscheinend nicht oder nur schwer messbar sind, fehlen derartige Überlegungen auch in den gängigen Evaluationsansätzen für den Erfolg der Lehre und des Studiums. Bewertung findet dort statt – aber jede Bewertung (im Begriff schon enthalten) setzt eine Klärung des Wertes, also auch des Ziels, des Maßstabes voraus, um Genügen oder Ungenügen feststellen zu können. Für diese Prozesse kaum vorgesehene Zeit wird zum Bildungshindernis. Mit dem Fehlen dieser Dimension wird aber ein zentrales Ziel des Studiums völlig ausgeblendet. Im Wert ungenügende Messzahlen können mahnen – ihr Fehlen in der Flut anderer, erfasster Größen kaum. Dann bedarf es solcher Artikel wie des vorliegenden, um den Fokus des Studiums im Bewusstsein der Beteiligten zurecht zu rücken – um das Wesentliche anzumahnen.“

⁸ Christoph Corves erhält Ars legendi-Preis

Der mit 50.000 Euro dotierte Ars legendi-Preis 2020 geht an den Kieler Geographielehrer Christoph Corves. Mit der Auszeichnung würdigt der Stifterverband in diesem Jahr exzellente Hochschullehre zum Thema „Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements von Studierenden“. Corves gründete an der Universität Kiel eine „School of Sustainability“ und eine „Akademie für Social Entrepreneurship“, die Studierende unterstützen soll, nachhaltige, gemeinwohlorientierte Projekte und Start-ups ins Leben zu rufen. Für Gründerinnen gibt es ein spezielles Programm. Über die Plattform „yooweedoo“ können sich Studierende aus dem ganzen Bundesgebiet beraten und begleiten lassen. Rund 200 Projekte sind seit 2010 von „yooweedoo“ gefördert worden. Der Stifterverband, die Deutsche Bundesstiftung Umwelt, das Bundesforschungsministerium, die Landesregierung Schleswig-Holstein und die Landeshauptstadt Kiel unterstützen das Angebot.“ Quelle: DIE ZEIT: WISSEN DREI. wissendrei@newsletterversand.zeit.de vom 15.10.2020.

⁹ Die Projektgruppe Hochschulevaluation an der Universität Bielefeld hat zwischen 1992 und 2005 insgesamt 84 Fachbereiche und kleinere Hochschulen in ganz Deutschland (je zur Hälfte an Universitäten und Fachhochschulen) in deren Lehre und Studium gründlich evaluiert, einige auch in ihrer Forschung. Die umfangreichen Schlussberichte blieben vertraulich, um strategischen Zwängen der Darstellung zu entgehen.

Großenteils aus der Zeitschrift „Das Hochschulwesen (HSW)“ sind besonders zu empfehlen:

- Huber, L. (2019): „Bildung durch Wissenschaft“ als Qualität des Studiums. In: HSW, 76 (6), S. 154.
- Webler, W.-D. (2008): Zur Entstehung der Humboldt-schen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Wieder abgedruckt in: Behrenbeck, S./ Sager, K./Schmidt, U. (Hg.) (2020): „Die ganze Hochschule soll es sein“. Wolff-Dietrich Webler zum 80. Geburtstag. Bielefeld 2020, S. 29-60.
- Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? In: HSW, 74 (1+2), S. 14. Online: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2-2017.pdf>
- Pasternack, P. (1998): Die Ideen der Universität. Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte. In: HSW, 46 (1), S. 3.
- Huber, L. (2007): Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis. In: HSW, 55 (1), S. 8. Online: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2007.pdf>
- Huber, L. (1998): Forschendes Lehren und Lernen. Eine aktuelle Notwendigkeit. In: HSW, 46 (1), S. 3.
- Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Welche Abgrenzungen gibt es zwischen Schule und Hochschule? Interview mit der Leiterin der Laborschule Bielefeld (Versuchsschule des Landes NRW), Prof. Dr. Susanne Thurn. In: HSW, 55 (1), S. 2. Online: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2007.pdf>
- Und den hier im Anhang abgedruckten Text: „Unterschiede zwischen Schule und Hochschule“.
- Ganz besonders zu empfehlen in Corona-Zeiten ist der Artikel: R. Haras (2019): Lernen außerhalb von Hochschulen: Was verändert sich durch den Einsatz von digitalen Medien? In: HSW, 67 (4+5), S. 120.

Dazu steht im editorial: „Vor lauter formalisierten Bildungsprozessen in Schule und Hochschule wird das informelle Lernen in seiner Bedeutung für das Lernen insgesamt und besonders für das lebenslange Lernen unterschätzt und vernachlässigt. In vielen Zusammenhängen wird Lernen (nach der Schulzeit im Studium) fast ausschließlich mit Lernen in Lehrveranstaltungen gleichgesetzt. Das zeigt sich auch immer wieder im Forschungsdesign von evaluativen Projekten, in denen Lernerfolg dokumentiert, ja oft sogar gemessen werden soll. Aber es wird nur von formellem Lernen in Lehrveranstaltungen, nicht aber von informellem Lernen davor, dazwischen, danach ausgegangen. Genau das thematisiert der in dieser Ausgabe vorliegende Artikel. In seinem Beitrag **Lernen außerhalb von Hochschulen: Was verändert sich durch den Einsatz von digitalen Medien?** weist René Haras nachdrücklich auf den Unterschied zwischen formellem und informellem Lernen hin, letzteres als ein Lernen, das viel umfangreicher und stärker außerhalb von formellen Lehr-/Lernveranstaltungen stattfindet, als innerhalb. Der Autor schreibt: „Diese Form des Lernens ist in hohem Maße durch Neugier, Wissbegierde und Selbstbestimmung geprägt. Ausgangspunkt für informelle Lernprozesse ist der persönliche Wahrnehmungsraum

des Individuums.“ Und dort sind digitale Medien heute allgegenwärtig. Weitere Einzelheiten werden hier noch nicht verraten, aber die Hochschulen können zahlreiche Anregungen mitnehmen.“

Zur praktischen Gestaltung von Lehr-/Lernveranstaltungen:

Bei der Lektüre ist an den Unterschied zwischen Didaktik und Methodik zu erinnern. *Methodik* umfasst die praktischen Maßnahmen, die die bereits feststehenden bzw. ausgewählten Inhalte lehr- und lernbar machen. *Didaktik* geht dem voraus: sie umfasst das Bildungskonzept als solches, die Bestimmung von Zielen und der (alternativen) Wege dorthin. Methodik besteht dann in der Operationalisierung der didaktischen Entscheidungen.

Die nachfolgenden Texte gehen (unveränderte Studiengänge vorausgesetzt) von relativ begrenzten Gestaltungsspielräumen aus, in denen sich gleichwohl viel verändern lässt. Sind die Spielräume größer, kommen sofort Ansätze des problem based learning (PBL), des forschenden Lernens, des Projektstudiums bis hin zu autonomen Seminaren der Studierenden (mit vorab vereinbarten Dokumentations- und Anerkennungsbedingungen) in Betracht. Diese Möglichkeiten könnten in einem weiteren Beitrag dargestellt werden. Für die konkrete, didaktische Gestaltung der Veranstaltungen unter vorgenannten Bedingungen (allerdings noch ohne methodische Handreichung für das E-Learning) können hilfreich sein:

- Webler, W.-D. (2013): Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I). Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters? Rückständig oder modern? Oder gar strategisches Mittel der Qualitätssicherung des Studiums? In: HSW, 61 (3), S. 82.
- Webler, W.-D. (2013): Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen. In: HSW, 61 (4), S. 129.
- Webler, W.-D. (2014): Einfach bessere Seminare – Chancen für eine lernintensive und faszinierende Veranstaltungsform – Kreative Varianten der Vorbereitung, der Betreuung und des Einsatzes von Referaten und Texten in Seminaren – sowie ihre Alternativen. In: HSW, 62 (4+5), S. 116.
- Webler, W.-D. (2014): Praktische Gestaltungsvarianten für Seminare - Chancen der methodischen Umsetzung von Seminarzielen - Einfach bessere Seminare (Teil II). In: HSW, 62 (6), S. 207.
- Webler, W.-D. (2010): Eingangsphase zu welchem Ausgang? – Studienziele und deren anteilige Einlösung in der Studieneingangsphase. In: HSW, 58 (4+5), S. 121.

Anhang

Seminar material¹⁰

Unterschiede zwischen Schule und Hochschule

Bei Bachelor-Studiengängen soll es sich nach wie vor um *wissenschaftliche* Studiengänge handeln. Der Deutsche Bundestag sah sich nach Einführung der Bologna-Reform angesichts teilweise gegenteiliger Signale aus den Hochschulen veranlasst, dies noch einmal zu bekräftigen. Was bedeutet das? Welche Merkmale der Wissenschaftlichkeit müssen solche Studiengänge erfüllen? Die Merkmale sind leider weniger selbstverständlich als zunächst anzunehmen, wie die Beobachtung der Wirklichkeit deutscher Studiengänge zeigt. Immer mehr von ihnen geben unverzichtbare akademische Studienziele preis.

Worin diese Ziele bestehen, konnte der Verfasser in einem Projekt der EU in Litauen wieder herausarbeiten. Dort sollte der Ring traditioneller Universitäten ergänzt werden durch Gründung eines Rings von Fachhochschulen nach deutschem Vorbild. Und wie in Deutschland in deren Gründungsphase, sollten die Fachhochschulen aus den besten existierenden höheren Fachschulen des Landes (also Berufsschulen) entwickelt werden, überwiegend unter Beibehaltung des bestehenden Lehrkörpers. Der Wechsel musste also sowohl curricular als auch in jeder einzelnen Lehrveranstaltung vollzogen werden. Welcher Wechsel? Was unterscheidet eine gute Schulveranstaltung von einer Hochschulveranstaltung? Die Frage löste dort zunächst Verlegenheit aus und war prompt Anlass für ein Weiterbildungsseminar des Verfassers. Aber in Deutschland war die Situation kaum besser. Dem wissenschaftlichen Nachwuchs fiel eine Antwort ebenfalls schwer. Im Alltag wird die Frage zunächst kaum curricular und inhaltlich, sondern vor allem formal politisch-administrativ beantwortet: „Ein Hochschulabschluss ist der Abschluss einer Hochschule...“.

Was macht also das Qualifikationsprofil eines vollgültigen Hochschulabschlusses aus?

(1) Schulen haben den Auftrag, sog. gesichertes Wissen an die nächste Generation weiter zu geben, Orientierungsmöglichkeiten zu bieten und die Identitäts- (d.h. auch Persönlichkeits-)bildung zu unterstützen. Das beschreibt den Auftrag von Hochschulen nur zum Teil. Außerdem führt dieser Auftrag leicht zu dem Missverständnis, es gehe vor allem um die Ansammlung von Wissen („im Studium viel Wissen anhäufen“). Eine solche Vorstellung geht schon deswegen fehl, weil die Halbwertszeit des Wissens auf 5 Jahre gesunken ist, d.h. statistisch durchschnittlich alle 5 Jahre die Hälfte unseres Wissens durch neues Wissen überholt, also „veraltet“ ist. Auf diese Weise wird Grundlagen- und Methodenwissen wichtiger als (besonders schnell überholte) Spezialkenntnisse.

(2) Über die Weitergabe sog. gesicherten Wissens hinaus lehren Hochschulen auch „riskantes“ Wissen, d.h. insbesondere neues Wissen, das noch nicht in gleicher Weise als gesichert gelten kann.

(3) Das führt typischer Weise dazu, viel stärker als in der Schule maximal möglich, in der akademischen Lehre die Entstehung neuen Wissens und von Wissenschaft als ständigen Erkenntnisprozess darzustellen und (so müsste es wenigstens sein) im forschenden Lernen erfahrbar zu machen.

(4) Hochschulstudium ist gegenüber dem Lernen in der Schule weiter gekennzeichnet dadurch, dass Forschungs-, also Erkenntnismethoden erworben werden (wenn auch in deutlich verschiedener Vertiefung je nachdem, ob es um Forschungsnachwuchs oder um Berufe geht, in denen nicht selbst geforscht wird). Aber heute gibt es kaum einen akademischen Beruf, in dem nicht ständig Gebrauch gemacht wird von Forschungsergebnissen. Eine wissenschaftliche Berufsausbildung zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass Hochschulabsolventen bis zu einem gewissen Grad im Stande sein müssen, den Erkenntnisprozess wissenschaftlicher Ergebnisse gedanklich nachvollziehen zu können. In einigen Bereichen, wie z.B. bei Survey-Ergebnissen in den Sozialwissenschaften, von denen Sozialkunde-Lehrer*innen häufig im Unterricht Gebrauch machen, muss das Zustandekommen der Ergebnisse sogar methodisch überprüfbar sein. Blind und gutgläubig übernehmen, das kann auch jede andere Berufsgruppe; dazu bedarf es keines Studiums. Das war der Grund, warum die Universität Bielefeld in den 1970er Jahren in das Studium des entsprechenden Lehramts Veranstaltungen zu Methoden empirischer Sozialforschung und der Anfänge von Statistik integriert hat – nicht mit dem Ziel, aktiv forschen zu lernen, aber Forschung zu verstehen.

(5) Untrennbar mit einem wissenschaftlichen Studium verbunden ist es dann auch

- die Relativität von Wahrheiten erleben zu lassen (abhängig von Perspektiven und Randbedingungen) sowie
- die zeitlichen und regionalen Grenzen der Gültigkeit von Wissen zu verstehen. Schließlich
- die Unmöglichkeit absolut gültiger Wahrheiten einsehen zu lassen sowie
- die ständige Überholbarkeit von Wahrheiten durch neue Forschungen erkennen zu lassen. Zusammen mit der Relativität von Wahrheiten läuft dies dem Sicherheits- und Klarheitsbedürfnis von 18-22-jährigen Studierenden besonders zuwider (es ist geradezu ein Zeichen intellektueller Reifung, wenn Studierende im Laufe des Studiums diese Unsicherheit, diese mangelnde Eindeutigkeit aushalten lernen – Ambiguitätstoleranz erwerben).

(6) Wissenschaftliches Studium ist nicht nur gekennzeichnet durch die Aneignung breiter Theoriekenntnisse und ihrer Unverzichtbarkeit für praktisches Handeln, um nicht bei jedem Vorfall wieder bei Null anfangen zu müssen

¹⁰ Der Text entstammt dem Weiterbildungsmaterial des Verfassers – geschrieben 2010.

(„es gibt nichts nützlicheres als eine praktische Theorie“), sondern auch zumindest einfacher Kenntnisse der Prozesse der Theoriebildung (induktive/deduktive Ansätze).

(7) Schließlich fördern Erkenntnisprozesse, auch in Lehre und Studium, persönliche Fähigkeiten wie

- Hartnäckigkeit bzw. die Fähigkeit, sperrigen Problemen ausdauernd auf den Grund zu gehen (das „Bohren dicker Bretter“)
- Skepsis gegenüber jeder Information, solange ihre Entstehung nicht bekannt ist
- Toleranz (nicht nur i.S. von Duldung), auch in der Variante des Zulassens, Wünschens von Pluralität
- Fähigkeit zu aktiver Informationsbeschaffung: beherrschen allgemeiner Arbeitstechniken und Techniken wiss. Arbeitens als Basis, sich in kürzester Zeit systematisch in ein unbekanntes Thema einarbeiten zu können
- Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit bei Transparenz der Kenntnisquellen.

(8) Im Hochschulstudium wird (zumindest in höheren Semestern) ein lebendiger Diskurs über Wissenschaft gepflegt, als dessen Voraussetzung – aber auch Folge – logisches Denken und Argumentieren beherrscht werden muss.

© 2010 Wolff-Dietrich Webler,
IWBB Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Kontakt: webler@iwbb.de, +49 (0)521-923 610-0, www.iwbb.de

Anlage 2

Seminarmaterial

Veranstaltungsplanung: *Motivierende und Lernen anregende Elemente in Lernveranstaltungen* 7 harmlose Fragen

1. Wodurch macht Studium Spaß in Ihrer Lehr-/Lernveranstaltung?
2. Was sind die Neugier weckenden Elemente? Wann werden Studierende sich aus Neugier eine Nacht um die Ohren hauen?
3. An welcher Stelle bzw. bei welchen Themen werden sich Studierende die Köpfe heiß diskutieren?
4. Wo kann sich Kreativität (Phantasie und Lust an eigener Gestaltung) austoben?
5. Wovon geht Faszination in Ihrer Lehr-/Lernveranstaltung aus? Was sind die „Suchtelemente“?
6. Woran hat sich Ihr Interesse oder sogar Ihre Begeisterung für das Fach seinerzeit entzündet? Können Sie ähnliche Anlässe in Ihre Lehr-/Lernveranstaltung einbauen?
7. Sehen Sie Möglichkeiten, den Lehrstoff (punktuell) aus der Antwortform (wiss. Ergebnisse) in die Frageform (noch zu lösendes Problem) zu verwandeln?

© 2007 Wolff-Dietrich Webler,
IWBB Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0, www.iwbb.de

■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Prof. h.c. Dr.,
ehem. Professor of Higher Education, University
of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wis-
senschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
(IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Mareike Borger

Kommentar zu dem Artikel „Wodurch konstituiert sich Studium?“ von Wolf-Dietrich Webler



Mareike Borger

This comment discusses the (in)direct consequences of the digital academic studies under the conditions of the global COVID-19 pandemic and refers directly to the prior article of Wolff-Dietrich Webler. It is written from the point of view of a student that recently started her academic career at the University of Bielefeld, Germany. The article adds the student's experiences and observations to the thoughts of Webler. The paper agrees with some points of Webler and adds more depth to some of his considerations. The author writes as a part of the younger generation of scientists who experiences this particular time of studying at a German university.

Mein drittes Semester an der Universität Bielefeld begann offiziell am 26.10.2020. Das bedeutet, dass bereits ein Semester in Präsenz und ein volles Online-Semester hinter mir liegen. Mein Kernfach Politikwissenschaft gehört zu den Fachbereichen, die von Diskussionen, Austausch und Streitgesprächen leben und daher unter fehlenden Präsenzveranstaltungen litten und noch immer leiden.

Dieser Kommentar bezieht sich direkt auf den Text von Wolff-Dietrich Webler, in welchem er der Frage nachgeht, was ein Studium im Grunde ausmacht, was die Ziele eines Studiums sind und wie diese auch in einer online durchgeführten Lehre zu erreichen sind. Ich als „betroffene Person“ kann aus der Perspektive der Studierenden einen weiteren Einblick auf ein Studium unter Corona-Bedingungen an einer sonst auf Präsenzlehre fokussierten Universität geben. Dieser Kommentar hat dabei weder den Anspruch eine kritische Widerlegung noch eine Beifall klatschende Bestätigung des Artikels zu sein, sondern soll einen additiven Hintergrund darstellen. Ferner schreibe ich nicht stellvertretend für alle Studierenden, die die Online-Lehre im Sommersemester 2020 miterlebten und erleben, da sich die Lehrformen und Programme je nach Studienfächern, Universität und Bundesland erheblich unterscheiden. Jedoch habe ich im letzten Semester eine gewisse Erfahrung mit Zoom-Sitzungen, Panopto1-Videos, Online-Sprechzeiten auf Skype und Gruppendiskussionen über Telegram gesammelt. Deshalb kann ich dieses erste Online-Semester in direkten Vergleich zu meinem ersten Präsenz-Semester setzen – bezogen auf das, was in der Differenz verloren ging, was sich verbessert hat und was sich grundlegend veränderte. Die verwendeten Zitate beziehen sich auf den vorhergegangenen Text Wolff-Dietrich Weblers (Webler 2020).

Erfahrungen mit der Online-Lehre

Die Universität Bielefeld hatte schon vor 2020 recht gut ausgearbeitete Online-Tools: Bereits in meinem ersten Semester arbeitete ich mit digitalen Lernräumen (bzw. deren Weiterentwicklung, dem LernraumPlus), welche für jede Veranstaltung im ekVV (elektronisch kommentiertes Vorlesungsverzeichnis) angelegt wurden und in denen die Dozierenden oder Veranstaltungsverantwortlichen die Literatur, Tests, Umfragen, PowerPoint-Folien und Abgabeordner hochladen – sprich das „medial aufbereitete Wissensangebot“, von dem Webler schreibt, welches dann von uns Studierenden aktiv wie passiv konsumiert wurde. Diese Möglichkeit wurde schon zuvor genutzt, gewann im Sommersemester 2020 zwangsläufig an Bedeutung. Alle Vorlesungen, Seminare, Tutorien und Übungen wurden online organisiert, d.h. synchron über Zoom zu den angegebenen Zeiten oder asynchron als online gestellte Texte und Aufgaben in Einzelarbeit angeboten. Wie schon Faßbinder et al. zeigten (2020), variiert der Zugang zu Studieninhalten stark, der Großteil wurde über Livestreams (etwa über Zoom) oder Skripte bzw. Texte zu Verfügung gestellt. Dies wiederum sorgte dafür, dass sich die Gelegenheit zur aktiven Beteiligung reduzierte bzw. die Teilnahme an Lehrveranstaltungen von der eigenen technischen Ausstattung sowie der Medienkompetenz der Studierenden abhing (dies kann nicht als vorausgesetzt gesehen werden, vgl. Faßbinder et al. 2020, S. 112). Die große Mehrheit meiner damaligen Dozierenden hat herausragende Leistung erbracht, indem sie in kürzester Zeit auf die Online-Lehre umgestiegen sind und Inhalte in digitale Form gebracht haben. Die herausfordernden Bedingungen der Pandemie motivierten viele Professor*innen und Tutor*innen dazu, sich mit den zur Verfügung ste-

henden Programmen noch tiefergehender auseinander zu setzen und neue Wege zu entdecken, Lehre und Lernen zu gestalten, kurz wie man noch effizienter Abgaben und Bewertungen von Studienleistungen gestalten kann. Die Notenvergabe, ständige Bewertung von Leistungen und damit die Verschulung des Studiums wurde nach meiner Einschätzung damit weiter vorangetrieben, in dem sich der Fokus von kritischer Teilnahme hin zum Konsum/Produktion von Arbeiten verschob.

Wolff-Dietrich Webler schreibt in seinem Text, dass „alle Beteiligten [...] eine persönliche Vorstellung davon haben, was >Bildung< bedeutet.“ Dem stimme ich zu und würde ergänzen wollen, dass meine Generation an Studierenden akademische Bildung kaum noch von schulischer Bildung zu unterscheiden vermag. Natürlich soll ein Studium in der jeweiligen Fachkompetenz bilden und damit spezifische Kompetenzen vermitteln, gleichzeitig fehlt jedoch die Auseinandersetzung mit „Bildung“ an sich, dem Studium als Bildungsprozess und dessen Zielen. Webler schreibt, das Heranwachsende beraten und befähigt werden sollten, sich mit ihrem Bildungsweg und was es bedeutet zu studieren auseinanderzusetzen. Dafür fehlen mir an der Uni Ansätze durch ihre Mitarbeiter*innen. Die Modulprüfungen, Klausuren, Zusammenfassungstabellen, Hausarbeiten und Präsentationen, die abgeschlossen werden, um später ein Häkchen an ein Modul zu setzen, werden wenig hinterfragt, da es eine logische Entwicklung aus dem in der Schule gelernten ist. Bildung – wie sie Webler vertritt – kommt damit kaum in den Lehrveranstaltungen und damit im Studienalltag vor. Ich kann ihm daher aus meiner Perspektive nur zustimmen, wenn er schreibt, dass ein Bildungskonzept selten in solchen Prüfungs- und Studienleistungen reflektiert wird. Weder in einem Präsenz-Semester noch verschärft in einem Online-Semester ist dies der Fall. Ich stimme ihm vollkommen zu, dass „nicht alle wesentlichen Dimensionen des Studiums [...] überprüft werden“ müssen, jedoch wird dies nach meiner Einschätzung auch kaum versucht.

Das Modulhandbuch verdient eine eigene Erwähnung, da dieses zwar als „Richtlinie“ oder „Studienempfehlung“ gekennzeichnet ist, nach der Studierende frei wählen können, wie sie ihren Studienverlauf planen. Realistischer ist es dennoch, wie Webler richtig erkennt, dass wir als Studierende hier nur frei entscheiden können, solange man nicht anstrebt innerhalb der Regelstudienzeit zu studieren.

Ein paar meiner Kommiliton*innen drückten mir gegenüber ihr Gefühl aus, in diesem Semester mehr als in den Semestern zuvor gelernt zu haben. Als Studierende konnte man sich die eigene Zeit teilweise freier als zuvor einteilen, man schaffte mehr Veranstaltungen, da auch Dopplungen kein Problem mehr waren. Man konnte Videos von Vorlesungen pausieren, was an sich ein riesiger Vorteil ist (man bekommt alles mit), aber auch einen Nachteil darstellt (augenscheinlich muss man dann alles mitbekommen). Der Druck wächst, alles mitzuschreiben, um das Gesagte perfekt in der Prüfung wiedergeben zu können. Dadurch lässt sich durchaus feststellen, dass das eigene faktische Wissen sich vergrößert hat, ich mich jedoch frage, ob wir nicht dadurch einfach schneller zu Fachidioten wurden. Webler stellt eine Überle-

gung an, ob es reiche, ein mediales Wissensangebot etwa in digitalen Lernräumen bereit zu stellen. Viele meiner Dozierenden haben dies so verfolgt und wöchentlich PowerPoint-Folien ins Netz gestellt, die, begleitet durch eine Audio-Datei, durchgearbeitet werden konnten. Rückfragen wurden daraufhin in einem studentischen Tutorium geklärt. Das war erstmal ein gutes Konzept, es fehlte jedoch jeglicher Raum für abweichende Überlegungen und eigene Interpretationen der Inhalte. Es wird von den Studierenden verlangt bzw. erwartet, die „angebotenen Veranstaltungen virtuell zu besuchen und sich die dort formulierten Wissensbestände anzueignen“, da nur so ein Abschluss erreichbar zu sein scheint. Dies ist m.E. eine Bekräftigung Weblers, der von dem passiven Verfolgen von Veranstaltungen und von der Neigung zu „frontale[r] Lehre als Belehrung“ abrät. Jedoch muss erwähnt werden, dass dadurch neue Kompetenzen gefordert wurden: Selbstorganisation studentischer Interaktionen (u.a. eigene Diskussionsgruppen), maximale Nutzung von gegebenen Ressourcen, Anpassung von Lernstrategien, Zeitmanagement usw.

Was macht ein Studium aus?

Diese Frage stellt sich nicht nur Wolff-Dietrich Webler, sondern sie stellt sich den meisten Studierenden in dieser Zeit. Lohnt es sich so weiter zu studieren? Da das Studium plötzlich nur noch auf digitale Wissensvermittlung reduziert wurde, fiel Vieles weg, was für Studierende einen essenziellen Bestandteil des Studierens ausmachte. Partys auf dem C2-Flur, Diskussionen über Kapitalismus, Panafrikanismus und die Auswirkungen des *Gender-Pay-Gaps* in den Fluren zwischen Vorlesungen sowie gemeinsame *Study-Sessions* in der Bibliothek. Das Gefühl, Teil eines Wissenschaftskolloquiums zu sein, das nur darauf wartet, dass man forscht und publiziert, reduzierte sich ohne das „reale“ Betreten des Universitätsgebäudes. Das Stöhnen und Fluchen eines Hörsaals oder das Klicken der Kugelschreiber, wenn Dozierende „klausurrelevant“ sagten, verschwand. Dies alles – wie Webler richtig anmerkt – ist eine szenische Konditionierung zum Lernen und Austauschen untereinander. Es hält zusammen und hält viele vom Studienabbruch ab, wie das Online-Semester zeigte (u.a. Faßbinder 2020 zeigte, dass 13% der Studierenden überlegen, das Studium abzubrechen). Für mich gehört das eben dargestellte zu dem „Austausch von nonverbalen, auch ungewollten Signalen“, die das (studentische) Lernen und Leben ausmachen.

Durch das Wegfallende büßt auch die von Webler geforderte Pluralität von Denk- und Suchansätzen ihre Stellung im Studium ein. Man trifft in der Quarantäne und den wenigen Gruppenaufgaben immer nur dieselben Kandidat*innen und formt infolgedessen eine sog. *Bubble* mit alten Denkgewohnheiten. Die Anfechtung und Auseinandersetzung mit den eigenen Positionen können nur begrenzt in den Lehrveranstaltungen herausgefordert werden, da Diskussionen trotz Potenzial durch die Umstände erschwert werden und diese auch nach Beendigung der Zoom-Sitzung abgebrochen werden. Ich kann mir daher die Frage Weblers, worin ein wissenschaftliches Studium bestehe, nur in der Hinsicht beantworten, dass ein wichtiger Teil (der kommunikativ-soziale

Kontakt zu anderen Studierenden, Professor*innen etc.) fehlt und damit der wissenschaftliche Diskurs, der eben maßgeblich ein wissenschaftliches Studium ausmacht, stark dezimiert wurde. Die Fachsozialisation, von der Wolff-Dietrich Webler schreibt, leidet unter dem Online-Semester. Ich selbst hatte das Glück, in zwei der wenigen Gruppen zu sein, in denen sich Studierende selbstständig organisiert zum Diskutieren getroffen haben. Doch schon nach einigen Treffen ist diese Form des Austauschs zu einer Art Selbsthilfegruppe mutiert, in der persönliche Probleme während der Corona-Pandemie besprochen wurden. Verständlicherweise ist gerade in schwierigen Zeiten der Gesprächsbedarf besonders erhöht und konzentriert sich nicht ausschließlich auf Studieninhalte. Wie Webler richtig erkennt, eignen sich Mails und Chat-Rooms nicht alleine als Diskussionsplattform dieser Inhalte, da beide Möglichkeiten – die weiterhin bestehen, um u.a. Fragen zu beantworten – kaum so profunden Austausch anregen können wie die Medien, die eine Face-to-Face-Kommunikation erlauben.

Kontakt zu den Dozierenden

Der Kontakt zu den Professor*innen bzw. zu den Mitarbeiter*innen der Universität beschränkte sich auf die digitalen Kommunikationswege wie Zoom, Skype oder E-Mail. Alle anderen Kontakte wie das persönliche Aufeinandertreffen in Seminaren, im Flur, in Veranstaltungen oder im Doz2-Café fehlten komplett. Mehr als in Präsenz-Semestern wird die Rolle des Lehrer-Schüler-Verhältnisses weiter verinnerlicht, da der*die Professor*in nun unerreichbarer als je zuvor erscheint. Jedoch ist damit die Erreichbarkeit von Dozierenden nicht komplett weggebrochen, sondern ist nach der Befragung Faßbinders et al. (2020) als angemessen bzw. Ausreichend bewertet worden, dem ich nur zustimmen kann.

Kommentar zu den vorgeschlagenen Änderungen

Was sind nun praktische Schritte, die sich aus der dargestellten Problematik herleiten? Webler fordert die Möglichkeit eines freien Selbststudiums sowie die kritische Auseinandersetzung mit der Frage, was (Hochschul-)Bildung bedeutet bzw. erfordert, und somit ein erweitertes Verständnis von Studierenden sowie Dozierenden. Dahingehend stimme ich Webler zu, sehe aber die Problematik der Anstrengungsvermeidung von beiden Seiten, da beide Parteien im derzeitigen System sehr gut ohne eine individuelle Anpassung durchkommen. Es fehlen zum Teil Anreize zur Vorbereitung von Lernveranstaltungen und Bildungsprozessen, die nicht in Bulimie-Lernen enden, insbesondere bei Einführungsveranstaltungen. Bezüglich der vorgeschlagenen Wahlbereiche: ein ähnliches Konzept ist (mit ca. 30 LPs) schon im Lehrplan der Universität Bielefeld als „Individueller Ergänzungsbereich“ (IndErg) vorgesehen. Diese frei wählbaren, unverbindlichen Punkte haben indes die Folge, dass viele Studierende diese Module in spätere Semester packen, um vorher mehr Zeit für andere Dinge zu haben. Zudem wird das Konzept als zu verwirrend wahrgenommen, um sich in den sowieso schon stressigen Erstsemester-Mo-

naten frühzeitig damit auseinander zu setzen, was dazu führt, dass der IndErg-Bereich nur als ein weiteres (weniger wichtiges) Modul erscheint. Meist wird der IndErg einfach mit Sprachkursen gefüllt. Es gibt aber trotz alledem Hoffnung; die Universität plant bis 2022 Schwerpunktbereiche zu organisieren, innerhalb dessen man frei Module aus verschiedenen Fakultäten wählen kann. Ich als Fachschaftlerin habe miterlebt, wie im Zuge der Neustrukturierung des IndErg versucht wurde, Kreditierung extracurricularer Aktivitäten zu erreichen. Im Falle der ehrenamtlichen Fachschafts- und Gremienarbeit wird das Argument angeführt, Faktoren zur Leistungsbeurteilung seien nicht zu quantifizieren und könnten im aktuellen Lernplan nicht einberechnet werden. Dies konzentriert den Blick weiter auf das persönliche Erbringen von Punkten und dekreditiert a) freiwillige Arbeit außerhalb des Curriculums und b) Interesse für Hochschulpolitik und -konzeptionen.

Das Gleiche gilt für eine „Auseinandersetzung aller Gruppen mit dem, was ein wissenschaftliches Studium im Kern ausmacht“, diese Auseinandersetzung muss auch von oben (Weiterbildungen, Modulhandbücher etc.) kommen, da vereinzelt Professor*innen und (noch weniger) Studierende einen signifikanten strukturellen Unterschied machen können. Die von Webler gestellten Leitfragen eignen sich m.E. sehr gut für die erste Veranstaltung einer Einführung, d.h. direkt im ersten Semester eines Studiums. Jedoch denke ich, dass kaum ein*e Dozierende*r dafür eine Stunde in dem sonst so kurzen Semester opfern wird. Es sind nur 12-14 Veranstaltungen, die bereits bis oben vollgepackt sind. Eine Idee könnte es sein, dass in den Einführungswochen Fachschaften genau diese aufgestellten Fragen an die Studierenden richten, was indes wieder von der jeweiligen Bereitschaft beider Seiten abhängt. Darüber hinaus sind die Fachschaften durch fehlende Weiterbildungen keine fachlichen Coaches oder Mentoren.

Was ich sagen will, ist, dass viele nicht von allein darauf kommen ihr Studium zu hinterfragen. Daher ist eine Stärkung der eigenen Verantwortung (*citizenship*) und der studentischen Selbstständigkeit ohne Input von Seiten der Universität nicht direkt erwartbar, ja wird im Falle der Fachschaftsarbeit nicht anerkannt. Jemand muss Akzente, Anstöße oder eben Leitfragen sowie Texte setzen, damit sich die Studierenden nicht mehr mit dem bestehenden Angebot und Prüfungen zufriedengeben. Eine Selbststeuerung wird weder thematisiert, noch hat man bei komplizierten Leistungspunktberechnungen und -bestimmungen das Gefühl frei entscheiden zu können. Ich würde sogar so weit gehen, zu behaupten, dass ein Fortschritt der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und Urteilsfähigkeit Ziel eines erfolgreichen und sinnvollen Studiums sein sollte, jedoch derzeit kein Muss für ein abgeschlossenes Studium darstellt. Webler fordert – so verstehe ich seinen Text – ein individuelles (Lese-)Studium von verfügbaren Publikationen als eine Alternative oder Ergänzung zu Veranstaltungen. Hier besteht die Gefahr, dass viele Studierende die Texte nicht lesen. Ich sehe den Verweis auf einschlägige Literatur, wie sie Webler in seinem Text hat, bei Studierenden als nicht zielführend, da diese für Studierende nur eine weitere Liste mit Pflichtlektüren ist.

Die Formulierung „auf *gemeinsames* Vorgehen [einigen]“ oder „Beratungen *mit* den Lehrenden“ (Kursivsetzung selbstgesetzt) sehe ich bei den wenigsten Dozierenden. Viele – besonders im Online-Semester – bestimmen das Vorgehen, sei es der Inhalt oder die Länge, Art und Themen einer Veranstaltung, was von den Studierenden wie von Schüler*innen auch so angenommen wird.

Schlussbemerkung

Als ich dann gegen Mitte des Jahres wieder öfter das Universitätsgebäude betrat, zum Teil da ich Literatur aus der Bibliothek brauchte, zum anderen für die Fachschaft, hatte ich das erste Mal seit dem Beginn der Pandemie wieder das Gefühl, wirklich eine Studentin einer Uni zu sein. In der Zeit des ersten Online-Semesters stellte ich mir immer wieder die Frage, was für mich ein Online-Studium ausmacht und was ich aus meinem Studium machen will. Durch das Betreten der Uni wurde ich wieder an frühere Ziele und Beweggründe erinnert. Kein Zoom-Meeting kann eine Vorlesung ersetzen – höchstens inhaltlich, doch selbst das mit Defiziten. Auch in dem aktuellen Hybrid-Semester (WiSe 2020/21, eine Kombination aus seltenen Präsenz- und E-Learning-Angeboten) darf die Frage, was ein wissenschaftliches Studium ausmacht, nicht vergessen werden. Ich befürchte, dass das Hybrid-Semester eher eine Übergangsphase zurück zum alten Präsenz-Modell sein wird – ohne Änderungen. Ich befürchte auch, dass „hochschuldidaktische Konzepte, die über Stoffbeherrschung und digitale Präsentation [hinausgehen]“ auch im nächsten Semester fehlen werden und sich das aktuelle Semester mediendidaktisch sehr wohl wie das vorherige wieder-

holen wird. Jedoch bin ich stark dagegen, durch Unvernunft (und so sehe ich die frühzeitige Öffnung der Universitäten um der Präsenz willen) mehr Erkrankungen zu provozieren. Es wäre unverantwortlich, jetzt in den Universitäten verstärkt auf Präsenzlehre zu setzen. Natürlich verlängert dies das studentische Leiden wie auch ihre Semester, aber es handelt sich noch immer um eine Pandemie mit einer Krankheit, die auch für Studierende und insbesondere für ihre Angehörigen tödlich sein kann. Ich bin Teil der Zukunft, die Weblers als unterinvestiert und unvorbereitet bezeichnet hat und bin ihm dankbar, dass er auf die Problematik aufmerksam macht. Ich hoffe sehr, dass sein Appell an die Politik, Hochschulverwaltung und -professor*innen, ihren Pflichten als Lehrende uns Lernenden gegenüber nachzugehen, erhört wird.

Literaturverzeichnis

- Faßbinder, A./Haus, T./Metzger, C./Szczyrba, B./Van den Berk, I. (2020): Praxisschock digitales Lernen – Ergebnisse einer Studierendenbefragung zu Online-Lehre in der „Corona-Situation“, In: *Das Hochschulwesen*, 68 (4+5), S. 109-118.
- Weber, W.-D. (2020): Wodurch konstituiert sich Studium? In: *Das Hochschulwesen*, 68 (6), S. 162-181.

■ **Mareike Borger**, Studentin an der Universität Bielefeld (Politikwissenschaften, Germanistik), Mitarbeiterin im UniversitätsVerlagWebler, E-Mail: mareike.borger@uni-bielefeld.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews, oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Jahresverzeichnis 2020

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2020** der Zeitschrift *Das Hochschulwesen* finden Sie auf unserer Website als PDF-Datei: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

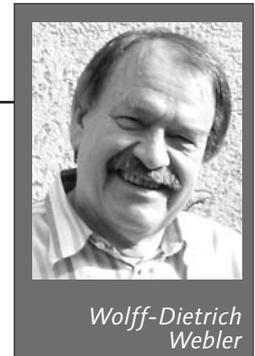


Ulrich Teichler

HSW-Gespräch

zwischen Ulrich Teichler¹ (Universität Kassel) und Wolff-Dietrich Webler²

über persönliche Aspekte der Hochschulforschung in Deutschland, Bilanzen und Perspektiven für die Zukunft und über Zukunftsperspektiven des deutschen und internationalen Hochschulwesens



Wolff-Dietrich
Webler

Wolff-Dietrich Webler (W.-D. W.): Lieber Herr Teichler, Ihnen werden frühe Marksteine, Weichenstellungen und kontinuierlich umfangreiche Beiträge zur Hochschulforschung in Deutschland zugeschrieben – insbesondere auch internationale Vergleiche. Sie werden als Ergebnis eines rd. 50-jährigen Berufslebens mit Recht als bedeutendster Vertreter der Hochschulforschung in Deutschland angesehen. Daher freue ich mich sehr, dass Sie sich zu einem solchen Gespräch bereit erklärt haben, und wir wollen Ihren Weg ein bisschen näher beleuchten. Sie sind zwar erst 78 Jahre alt (sagt ein achtzigjähriger) aber es gibt natürlich jede Menge zu bilanzieren. Es gibt schon verschiedene biografische Darstellungen von Ihnen und über Sie, in denen Sie Gelegenheit hatten, zurück zu blicken und sich mit eigenem planvollem Verhalten oder glücklichen Zufällen auseinanderzusetzen.³ Aber in einem vielfältigen Leben gibt es immer wieder Phasen, die bisher weniger herausgearbeitet wurden und die näher zu beleuchten sich lohnt.

Zunächst einmal zu unserem Gegenstand: Die Hochschulforschung versteht sich nicht als eigene Disziplin, sondern als interdisziplinäres Gebiet mit dem Gegenstand Hochschule und seinem Umfeld. Soll es mehr um Strukturen gehen, ist der Anteil der Soziologie größer; bei der Herkunft der beteiligten Personen in Wissenschaft, Technik und Verwaltung ebenfalls. Die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hat wesentliche Anteile, denn soweit es um Studium geht, bildet sich das als Verlaufmodell vom Hochschulzugang (meist Gymnasien) über die Studiensemester und das Examen bis zum Übergang in den Beruf und dortigen Verbleib und Berufserfolg ab. Wenn es um zwischenmenschliche (Lehr-/Lern- und Leitungs-)Prozesse geht, sind Psychologie, Hochschuldidaktik und BWL (Personal- und Organisationswesen) stärker gefragt. Aber öffentliches Recht (insbesondere Satzungsrecht, Personal- und Haushaltsrecht), Geschichtswissenschaft, Wissenschaftstheorie, die Hochschularchitektur und Regionalwissenschaften sind je nach Fragestellung ebenfalls beteiligt. Bei den Leistungen der Hochschulen in Forschung, Studium, Transfer und Weiterbildung (sowie der beruflichen Bildung im eigenen Haus als Betrieb) stehen natürlich die jeweiligen Fachdisziplinen im Mittelpunkt. Diese Kombinationen können sehr fruchtbar sein, insbesondere

wenn sie sich in einzelnen Personen verbinden. Aber ein grundständiges Studium für dieses Berufsfeld gibt es nicht, nur in der nächsten Stufe punktuell als Advanced Studies. Insofern hat es der wissenschaftliche Nachwuchs in diesem Bereich schwerer, da er sich nach wie vor in einer Bezugsdisziplin ausweisen muss.

Diese Gemengelage führt dazu, dass sich alle Hochschulforscher*innen je nach Fragestellung über interdisziplinäre Felder intensiv informieren müssen. Es handelt sich insgesamt aber um ein Gebiet, von dem Faszination ausgehen kann und das auch Sie nicht mehr losgelassen hat.

Ulrich Teichler (U. T.): Hochschulforschung ist ein durch den Gegenstand bestimmter Forschungsbereich. In der wissenschaftlichen Landschaft gibt es erstens Bereiche, in denen die vorherrschenden Einheiten – „Disziplinen“ genannt – durch systematische Perspektiven und zugleich durch analysierte Gegenstände bestimmt sind, z.B. Medizin. Zweitens gibt es Disziplinen, die durch systematische Perspektiven bestimmt sind und unterschiedlichen Gegenständen zugewandt werden, z.B. Soziologie. Drittens gibt es Forschungsbereiche, für die der Untersuchungsgegenstand konstitutiv ist und die zur Analyse auf unterschiedliche Disziplinen zurückgreifen können; dazu gehört auch die Hochschulforschung. Wenn wir Listen von anspruchsvollen Publikationen zum Thema Hochschule ansehen, entdecken wir vier Typen von Autor*innen. Erstens stammen Analysen von „reflektierten Praktikern“ – von Vertretern aus Hochschulpolitik und -leitungen, aus Bereichen der praktischen Hochschulgestaltung (wir haben sie als „Hochschulprofessionelle“ bezeichnet) und neuerdings auch häufiger von „Consultants“; manche von ihnen sind auch zeitweilig hochschulforschend tätig. Ihre Stärke liegt oft in guter Kenntnis des Gegenstandsbereichs, aber viele Analysen

¹ Prof. a.D. Dr. U. Teichler war Leiter des International Center of Higher Education Research (INCHER) Kassel und in vielen internationalen Kontexten tätig, auf die sich dieses Gespräch bezieht.

² Prof. Dr. W.-D. Webler, Inhaber des UVW, war Professor für Higher Education an der Universität Bergen/Norwegen und leitet das Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB).

³ Erst kürzlich ist der Band erschienen, der durch Gespräche mit Anna Kosmützky und Christiane Rittgerott entstand: „Hochschulforschung, was sonst? Rückblick auf ein Wissenschaftlerleben“ (Opladen 2020).

sind von praktischen „Wollungen“ überwuchert. Zweitens gibt es Publikationen von Personen, die sich primär in einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin beheimatet fühlen und sich gelegentlich mit Hochschulthemen befassen; sie sind oft theoretisch und methodisch anspruchsvoll, aber die Kenntnis des Gegenstandsbereichs ist nicht selten begrenzt; auch bringt der „Scheinwerfer“ der gewählten Theorien und Methoden nicht nur Licht an einen Teil des Gegenstandsbereichs heran, sondern erzeugt viel Schatten für andere Aspekte, die nicht im Mittelpunkt stehen. Drittens gibt es Wissenschaftler*innen mit dem thematischen Schwerpunkt Hochschule, die spezielle Mandate seitens ihrer Hochschule haben im Hinblick auf die Arten ihrer Analysen oder im Hinblick auf praktische Leistungen neben solchen Analysen – etwa in den USA im Bereich „Institutional research“ oder in Deutschland im Bereich Hochschuldidaktik. Viertens stammen Publikationen aus der „Feder“ von Personen, für die die Bezeichnung „Hochschulforscher*innen“ treffend ist und die an den Hochschulen in typischen wissenschaftlichen Berufsrollen von Forschung und Lehre verankert sind. Sie haben im positiven Falle solide Kenntnisse des Gegenstandsbereichs wie auch die Fähigkeit, Akzente verschiedener Disziplinen zu interdisziplinärer Forschung zusammenzuführen.

Als ich mit Hochschulforschung begann, gab es noch keine „ordentliche“ Professur an deutschen Universitäten, die als Hochschulforschung definiert war. Es war also erst zu beweisen, dass dieser vierte Typus unentbehrlich ist.

W.-D. W.: Bevor wir andere Stationen Ihres Lebens beleuchten, sollten wir uns zunächst der Spur zuwenden, auf der Sie in die Hochschulforschung gefunden haben. Das hat Ihr weiteres Leben bestimmt, dieses Vorkapitel wurde in Interviews bzw. biographischen Gesprächen bisher aber nicht so ausführlich beleuchtet.

Sie sind in Minden aufgewachsen, haben dort Abitur gemacht. Stammt Ihre Familie von dort oder waren Sie zugezogen? Ohne der Stadt Minden zu nahe zu treten – aber ich glaube, dort haben Schülerinnen und Schüler nicht automatisch die Internationalität im Tornister, wie das in Hamburg, Bremen oder Berlin eher der Fall wäre.

U. T.: Ja, ich habe in meinem Arbeiten oft herausgestrichen, dass Internationalität für Analysen im Themenbereich Hochschule sehr wichtig ist: Weil wir durch den internationalen Vergleich besser verstehen, wie wir unsere Situation auch anders betrachten und lösen können („Aus Kontrasten lernen“ ist mein Schlagwort dafür), und weil vieles in den Hochschulen grenzüberschreitend ist und immer mehr wird. Der Themenbereich wird meistens als „Internationalisierung“ der Hochschulen – immer Steigerung! – bezeichnet.

Es kann sein, dass jemand von Anfang an auf die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „Internationalität“ gut vorbereitet ist, der sein ganzes Leben in einer internationalen Metropole verbracht hat. Ich lebte vor meinem Studium zumeist in einem Dorf und pendelte zum Schulbesuch in eine relativ kleine Stadt. Aber ich

habe das nie als Handicap im Hinblick auf den Umgang mit internationalen Phänomenen empfunden: Schon bevor ich klar denken konnte, hatte ich ja schon Impressionen, wie sich russische, amerikanische und britische Soldaten unterscheiden. Auf den Busfahrten zur Schule setzten sich oft Männer neben uns, die in der Stadt irgendwelchen Verwaltungskram zu erledigen hatten, und erzählten uns ausführlich ihre Kriegserlebnisse in anderen Ländern. In der Schule hatten wir nicht nur vier Fremdsprachen zu erlernen, sondern auch die Kontraste der zugrundeliegenden früheren und heutigen Kulturen zu verstehen. Und einige unserer Lehrer, die früher an Nazi-Internaten tätig gewesen waren, „würzten“ das, indem sie uns zu erklären versuchten, was richtiges Deutschtum sei. Durch regelmäßige Rundschreiben eines Onkels, der als Missionsarzt in Afrika tätig war, wurde die Situation der Entwicklungsländer bei uns zu Hause nicht übersehen. Meine Eltern nahmen mich einmal in die Niederlande zu einem Mann mit, der wie mein Vater Pfarrer in einer Anstalt für geistig Behinderte war. Nachdem er erlebt hatte, wie die Deutschen Euthanasie in den Niederlanden vollzogen hatten, wollte er nie wieder mit einem Deutschen reden; nun durfte ich erleben, wie sie gemeinsam in Tränen beteten. Ich selbst bin während der Schulzeit – teils durch meine Eltern, teils durch mich selbst veranlasst – in etwa zehn Länder Europas gereist. Ich wählte zwar Berlin als Studienort, weil mir Internationalität wichtig geworden ist, aber ich hatte mich vorher nicht durch Wohnen auf dem Lande zu Provinzialität verdammt gefühlt.

W.-D. W.: Da Sie auf eine lange Berufskarriere zurückblicken können, zunächst einmal die Frage: Sie sind Soziologe. Wie sind Sie zu dieser Studienfachwahl gekommen? Und: Warum sind Sie zum Studium nach Berlin an die FU gegangen, und was hat Sie am Studienfach Soziologie besonders interessiert und dann wohl auch fasziniert?

U. T.: Ich empfand mein Leben in der Schulzeit eingengt und erwartete im Studium große Gestaltungsfreiheit. So habe ich kurz davor bewusst vier für mich wichtige strategische Entscheidungen getroffen: den „Kriegsdienst zu verweigern“; meinen Eltern zu sagen, dass ich mir von jetzt ab mein Leben selbst finanzieren werde; in die große und politisch heikle Stadt Berlin zu ziehen; ein Studienfach zu wählen, bei dem man nicht weiß, was man später „wird“.

Für die Studienfachwahl war für mich wichtig, ein Risiko zu wagen und mich nicht schon vorab auf eine berufliche Bahn festzulegen, bevor ich überhaupt die Welt des Wissens richtig verstehe. Ich fragte meine Lehrer, einen Berufsberater sowie Bekannte und Freunde, welche Fächer die Berufswahl völlig offen ließen und bekam höchstens „Philosophie“ als Antwort. Mein älterer Bruder dagegen schenkte mir ein Buch zur Einführung in die Soziologie; er unterstrich nicht nur die Offenheit des Faches, sondern meinte auch, dass ich mit meinen guten Kompetenzen in Mathematik dort auch etwas anfangen könnte.

Damals war Soziologie ein kleines Fach. Nur an drei Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland konnte man es als Hauptfach studieren, darunter glücklicherweise an der Freien Universität Berlin. Erst später wurde es zu einem populären Sinngebungsfach; schon bei meinem Studienabschluss war die Studienanfängerzahl in Soziologie auf fast das Zehnfache meines Studienanfangs gestiegen.

W.-D. W.: Studium in Berlin in den 1960er Jahren heißt automatisch, neben Veranstaltungen, Selbststudium und Freizeitszene als typische Lernorte, auch die Studentenbewegung mit ihren Argumentationslinien und Ereignissen. Wo waren Sie und was hat das Stakkato der Erfahrungen mit Ihnen gemacht? Es gab in Berlin auch überraschende familiäre Verknüpfungen: Rudi Dutschke hat z.B. 12 Jahre lang (gegen Ende seiner Zeit dort mit seiner Frau) im Elternhaus meiner Frau in Berlin-Schlachtensee mit halbem Familienanschluss zunächst sein Abitur gemacht, eine Studentenbude bewohnt und in der Küche mit den ebenfalls studierenden Söhnen und einzelnen Mietern heiße Debatten geführt. Peter Brandt – Sohn und Willy Brandts, später Historiker und Professor an der FernUniversität Hagen, war Klassenkamerad und Freund meiner Frau mit entsprechenden Familienbegegnungen, usw.

U. T.: Ich genoss die Freiheit der Universität. Im ersten Studienjahr las ich viele Bücher von Theodor Adorno und Samuel Beckett und kam zu dem Schluss, dass auch Adorno vergeblich auf Godot wartete. Ab dem vierten Semester hatte ich die Gelegenheit, ganz in einem Forschungsprojekt tätig zu sein, und ich besuchte kaum mehr Lehrveranstaltungen. Ich hatte nicht das Bedürfnis, mich gegen eine mich knechtende Universität wehren zu müssen. Ich beriet Kriegsdienstverweigerer, die intellektuell weniger auf den Umgang mit einer kritisch bohrenden Entscheidungskommission vorbereitet waren. Von 1965 bis 1967 – dem Höhepunkt des Berliner studentischen Protests – war ich Berliner Geschäftsführer der Kampagne für Abrüstung. Da die protestierenden Studierenden nicht nur hochschulpolitisch, sondern auch gesellschaftspolitisch aktiv sein wollten, kamen dann – oft bei der Vorbereitung großer Demonstrationen – Kontakte leicht zustande. Ich kannte deshalb alle Koryphäen des studentischen Protests in Berlin gut. Sie sahen etwas auf mich herab („engstirniger Pazifist“), und ich sah etwas auf sie herab („Autoritätsaustausch von Mama zu Marx“), aber wir vertrugen uns. Ich wurde zuweilen gebeten, Demonstrationen bei der Polizei anzumelden, da ich dafür ja genug Erfahrungen hatte, und so war ich dort wohl mehr registriert als jeder andere.

W.-D. W.: In Ihrem Lebenslauf heißt es in einer Darstellung dann lapidar: Nach dem Examen zum Diplom-Soziologen ging er an das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Können Sie etwas zu diesem Übergang sagen, denn er hat sich ja als weichenstellend für Ihr weiteres Leben herausgestellt. Was hat Sie veranlasst, sich überhaupt der Hochschulforschung zuzuwenden?

U. T.: Das ist irgendwie auf mich zugekommen. Für das Studium der Soziologie hatten wir damals eine lockere Studienordnung, die nur etwa ein Fünftel festlegte. Die ersten beiden Semester schaute ich mich um, und im dritten Semester erarbeitete ich einige Vorträge. Ergebnis: Ein Professor bot mir an, dass ich mein „Paper“ sofort in eine Diplom-Arbeit umwandeln und das Studium nach vier Semestern erfolgreich beenden könnte, und ein anderer Professor lud mich ein, für die methodischen Belange einer berufs- und religionssoziologischen Studie über Berliner Pfarrer zuständig zu werden. Ich wählte das letztere. Da dieser Professor zu dieser Zeit Direktor am neugegründeten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (so die spätere Bezeichnung) wurde, holte er mich schon bald in das Institut hinein: Ich wurde Methodenberater für Forschungsprojekte im Bereich soziologischer Bildungsforschung. Da ich ja noch keinen Hochschulabschluss hatte, wurden für mich ein besonderer Titel („freier wissenschaftlicher Mitarbeiter“) und eine besondere Vertragsform (unbefristeter Honorarvertrag) geschaffen. Als ich später Diplom-Soziologe geworden war, wurde ich unbefristet als wissenschaftlicher Mitarbeiter eingestellt und blieb dort – mit einer Beurlaubung von 20 Monaten für Forschungsarbeiten in Japan – weitere zehn Jahre, unterstützt durch freundliche Gehaltserhöhungen.

Das Institut war in den ersten zwei Jahrzehnten eindrucksvoll in der Kombination von Interdisziplinarität, Internationalität und Balance zwischen wissenschaftlicher Qualität und politischer bzw. praktischer Relevanz. Das ist mir in Fleisch und Blut übergegangen, Auch war es beeindruckend, welche große Freiheit mir eingeräumt wurde, nach einer wissenschaftlichen Identität zu suchen. Das Institut wurde anfangs nur kritisiert, dass es die Latte der Qualitätsansprüche sehr hoch legte und viele Beteiligte daran verzweifelten. Von der zweiten Generation im Institut wurde es später kritisiert, politische bzw. praktische Relevanz zu hoch geachtet zu haben.

W.-D. W.: Welche Hauptstationen Ihrer beruflichen Entwicklung würden Sie unterscheiden?

U. T.: Wie bereits angemerkt, war ich schon ab dem vierten Studiensemester in der Forschung tätig. Im ersten Stadium von sieben Jahren (1963-1970) konnte ich mich durch forschungsmethodische Kompetenzen nützlich machen, in vieler Hinsicht meinen Horizont erweitern und zwischendurch das erforderliche Diplom erwerben. Im zweiten Stadium von ebenfalls sieben Jahren (1970-1977) machte ich mich in großer Breite mit der Hochschulforschung vertraut; ich arbeitete wissenschaftlich im Detail über zwei Themen: Hochschule und Beruf sowie Hochschulexpansion und Strukturentwicklung des Hochschulsystems, und ich sorgte dabei auch für eine Dissertation. Im dritten Stadium erhielt ich mit 35 Jahren die Chance, als „Eck“-Professor ein interdisziplinäres Zentrum für Hochschulforschung mit mehr als 20 Wissenschaftler*innen – unterschiedlich finanziert – aufzubauen und mich weiter thematisch – vor allem mit Blick auf die Internationalisierung der Hochschulen – zu ver-

breitern; das war für 10 Jahre zentral (1978-1988). Im vierten Stadium konnte ich 25 Jahre lang (1988-2013) zur weiteren Konsolidierung, Qualitätsentwicklung und Themenerweiterung des Zentrums beitragen, mehr als jeder andere international kooperative Projekte der Hochschulforschung auf den Weg bringen und viel für die Entwicklung und Stabilisierung von internationalen Vereinigungen der Hochschulforschung tun. Auch kamen noch weitere Forschungsthemen – etwa der Hochschullehrerberuf – hinzu. Was ich seit dem Alter von 71 Jahren (seit 2013) – eher mit halber Kraft wie zuvor – tue, verdient wohl nicht mehr die Bezeichnung eines fünften Stadiums: Publikationen mit einer breiten Perspektive, Reviews, Beratungen von Projekten usw.

W.-D. W.: Sie und ich, wir haben uns 1974 in Berlin kennengelernt, als ich das Max-Planck-Institut (MPI) für Bildungsforschung besuchte. Sie waren wiss. Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe um Dietrich Goldschmidt, dem Co-Direktor des MPI. Dietrich Goldschmidt hatte ja mit der systematischen Untersuchung von Hochschulthemen begonnen (z.B. wie viele deutsche Professoren jüdischen Glaubens bzw. jüdisch erklärter Herkunft nach ihrer Flucht aus Deutschland aus dem Exil zurück gekommen sind). Dort – in dieser Arbeitsgruppe – (so stellte sich mir als Beobachter das von außen dar) sprang der Funke über, sich der Hochschulforschung zuzuwenden.

U. T.: Dietrich Goldschmidt hatte Ingenieurwissenschaft studiert. Da solche Kompetenz im Krieg nachgefragt war, konnte er – als „Halb-Jude“, wie es in der Nazi-Terminologie hieß – unter schwierigen Bedingungen in Deutschland den Zweiten Weltkrieg überleben. Danach wandte er sich der Soziologie zu. Zu Beginn der 1960er Jahre war er zugleich – haupt- oder nebenamtlich – Professor an der Pädagogischen Hochschule Berlin, Kirchlichen Hochschule Berlin und Freien Universität Berlin für die Bereiche Bildungssoziologie und Religionssoziologie, und 1963 wurde er einer der Direktoren und Leiter der Abteilung Soziologie am oben bereits genannten Max-Planck-Institut. Er engagierte sich politisch als Rüstungsgegner, für die gesellschaftliche Verantwortung der evangelischen Kirche und für die deutsche Kooperation mit Universitäten in Entwicklungsländern. Er war lange Zeit Leiter der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Er war einer der ersten in Deutschland, der den verbreiteten Glauben kritisierte, die Universität sei „im Kern gesund“, und er stieß sehr früh Forschungsprojekte der Hochschulforschung an. Er hätte es sich gerne gewünscht, dass das Max-Planck-Institut das zu einem Hauptthema gemacht hätte und dass sich Hochschulforschung in Deutschland bereits in den 1960er Jahren zu einem etablierten Forschungsbereich entwickelt hätte. Er hatte ein besonderes Talent, junge Menschen an Forschung heranzuführen.

W.-D. W.: Welche Rolle hat Dietrich Goldschmidt (Co-Direktor des MPI) für Sie und Ihre wissenschaftliche Entwicklung gespielt?

U. T.: Dietrich Goldschmidt schlug mir am Ende meines dritten Semesters in einem Nachgespräch bei einem religionssoziologischen Seminar vor, mein für die Deckung der Studienkosten erforderliches Einkommen nicht mehr als Briefträger, sondern als junger Forscher zu verdienen. Ich verbrachte dann mehr als ein Jahr lang alle drei oder vier Wochen – und später auch noch oft in nicht so enger Folge – den ganzen Samstag (teils zusammen mit anderen Team-Mitgliedern und teils allein) in seinem Haus. Ich wurde fast als Familienmitglied kooptiert, und seine Kinder sprachen mit mir auch gerne über nicht so elegante Dinge im Leben. Vor meiner Hochzeit noch in meiner Studienzeit öffneten er und seine Frau ihr Haus für ein Fest mit Dutzenden unserer Freunde.

Bald vertraute er mir zusätzlich Methodenberatungstätigkeit im Max-Planck-Institut an; so führte ich zum Beispiel frühe Grundsatzdiskussionen innerhalb von Projekten zur Formulierung von Fragebögen weiter und beriet schon als Student Doktorarbeiten. Bei weiteren Schritten in meiner eigenen Arbeit beriet er mich auf meine Anfrage hin intensiv und freundlich, so auch für ausgewählte Fragen meiner Japan-Forschung. Für die Wahl der Universität, an der ich die Dissertation einreichte, war es auch ein Gesichtspunkt, dass diese ihn als Doktorvater und somit als Erstgutachter akzeptierte. Kurz vor seinem Tod schrieb er mir einen Brief: Er sei so froh, dass ich so vieles in der Hochschulforschung realisieren konnte, was er gerne auf den Weg gebracht hätte.

W.-D. W.: In den frühen 1970er Jahren bekam ich nach kurzer Zeit schon einen Eindruck von Ihrer Phantasie, aber auch Arbeitslust und Arbeitswut. Mehrfach erfuhr ich (per Flurfunk) als typischen, symbolischen Ablauf, dass die Gruppe am Freitagnachmittag nach längerer Diskussion mit der Vereinbarung auseinander gegangen war, in nächster Zeit zu diesem Thema einen Forschungsantrag zu entwickeln. Am folgenden Montag früh kamen sie mit einem einschlägigen Papier von 20 Seiten zum Dienst. Ihr Arbeitstempo sorgte für Respekt, aber sorgte auch für kollegialen Druck auf die beiden anderen Mitglieder des Teams, obwohl dies nicht Ihre Absicht gewesen war. Ihr Interesse ließ sie einfach nicht los. Diese Leidenschaft hat ja in den Folgejahren zu zahlreichen und umfangreichen Arbeiten von ihnen geführt.

U. T.: Ja, ich habe sicher viel und hart gearbeitet. Ich kam bereits im Studium zu der Überzeugung, dass „Wissenschaft als Beruf“ mein Weg sein müsste, obwohl ich ja wusste, dass die meisten, die das versuchen, dabei scheitern. Ich meinte jedoch, es schaffen zu müssen, damit ich angesichts unserer internationalen Heirat in der Lage wäre, überall in der Welt zu arbeiten, wenn in Deutschland mal wieder unerträgliche Ausländerfeindlichkeit ausbrechen sollte. Bald wuchsen meine Ansprüche: Mir schienen Anspruch, Chance und Kompetenz vor die Füße gefallen zu sein, sogar entscheidendes dafür zu tun, dass Hochschulforschung, die noch in den Kinderschuhen steckte, sich zu einer festen Größe weiterentwickelt. Das hat sich in großen Mengen von Forschungsarbeiten und Beratungstätigkeiten, in über 2.000 beruflichen Rei-

sen (davon etwa die Hälfte in andere – mehr als 80 – Länder), in etwa 1.500 Vorträgen sowie in etwa 1.000 „richtigen“ Publikationen, davon fast die Hälfte in englischer Sprache (hinzu kamen noch fast 300 Publikationen als Übersetzungen in andere Sprachen und fast 200 Kurztexte) und in viel mehr niedergeschlagen. Wichtig war mir, in Projekten auch einen Teil der gewöhnlichen Alltagsarbeit zu übernehmen, um auf dieser Basis „mitreden“ zu können. Ich war für das „Du“ unter allen Mitgliedern unseres Forschungszentrums, damit es für offene Kritik keiner großen Anläufe bedürfte. Ich bin wohl als motivierender Antreiber eingeschätzt worden, aber bestimmt nicht als distanzierter Chef.

Später habe ich natürlich gedacht, dass ich mehr Zeit für die Familie hätte haben sollen. Aber ich war froh, dass meine Frau gegenüber ihrer eigenen Berufstätigkeit sich Zeit für mehr als 200 meiner beruflich veranlassten Reisen reservierte, sodass wir gemeinsam viele Länder über den Forschungsbereich hinaus kennenlernten und wir dadurch viele gemeinsame Freundschaften entwickeln konnten. Auch bin ich unseren beiden Söhnen dankbar, wie unglaublich freundlich sie anlässlich eines meiner Abschiedsfeste Bilanz gezogen haben und wie sie mich jetzt in meinem fortschreitenden Alter unterstützen.

W.-D. W.: Reden wir mal über den „Urschlamm der neueren Hochschulforschung“ (nach 1950) in Deutschland. Die 12 Jahre NS-Regime und der 2. Weltkrieg hatten tiefe Spuren auch in den Universitäten hinterlassen. In einer solchen Diktatur konnten Universitätsprofessoren politisch kaum abtauchen, nicht einmal in den sog. politikfernen Disziplinen, wie sich später immer mehr herausstellte. In der Mitte der 1950er Jahre kam eine Generation ins Studium, die sich mit der Resistance in Frankreich, mit Sartre, mit den Weltjugendfestspielen in Moskau 1956, mit dem Prager Frühling und der Wende in Polen, der Wiederbewaffnung Westdeutschlands, der Vision eines vereinten Europa (im EWG-Vertrag), der Cuba-Krise und dem Vietnamkrieg beschäftigte und immer politik-kritischer wurde. Die Frage der inzwischen erwachsenen Kinder an die Eltern: „Was habt Ihr eigentlich in der NS-Zeit gemacht?“ wurde nun auch an die Professoren gerichtet. So erklären sich auch die Wurzeln der Studentenbewegung, die sich auf der Basis einer fundamentalen Kritik an Wissenschaft und ihren Trägern als Wissenschaftskritik, Praxiskritik und politischen Kritik am Studium in Bewegung setzte. So entstand die programmatische Schrift des SDS von 1961: „Hochschule in der Demokratie“ mit Wolfgang Nitsch und Claus Offe unter den Autoren (später bekannten Professoren), aber auch aus der obigen Trias dieser Kritik dann die Assistentenbewegung sowie die Hochschuldidaktik als Kritik eines als praxisfern wahrgenommenen, politikscheu konzipierten und damit unrealistischen Studiums.

U. T.: In vielen Analysen zur Nachkriegsentwicklung wird zum Ausdruck gebracht, dass das bundesdeutsche Hochschulsystem nach Ende des Krieges als „im Kern gesund“ empfunden wurde oder dadurch „gesunden“ könnte, dass man auf Traditionen vor der Nazi-Zeit zurückkehrte.

Mit kritischem Blick auf diesen Kern war gern von „Ordinarien-Universität“ die Rede, für die eine starke Macht der Professoren (eine geschlechtsneutrale Formulierung wäre damals eine Übertreibung gewesen) und eine klare Dominanz der Forschung in ihrer Identität als typisch galten. Mit wachsender Aufmerksamkeit seit etwa 1960 auf das rapide Wachstum des Hochschulsystems wurde der Glaube, die Universitäten seien im Kern gesund, bald in zweierlei Richtungen erschüttert: Zum einen wurde gesehen, dass sich die Studentendeviation in ihren Motiven, Kompetenzen und Berufsperspektiven rasch veränderte und heterogener wurde und dass das nicht zuletzt mehr Aufmerksamkeit in der Lehre erfordere. Zum anderen schien das expandierende Hochschulwesen für die Entwicklungen von Technologie, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur bedeutsamer zu werden; so wurde von den Hochschulen vermehrt erwartet, ihre wachsende Relevanz zu erkennen und dafür Verantwortung zu übernehmen. Ende der 1960er Jahre hatte sich schließlich ein weitgehender Konsens entwickelt, dass ein großer Hochschulreform-Bedarf bestehe.

W.-D. W.: In Ihrem Schriftenverzeichnis findet sich ein Aufsatz von 2018 mit dem Titel: „Der studentische Protest der 1960er Jahre und die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland.“ Dort standen Ihnen 24 Seiten zur Verfügung, um den Zusammenhang zu entwickeln. Können Sie hier die Brücke zwischen beiden zumindest skizzieren?

U. T.: Zu der eben skizzierten Analyse haben in den 1960er Jahren viele kluge Leute beigetragen. Zur Popularisierung der Kritik war jedoch entscheidend, dass sie von den Studierenden in Teilen sehr intelligent und oft sehr lautstark vorgetragen wurde. So wurden schließlich nicht nur irgendwelche Reformen für dringlich gehalten, sondern es erschien notwendig, die bestehenden Probleme genau zu kennen und auf dieser Basis „evidenz-basierte“ Reformen – der Terminus war damals noch nicht üblich – entwerfen zu können. Daher kann man sagen, dass der studentische Protest das Interesse an kompetenter Forschung über Hochschulfragen beflügelte hat.

W.-D. W.: Mit dem Beginn der von Georg Picht (dem Vorsitzenden des Deutschen Bildungsrates) politisch beschleunigten Bildungsexpansion gegen Mitte der 1960er Jahre⁴ richtete sich fast automatisch die Forschung in einer engen Verknüpfung mit Gesellschafts- und dann Hochschulpolitik auf Bildungs- und damit auch Hochschulprobleme. Das bezog sich auf Ralph Dahrendorf, damals Soziologe in Baden-Württemberg, mit seinen Empfehlungen zur Hochschulentwicklung und zum Hochschulgesamtplan I des Landes, die auf Umwegen zur Gründung der Fachhochschulen in ihrer heutigen Form führten, auf die umfangreichen, von mir geleite-

⁴ Zu erinnern ist an die Artikelreihe von Georg Picht zur deutschen Bildungskatastrophe 1964 in der Wochenzeitung Christ und Welt, später auch als Buch erschienen – in seinem Vergleich mit Frankreich als der deutschen Situation weit überlegen mit weitreichenden politischen Wirkungen.

ten, landesweiten empirischen Untersuchungen zur Bildungsnachfrage und kommenden Studienplatznachfrage und Hochschulstandortplanung in Baden-Württemberg zum Hochschulgesamtplan II des Landes und auf die bildungsökonomischen Studien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Nürnberg. Schließlich auf die Abteilung Hochschulsozialisation des Zentrums I Bildungsforschung der Universität Konstanz (SFB 23, 1969-1986, u.a. Tino Bargel). Die Frankfurter Schule der Soziologie griff Fragen der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung ebenfalls auf.

U. T.: Jeder von uns, der diesen wissenschaftlichen Bereich schon damals beobachtete oder heute in Retrospektive beobachtet, kann wichtige Personen und Institutionen nennen, die für den Reformdiskurs stimulierend waren. Aus der Sicht der Hochschulforschung fasse ich zusammen, dass hier einzelne Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen, verschiedene politische Akteure, außeruniversitäre Forschungsinstitute eine Rolle spielten und auch neue Institutionen oder Personen, die zum Thema Hochschule anwendungs-, entwicklungs- oder service-nah etabliert wurden. Einer regulären Forschungseinheit Hochschulforschung innerhalb einer Hochschule kam meiner Einschätzung nach die eben erwähnte Forschungsgruppe an der Universität Konstanz am nächsten, aber auch hier kam es nicht zu einer deutlichen Institutionalisierung. So blieb es der Kasseler Hochschule vorbehalten, als erste endlich im Jahre 1978 eine richtige Hochschulforschungsinstitution innerhalb einer Hochschule zu etablieren.

W.-D. W.: Ich erinnere mich daran, dass seit dem Ende der 1960er Jahre nach der Welle der Landeshochschulgesetze der Ruf nach einem Hochschulrahmengesetz begann, um die Hochschulentwicklung in den Ländern nicht weiter auseinander laufen zu lassen – was gegen die Idee des Grundgesetzes von vergleichbaren Lebensverhältnissen verstoßen würde, auch als Basis für Mobilität und Bildungsverläufe. Im Referentenentwurf zum HRG (1972 erschienen) gab es eine Aussage, dass alle Studiengänge zu einem berufsbefähigenden Abschluss zu führen hätten. Das brachte die Hochschulöffentlichkeit in mehrererlei Hinsicht in Wallung: Das eine Lager (vor allem aus den Geistes- und Sozialwissenschaften) verwahrte sich gegen die Kritik an einer Fehlqualifikation der Studierenden und erinnerte in einem ganz traditionellen Muster daran, dass die Studierenden schließlich an eine Universität kämen, um eine Wissenschaftsdisziplin zu studieren – mit allen bildenden Effekten, die das habe. Das andere Lager kritisierte viel spezifischer: Dort entstand Streit darum, ob ein Studium „berufsbezogen“ oder (deutlich weiter gefasst) „praxisbezogen“ zu qualifizieren hätte. Damit wurde zum Teil die jahrelange Kritik der Studierenden am angeblich oder tatsächlich mangelnden Praxisbezug des Studiums aufgegriffen. Und schließlich kam das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Nürnberg und erinnerte daran, dass das Problem mangelnden Berufsbezugs nicht so groß sein könne, da Hochschulabsolvent*innen eine Be-

rufungsgruppe seien, die (auch im zeitlichen Längsschnitt) die insgesamt geringste und – wenn doch mal eintretend – die kürzeste Arbeitslosigkeit aller Berufe aufzuweisen hat. Das Thema beschäftigte auch eine Gruppe Bielefelder Kollegen, wie Otto Herz und mich selbst sowie die Mitglieder des Hamburger Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) unter Leitung des gerade von Bielefeld nach Hamburg berufenen Ludwig Huber. Eine dritte, quer dazu liegende Gruppe setzte sich aus Gründungsmitgliedern der Bundesassistentenkonferenz zusammen, zu denen Ludwig Huber ebenfalls gehörte – etwa Jürgen Lüthje und Christian Rabe, bald auch Lothar Zechlin. Aus dieser Gemengelage heraus veranstalteten Hamburger, Bielefelder und Berliner Kollegen in Hamburg fünf Tagungen zur Hochschulforschung, die angesichts der Aktualität des Themas eine große Resonanz mit teilweise weit über 1.000 Teilnehmer*innen hatte. A) „Berufsforschung und Hochschuldidaktik“, B) „Praxisbezug im Studium“, C) Tätigkeitsfeld und Praxisbezug – Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich“, D) „Hochschulsozialisation“, E) „Hochschule und Beruf“. Hier traten mit Ihnen, Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und außerhalb Ihrer Gruppe Wolfgang Nitsch auch Mitglieder des MPI aus Berlin auf. Aus den dortigen Begegnungen entwickelte sich eine längere, kollegiale Kooperation zwischen Ihnen und mir über eine ganze Reihe von Tagungen und Publikationen hinweg, die wiederum im Rahmen der DGS stattfanden.

U. T.: Mit möglichen Veränderungen im Gefolge der Hochschulexpansion für das Studium, die Studierenden und die Absolvent*innen befassten sich in der Bundesrepublik Deutschland anfangs vor allem Ökonomen. Ende der 1960er Jahre kam eine Prognose dieser Provenienz zu dem Schluss, dass die Zahl der Absolvent*innen um 1980 etwa doppelt so hoch sein dürfte wie die der für sie adäquaten Arbeitsplatzangebote. Dem folgten zwei Stränge von Diskursen: Zum einen Hinweise, dass die Beziehung von Studium und Beruf sich doch nicht nach so klaren Arbeitsmarktvorgaben entwickeln müsste, und zum anderen ein wachsendes Interesse an der Frage, wie sich die Beziehungen von Gehalten und Formen des Studiums zum Charakter der späteren beruflichen Arbeit entwickelten. Ich habe die Diskussionsszenerie als recht heterogen empfunden und auch nicht immer als gut für eine Etablierung von Hochschulforschung, weil viele Diskussionsbeteiligte zu sehr Analysen und Wunschvorstellungen vermischten – mir wurde einmal gesagt, dass zu Viele sich freuen, wenn sie die selbstversteckten Ostereier wiederfinden. Das machte es der allmählich aufkommenden Hochschulforschung eher schwer, Vertrauen in die Analysen auch bei Andersdenkenden aufzubauen.

W.-D. W.: Sie haben dann nicht in Berlin, sondern an der Universität Bremen mit der Dissertation „*Bildung und Statusdistribution in Japan*“ promoviert. Bremen galt seinerzeit – noch dazu in den Sozialwissenschaften – als ausgeprägt links. Wie kamen Sie auf die Idee, dorthin zu

gehen? In Bremen promoviert worden zu sein, galt seinerzeit nicht direkt als Türöffner für eine akademische Karriere an bundesdeutschen Universitäten.

U. T.: Wir haben von unserem Kasseler Zentrum aus in den 1980er Jahren Interviews mit Personalleitern deutscher Großunternehmen durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, dass gegenüber Absolvent*innen der Freien Universität Berlin und der Universität Bremen große Vorbehalte wegen angenommener politischer Linkslastigkeit bestanden und dass die frühere Politik der Etablierung von Gesamthochschulen auch auf große Skepsis gestoßen war. Aus dieser Perspektive könnte ich mich mit dem Diplom an dieser Berliner Universität, der Promotion an der Bremer Universität und der Professur in Kassel, als der Professor mit dem denkbar „schmutzigsten“ Lebenslauf betrachten. Ich hatte mich jedoch schon drei Jahrzehnte, bevor in Deutschland „Rankings“- und „Exzellenz“-Diskurse populär wurden, mit derartigen Stereotypen befasst; daraus kam ich zu dem Schluss, dass in Zukunft auch in Deutschland mehr Wissenschaftler*innen versuchen würden, durch Unterstützung mit dem „Heiligenschein“ von angesehenen Institutionen Karriere zu machen. Ich traute mir jedoch zu, „gegen den Strom zu schwimmen“ und mich auf die Reputation meiner eigenen wissenschaftlichen Leistungen verlassen zu können. Immerhin stellten wir bei der oben genannte Personalleiterstudie die Ergebnisse einer größeren Zahl der Interviewten vor, und dabei schien offenbar kein einziger von ihnen mir gegenüber Vorbehalte wegen meines fehlenden institutionellen „Heiligenscheins“ zu haben. Ich fühlte mich nie als Doktorand. Meine Forschungsarbeit in Japan fasste ich zu vier Buchtexten zusammen. Mir wurde im Max-Planck-Institut geraten, mich auch einmal um meine Promotion zu bemühen; so reservierte ich eins der Buchmanuskripte dafür. Ich ging mit einigen Kollegen abends trinken, um gemeinsam die Auswahl einer Universität zu beraten. Vorher hatte ich eine Liste von in Frage kommenden Universitäten gemacht. Das Ergebnis der Beratung war dann: Wenn ich möglichst frei von institutionellem „Heiligenschein“ sein wollte, böte sich das Einreichen an einer gegenüber den Hochschultraditionen als besonders aufmüpfig geltenden Universität an. So fragte ich informell in Bremen bei einer Professorin an, ob sie bereit sei, neben meinem Doktorvater Dietrich Goldschmidt als Dissertations-Gutachterin zu fungieren. Auf ihre Zusage hin stellte ich einen Antrag auf Akzeptanz als Doktorand, und eine Woche nach der zustimmenden Antwort reichte ich den besagten Buchentwurfstext als Dissertation ein. Ich erhielt nicht nur „summa cum laude“, sondern auch freundliche Stimmen von außerhalb – etwa die Einschätzung von Soziologen-Seite, dass das eher eine Habilitation als eine Dissertation sei, und von Japanologie-Seite, dass ich gezeigt hätte, auch „Nicht-Japanologen“ könnten fundierte Japan-Studien erarbeiten.

W.-D. W.: Wenn man Ihre weitere Biographie nicht kennt, erscheint das Thema Ihrer Doktorarbeit sehr spezifisch. Was brachte Sie ausgerechnet dazu, sich so sehr

für das japanische Bildungssystem zu interessieren, dass Sie darüber promovieren wollten? Ich denke, da kommt schon sehr früh Yoko Urata ins Spiel? Wann und wo sind Sie ihr begegnet?

U. T.: Als ich zu dem Schluss kam, dass ich gerne Hochschulforscher werden wollte, wählte ich als mein erstes Arbeitsthema die Frage, wie sich die Hochschulexpansion auf die Struktur des Hochschulwesens und das spätere Schicksal von Absolvent*innen auswirkt. Das Thema war sicherlich nicht neu, wohl aber meine Herangehensweise. Ich beabsichtigte, genauere Studien in vergleichender Perspektive über ein oder mehrere Länder zu betreiben, in denen die Expansion bereits weiter vorgeschritten war als in der Bundesrepublik Deutschland. Ich wollte nicht prognostizieren, sondern reale Vorläufer untersuchen – also unter der Frage, wieweit die dortigen Befunde sich auf Deutschland „übertragen“ lassen. Über die USA wusste man schon zu viel, um hier neu einzusteigen, aber Japan war recht unbekannt und wurde oft vorschnell als ganz anders abgetan. Obendrein bot sich für mich eine solche Fallstudie an, weil meine Frau Japanerin war und der Direktor des japanischen Staatsinstituts für erziehungswissenschaftliche Forschung mir überzeugend gesagt hatte, die internationale Ehe von zwei intellektuell anspruchsvollen Personen würde sicher nicht besonders gut gehen, wenn ich nur wenig über das Land meiner Partnerin wüsste; ohnehin sei es nicht schlecht, wenn man in Deutschland mehr über Japan wüsste. Als ich seinen Rat akzeptierte, erhielt ich von der in Japan für Forschungsförderung zuständigen Gesellschaft ein Post-doctoral Fellowship, obwohl ich ja noch keinen Doktor hatte.

Yoko Urata war Studentin an der International Christian University (ICU) in Tokyo – einer Institution, der es wirklich gelingt, Trägerschaft zwischen Kulturen zu sozialisieren. Als amerikanische Quäker im Jahre 1964 eine Weltreise für Überlebende von Hiroshima und Nagasaki organisierten, um vor der Gefahr eines Atomkrieges zu warnen, wurden Studierende dieser Universität zur Begleitung animiert, um organisatorisch zu helfen und zu dolmetschen. Ich hatte mit dem Empfang dieser Gruppe in Berlin zu tun. Ich war von dieser Studentin so angetan, dass ich ein Jahr später längere Zeit nach Japan fuhr. Wir fanden uns zusammen und heirateten ein weiteres Jahr später.

W.-D. W.: Ich habe Yoko Teichler-Urata ja dann sehr bald schon als Ihre Ehefrau kennen gelernt. An ihr habe ich – neben ihrer warmen, herzlichen Persönlichkeit und Kompetenz als Konferenzdolmetscherin – auch immer bewundert, wie sie mit einem Workaholic wie Ihnen zusammen leben konnte. Sie hat Ihnen trotz der beiden zu versorgenden Söhne unendlich viel Unterstützung gegeben.

U. T.: Glücklicherweise fand sie mein Thema auch interessant. Sie erstellte zum Beispiel schon als Studentin auf Anfrage des Berliner Max-Planck-Instituts, das damals die erste Studie zum Stand der Hochschulforschung

weltweit durchführte (Wolfgang Nitsch und Walter Weller: *Social Science Research on Higher Education and University Research*. 3 Bände. Den Haag und Paris: Mouton 1970-1973) die Analyse zur Hochschulforschung in Japan. Sie hat viele Interviews für mich gedolmetscht und mich ergänzend beraten; auch haben wir einige Publikation zusammen geschrieben. Aber noch mehr war es bewundernswert, dass sie große Unterstützung für mich, großen Einsatz für Haushalt und Familie und eindrucksvolle Aktivitäten als Simultan-Dolmetscherin der Spitzenqualität miteinander verbinden konnte. Sie war entscheidend dafür, dass bei mir kollegiale Kooperation oft sehr schnell in Freundschaft überging. Als sie im März 2019 starb, war die zuständige Pfarrerin damit einverstanden, dass es keine Trauerrede von ihr gab, sondern eine Dankesrede von mir. Eine der Anwesenden sagte nachher: Das war keine Trauerrede – das war eine Liebeserklärung.

W.-D. W.: In jener Zeit (1972 bis 1976) ging es im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen um ein Hochschulrahmengesetz des Bundes um eine alte Kritik der Studierenden – den mangelnden Praxisbezug im Studium. Oder sollte es der Berufsbezug sein? In dieser Phase haben Sie sich stark mit diesem Praxisbezug beschäftigt.

U. T.: Bereits in den 1960er Jahren begann die Diskussion, ob im expandierenden Hochschulsystem eine neue Mischung von Theorie und Praxis in Forschung wie in Lehre angebracht sei. Als erster Schritt in diese Richtung fiel in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1968 die Entscheidung, Ingenieurschulen und höhere Fachschulen zu Fachhochschulen aufzuwerten und somit den Universitäten einen anwendungsnahen Junior-Partner zur Seite zu stellen. Bald darauf gewann die Idee Popularität, Theorie- und Praxisorientierung intra-institutionell zu verbinden. 1971 wurde die erste Gesamthochschule in Kassel gegründet; sie unterschied sich von weiteren Neugründungen durch die Einführung einer gestuften (als „konsekutiv“ bezeichneten) Studiengangsstruktur. In den 1970er Jahren entwickelte sich übergreifend eine intensive Diskussion, wie ein „Praxisbezug des Studiums“ zu realisieren wäre. Wir haben später in einer Analyse dieser Diskussionen und Reformaktivitäten zwei Kernmerkmale herausgearbeitet: In den Lehrveranstaltungen sollte eine systematische Konfrontation von wissenschaftlichen Denkweisen und berufspraktischen Problemen erfolgen, und Praxisphasen sollten eng in das Studium eingebettet werden.

W.-D. W.: Sie waren 1978 an die Universität Gesamthochschule Kassel berufen worden – an einen Underdog unter den deutschen Universitäten mit einer Vergangenheit als einzige deutsche integrierte Gesamthochschule, die curricular ernst machte mit der Idee integrierter Studiengänge, der sich andere Hochschulen erst jetzt, etwa 25 Jahre später, in unterschiedlichen Formen ebenfalls annehmen.

U. T.: In der hochschulpolitischen Diskussion war die Gesamthochschulidee als zukünftige Leitkonzeption bereits im Jahre 1977 praktisch „beerdigt“ worden. An der Gesamthochschule Kassel setzte sich in dieser Situation die Idee durch, dass man in Lehre und Studium mit einer Alternative zum traditionellen Mainstream überleben, aber in der Forschung sich nur dann behaupten könne, wenn einige Schwerpunkte mit höchster Qualität entwickelt würden, die sich auf bisher von den Universitäten vernachlässigte Themen konzentrierten. Zu diesen Schwerpunkten sollte ein neuzugründendes interdisziplinäres Zentrum für Forschung über Hochschulfragen gehören. Dies sollte vielerlei Themen aufnehmen, sich aber auch besonders den damals weithin mit großer Aufregung diskutierten Fragen der Beziehung von Hochschule und Beruf zuwenden.

W.-D. W.: Sie kamen aus einem renommierten MPI. Wie fühlte es sich an, die Arbeit als Professor an einer solchen Hochschule aufzunehmen? Brachten Sie insgeheim ein Missionsprogramm zur Hochschulreform mit, das Sie dort verfolgen wollten? Umgekehrt: Aus Sicht einer Hochschulleitung und aus Sicht des Landes Hessen mit einem so prominenten Kultusminister und Soziologen Ludwig von Friedeburg musste es doch außerordentlich attraktiv sein, jemanden aus dem MPI in Berlin berufen zu können, der außerdem schon „wissenschaftlich positiv auffällig geworden“ war. Was hat man Ihnen Verlockendes geboten?

U. T.: Ich habe manchmal gesagt, dass die Kasseler Hochschule, was gewachsene Forschungsreputation anging, damals als „Barfuß-Hochschule“ bezeichnet werden konnte. Man wollte aber schnell einige Schwerpunkte von „Weltklasse“ auf den Weg bringen und dafür auch privilegiert Ressourcen zur Verfügung stellen. Und man traute mir zu, dass ich kompetent und „hungrig“ genug sei, dafür beim Thema „Hochschulforschung“ der Motor zu sein. Ich erhielt während der Berufungsverhandlungen in Kassel im Frühjahr 1978 auch einen Ruf auf eine Professur für Bildungssoziologie an der University of Chicago – der damals berühmtesten Universität der Welt im Bereich der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Ich konnte wirklich wählen, und ich hatte wirklich den Optimismus, dass es klappen wird: Ohne den „Heiligenschein“ gewachsener Reputation selbst in Kassel – wenn die ressourcielle Ausstattung großzügiger würde als anfangs vorgesehen – einen weltweit bekannten Schwerpunkt der Hochschulforschung zu realisieren.

W.-D. W.: Als Zwischenstand der Entwicklung der Hochschulforschung in Deutschland kann zunächst festgehalten werden: Aufgrund der politischen Programmatik und der realen Bildungs- und Hochschulexpansion waren Hochschulforschung und -entwicklung in der Bundesrepublik Themen, die große Aufmerksamkeit auf sich zogen. Im Überschlagn kann gesagt werden, dass zwischen 1968 und 1988 landesweit eine große Zahl individuelle Forscherinnen und Forscher mit diesem Thema in

programmatischen, theoretischen und empirischen (Einzel-)Studien befasst waren. Das war in einer eigenen Studie auch einmal erfasst worden. Zum Teil gab es auch schon institutionelle Ansätze. Personelle Beispiele: Es gab in Berlin (Goldschmidt, MPI, Wagemann, TU Berlin, Berendt, FU Berlin), Hamburg (Huber, Schulmeister u.a.), Bielefeld (Webler, Wildt), Dortmund (Metz-Göckel, Wildt), München (Hartwig) und Konstanz (Bargel, Abteilung Hochschulsozialisation des Zentrum I Bildungsforschung (SFB 23, 1969-1986), um die genannten Personen herum auch schon verdichtete Gruppen, die kontinuierlich in diesem Themenfeld forschten. Aber es blieben großenteils Einzelpersonen. Erst Ihre eigene Berufung nach Kassel und der dortige Aufbau des wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung (WZ I) gab der Hochschulforschung eine zentrale Stellung und konstante institutionelle Grundlage. Erst dort wurde sie aufgrund Ihrer Planung und Programmatik kontinuierlich vorangetrieben und breiter – insbesondere internationaler – angelegt, als anderswo in Deutschland. Die ausgeprägte Internationalität und stärkere Anteile in der Grundlagenforschung unterschied das WZ I z.B. vom Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München, das mehrheitlich anwendungsbezogen arbeitete.

U. T.: Ja, es gab, als das Zentrum in Kassel etabliert wurde, bereits viele Personen und Institutionen, die interessante Beiträge zur Gewinnung systematischen Wissens über Hochschulfragen leisteten. Zu der gerade genannten Liste von Personen, deren Konzepte von Soziologie, politischer Wissenschaft, Psychologie und Pädagogik geprägt waren, könnte man viele weitere aus den Bereichen Ökonomie, Rechtswissenschaft und Regionalwissenschaften hinzufügen. Ich wäre jedoch froh gewesen, wenn auch andere wie wir in Kassel sich mit solchen Themen im institutionellen Rahmen typischer wissenschaftlicher Professuren und typischer inner-universitärer wissenschaftlichen Einrichtungen hätten befassen können. Ich wollte gerne Kooperation mit den Anderen in der Bundesrepublik Deutschland, aber wie anders die Bedingungen bei den Anderen waren, bekam ich deutlich zu spüren, als ich in den 1980er und den 1990er Jahren zweimal vergeblich den Versuch unternahm, eine Gesellschaft für Hochschulforschung zu initiieren: Den Anderen waren zumeist die Praxispartner, die politischen Partner oder die disziplinäre Zugehörigkeit wichtiger als Bemühungen, die wissenschaftliche Identität der Hochschulforschung zu stärken. Eine Gesellschaft für Hochschulforschung konnte erst ein Jahrzehnt später entstehen, als ich mich bereits der Pensionsgrenze näherte.

W.-D. W.: Sie haben von Kassel aus keinen anderen Ruf mehr angenommen, obwohl Sie mehrere bekamen. Allerdings wurden Sie von dort aus in zahlreiche weitere Teilzeitprofessuren berufen, so an die Northwestern University (USA), an das Europakolleg (Belgien) und an die Universität Hiroshima. Darüber hinaus haben Sie an zahlreichen ausländischen Universitäten gelehrt: in

Österreich, den Niederlanden, in Japan, den USA und Argentinien. Gab es außer Ihren Spielräumen andere Gründe, in Kassel zu bleiben?

U. T.: Ich war davon überzeugt, dass ich ohne große Probleme etwas anderes finden könnte, wenn es in Kassel „nicht klappt“. Ich bekam auch viele informelle Vorfragen, und es kam auch zu einigen Vorverhandlungen. Zweimal erhielt ich später „Rufe“, die in der ressourcenreichen Ausstattung die Kasseler Situation sogar übertrafen: Von einer ebenfalls berühmten amerikanischen Universität und in Deutschland, um anspruchsvolle Forschung über die Neuen Bundesländer zu sichern. Abgesehen von mancherlei Überlegungen im Detail kam ich jedoch immer wieder zu dem Schluss, dass sich der Einsatz zur Weiterentwicklung des in Kassel Begonnenen lohnt. Eine Reihe von Gastprofessuren oder anderen teilzeitlichen Professuren oder auch von Forschungsaufenthalten an anderen Institutionen im In- und Ausland waren mir oft zur Horizonterweiterung und zur Kooperationsentwicklung willkommen; aber das war sehr anstrengend, weil in Kassel wegen solcher „Ausflüge“ nichts „anbrennen“ durfte.

W.-D. W.: Wir begegneten uns in den Folgejahren regelmäßig auf Tagungen, die ich als damaliger Sprecher der AG Hochschulforschung in der DGS jährlich veranstaltet hatte. Die AG war ja – obwohl unter dem Dach der DGS und eng mit deren Sektion Bildung und Erziehung verbunden – sehr interdisziplinär zusammen gesetzt, weil sie sich gegenstandsspezifisch mit allen möglichen Aspekten der Hochschulentwicklung beschäftigte – von Bildungsungleichheit und Hochschul-Standortplanung in der Sozialgeografie über die Beziehungen zwischen Hochschule und Region in der Bildungsexpansion, über Hochschularchitektur bis zu Hochschulrecht, um dann in traditionellere soziologische Fragestellungen zu münden. Die Gesellschaft für Hochschulforschung gab es noch nicht, davor wurde noch Ende der 1970er Jahre die Sektion Wissenschaftsforschung in der DGS gegründet.

U. T.: Natürlich war ich froh, dass ich Ideen zu Hochschulfragen in Deutschland häufiger mit Angehörigen meiner Herkunftsdisziplin austauschen konnte. So nahm ich einige Jahre lang gern an Sitzungen der Arbeitsgruppe Hochschulforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie teil. Aber das tröstete mich nicht über die Schwierigkeiten hinweg, solche Diskurse in Deutschland in einem größeren interdisziplinären Rahmen zu etablieren. So war es konsequent, dass ich mich vor allem um internationale Kooperation in der Hochschulforschung bemühte.

W.-D. W.: Kaum waren Sie in Kassel angekommen, haben Sie den internationalen und international vergleichenden Blick in ihrer Arbeit konsequent vorangetrieben. Das wurde geradezu Ihr Markenzeichen. Gab es einen besonderen Auslöser? Ein Schlüsselerlebnis, oder hatten Sie sich das schon lange vorgenommen – und warum?

U. T.: Ich hatte für Internationalität früh einen offenen Blick, weil das beim Max-Planck-Institut dazugehörte und weil ich international verheiratet war. Ich wusste, als ich mich für Hochschulforschung als Schwerpunkt meiner Arbeit entschied, dass ich mich mit der anti-internationalen Stimmung im deutschen Hochschuldiskurs auseinandersetzen müsste, wo es damals immer wieder hieß: „Das kann man nicht vergleichen!“.

Ein erstes Schlüsselerlebnis war für mich, wie die Befunde meiner Dissertation in der deutschen Öffentlichkeit verarbeitet wurden. Vorher war die Vorstellung verbreitet, dass durch die stärkere Zunahme von Studierenden, denn von typischen „akademischen“ Berufen, ein „akademisches Proletariat“ entstehe: Die Überzähligen würden ganz an das unterste Ende in der sozialen Hierarchie geraten. Ich kam aus Japan mit der These zurück, dass die zusätzlichen Absolvent*innen zumeist in Positionen unmittelbar unterhalb der für sie traditionell typischen Positionen landen würden und sich damit Chancen für kompetente Arbeit in diesen Bereichen sowie für veränderte Arbeitsteilung mit den „Akademikern“ ergeben würden. Der Chef des Max-Planck-Instituts, Hellmut Becker, setzte alle denkbaren Hebel in Bewegung, dass in Deutschland eine große Konferenz nach der anderen über die Zukunft der Hochschulabsolvent*innen auf den Weg kam, und jedes Mal konnte ich meine These der „vertikalen Substitution“ der des „akademischen Proletariats“ entgegensetzen. Wir waren in einer Hinsicht sehr erfolgreich: Der Ausdruck „akademisches Proletariats“ verschwand innerhalb kürzester Zeit aus dem öffentlichen Wortschatz. Aber verringert hat sich die Aversion gegen Hochschulexpansion nur zum Teil. Bald füllte ein neuer Ausdruck die entstandene Lücke: „Verdrängungswettbewerb“. Dennoch war das alles für mich ein Zeichen dafür, dass internationaler Vergleich doch zuvor festgezurrte erscheinende Denkweisen aufbrechen kann.

Ein zweites Schlüsselerlebnis war für mich, mit welchem großem Interesse Forschung über international mobile Studierende in den 1980er und 1990er Jahren aufgenommen wurde. Der tschechisch-französische Wissenschaftler Ladislav Cerych veranlasste mich Anfang der 1980er Jahre, in diesen Themenbereich groß einzusteigen. Diese Forschung beflügelte auf europäischer Ebene die Entscheidung für die Etablierung des ERASMUS-Programms zur Förderung inneuropäischer temporärer Mobilität. Und vielleicht trug das auch mit dazu bei, dass es in Deutschland bald nicht mehr hieß: „Das kann man nicht vergleichen!“, sondern deutlich seit Anfang der 1990er Jahre: „Wir müssen viel mehr vergleichen!“

W.-D. W.: Sie beteiligten sich in den 1970er Jahren im Spektrum von Berufs- und Hochschulforschung und der noch jungen Hochschuldidaktik lebhaft an deren Tagungen und veranstalteten regelmäßig auch eigene, auf denen wir uns begegneten und in Ergebnisbänden zu den zentralen Themen jener Zeit austauschten, z.B. zu „Wissenschaftsentwicklung oder Berufsanforderungen – wer steuert? Unstimmigkeiten bei der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem.“ 1979 brachten

Sie gleich zwei Sammelbände heraus, die sich jeweils bilanzierend mit dem Verhältnis von Hochschule und beruflicher Praxis beschäftigten. Das eine Vorhaben mündete in den Band Ulrich Teichler (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlage und Aufgaben der Forschung. Frankfurt/M. 1979. Der andere Band nahm sich den Praxisbezug des Studiums vor: Ulrich Teichler und Helmut Winkler (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/M. 1979. Helmut Winkler war einer der beiden Kasseler Hochschulplaner*innen, die Sie nach Ihrer Berufung auf die neu geschaffene Professur für Berufs- und Hochschulforschung in ihr neues Team aufgenommen hatten – Ayla Neusel und Helmut Winkler.

U. T.: Ja, ich war insgesamt bei mehr als 20 Sammelbänden als Mitherausgeber oder Herausgeber aktiv, in denen die Autor*innen der Kapitel entweder ein Hochschulthema von verschiedenen Aspekten aus oder aus den Erfahrungen verschiedener Länder beleuchteten. Natürlich war die Zahl der Publikationen zu unseren eigenen Forschungsergebnissen weitaus größer, aber mir war wichtig, Publikationen anzustoßen, in denen sichtbar wird, wie vielfältig die Facetten der jeweiligen Sachthemen sind und inwieweit verschiedene Wissenschaftler*innen einen Problembereich ähnlich oder unterschiedlich einschätzen.

W.-D. W.: Fünf Jahre später erschien ein erster Überblick zum Stand der Hochschulforschung, den wir als Dreier-Team im Campus Verlag herausbrachten: Dietrich Goldschmidt, Ulrich Teichler und Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt/M 1984 – der erste von immer neuen Überblicken, die die Fachgemeinschaft in den Folgejahren als jeweilige Zwischenbilanz veröffentlichte.

U. T.: Ich habe es immer für wichtig gehalten, dass Bilanzen zur Hochschulforschung erstellt werden – sei es primär zur organisatorischen und personellen Lage, sei es zu den vorherrschenden Konzepten und Methoden oder sei es zu den Ergebnissen in ausgewählten Gegenstandsbereichen. Dazu war ich an mehr als 10 Büchern beteiligt, und ich habe dazu auch viele Artikel geschrieben. Ich hoffte, dass nicht nur das Erreichte sich sehen lassen kann, sondern dass auch Hinweise auf Schwächen nicht schaden, sondern langfristig zur Verbesserung der Situation beitragen.

W.-D. W.: 1993 war nochmal die Kasseler Kerngruppe am Start: Ayla Neusel, Ulrich Teichler und Helmut Winkler verabschiedeten den Kollegen Christoph Oehler anlässlich seines 65. Geburtstags mit einer Festschrift in den Ruhestand, in der nochmal fast alle engeren Kolleg*innen in 18 Artikeln zu einem respektablen Band beitrugen.

U. T.: Christoph Oehler hatte den größeren Teil seines beruflichen Lebens in verantwortlichen Positionen der staatlichen Planung verbracht, aber er war in dieser Zeit ein sehr reflektierter Beobachter. Als er dann noch mehr als ein Jahrzehnt bei uns Professor sein konnte, hat er

überzeugende Bilanzen zu den Veränderungen von Hochschulpolitik, -planung und -management in der Bundesrepublik Deutschland in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geschrieben. Wir haben ihn gerne im Alter von 65 Jahren in der deutschen Hochschultradition geehrt: Mit einer Festschrift, in der sich Wegbegleiter jeweils einem Thema zuwenden, das dem Geehrten alles andere als fern liegt.

W.-D. W.: Was würden Sie als wichtigste inhaltliche Stationen Ihrer Berufskarriere bezeichnen wollen? Sie haben an anderer Stelle einmal angegeben, dass Sie sich in Ihrer Forschung vor allem mit den Themen *Hochschule und Beruf, Struktur des Hochschulwesens, Beruf des Hochschullehrers* sowie *internationale Kooperation und Mobilität* beschäftigen. Manchmal rutscht man durch eine Verkettung von Gelegenheiten, Einladungen, Finanzierungschancen auch für längere Zeit in Themengebiete hinein. Aber selbstverständlich kann auch planvoll in einem Gebiet gearbeitet werden. Gibt es besondere Gründe, warum Sie sich gerade in diesen Gebieten so stark engagiert haben?

U. T.: Als ich im Alter von 35 Jahren – im Jahre 1978 – Hauptverantwortlicher für das erste Forschungszentrum mit dem Thema Hochschulforschung innerhalb einer Hochschule der Bundesrepublik Deutschland wurde, hatte ich wohl schon einen vorzeigbaren Stand von Kompetenzen und publizierten Analysen zu zwei Themenbereichen erreicht: Erstens zum Wandel der Berufssituation und -tätigkeit von Hochschulabsolvent*innen und übergeifend den Beziehungen von Hochschule und Beruf und zweitens zur Entwicklung der Strukturen des Hochschulsystems im internationalen Vergleich. Ich hielt damals drei Richtungen der Fortentwicklung in meiner Arbeit für wichtig: Ich wollte in diesen beiden Themenbereichen noch anspruchsvollere Analysen auf den Weg bringen. Auch wollte ich versuchen, den Themenkreis meiner fachlichen Schwerpunkte zu erweitern: Tatsächlich kamen bald die Internationalisierung der Hochschulen und später der Hochschullehrerberuf hinzu. Darüber hinaus wollte ich mich in einige weitere Bereiche soweit hineinarbeiten, dass ich auch dort Forschungsmittel – allein oder mit Kolleg*innen – einwerben und Analysen koordinieren konnte. Schließlich wollte ich im Management einer Forschungsinstitution und in der Mitgestaltung des öffentlichen Diskurses von Hochschulforschung und Hochschulpolitik/-praxis vorankommen. Innerhalb von zehn Jahren hatte davon insgesamt wohl mehr geklappt, als ich anfangs erwartet hatte. Deshalb dachte ich, dass ich mich nicht nur um weitere Schritte in den eingeschlagenen Richtungen kümmern sollte, sondern auch um eine bessere internationale Vernetzung der Hochschulforschung insgesamt.

W.-D. W.: Können Sie Ihr umfangreiches internationales Engagement näher kommentieren? Es gibt ja nicht wenige Publikationen, die zunächst in der dortigen Landessprache oder sogar nur in der dortigen Sprache publiziert worden sind.

U. T.: Nach gut zehn Jahren – im Alter von 46 Jahren – traute ich mir zu, (mit Unterstützung durch die VolkswagenStiftung) die bekanntesten Hochschulforscher*innen der Welt nach Kassel zu einer Bilanz der Hochschulforschung einzuladen. Wir gründeten dabei mit dem Cortium of Higher Education Researchers (CHER) den wohl wichtigsten internationalen Verband für Hochschulforschung, und ich war acht Jahren dessen Vorsitzender. Ich habe danach mehr als jeder andere Hochschulforscher international kooperative Forschungsprojekte zu Hochschulforschung mitkoordiniert oder selbst auf den Weg gebracht. Das hatte zur Folge, dass ich viel in der Welt unterwegs war, bald mehr in englischer als in deutscher Sprache publizierte und es auch zu etwa 300 Übersetzungen in insgesamt 20 weitere Sprachen kam.

W.-D. W.: Welche inhaltlichen Ziele haben Sie selbst verfolgt? Über diese Ziele und Themen haben Sie in den letzten 50 Jahren durchschnittlich pro Jahr 20 Publikationen unterschiedlichen Umfangs vorgelegt, zusammen also etwa 1.000 Schriften. Das ist nur erklärbar damit, von Ereignissen oder Anliegen sehr getrieben worden zu sein – aufklären zu wollen mit neuen Forschungsergebnissen – also Beratung zu bieten, Aussagen anderer entgegen zu wollen, neue Perspektiven zu entwickeln und mitzuteilen, zu Gutachten eingeladen, zu Stellungnahmen aufgefordert worden zu sein. Welche Ereignisse und Ziele könnten sie besonders hervorheben?

U. T.: Ich war immer davon überzeugt, dass Hochschulforschung – im Gegensatz etwa zur Philosophie – nur dann leben und überleben kann, wenn sie sich in einen aktiven Dialog mit Politik und Praxis begibt: Ihnen „aufs Maul schaut“, ihre „Gretchenfragen“ zum Gegenstand der Forschung macht, ein überzeugendes Niveau in Theorie und Methode zu erreichen sucht, gründliche empirisch-vielfältige Analysen vornimmt und oft überraschende Befunde bietet, die in der kontroversen hochschulpolitischen Landschaft allseits als glaubwürdig aufgenommen werden können. Ich versuchte, in möglichst jedes Projekt Perspektiven verschiedener Disziplinen einzubringen, und zu erreichen, dass internationaler Vergleich in der Hochschulforschung erheblich an Bedeutung gewinnt.

Ich warb gerne „politische“ Forschungsmittel ein, die den zuvor genannten Dialog zwischen Wissenschaft und Politik/Praxis in die Forschungsarbeit hineinziehen – natürlich gerne große Projekte, die gründliche Empirie ermöglichten. Dazu gehörte etwa eine Bilanz der ersten zehn Jahre von ERASMUS, aber auch kleinere (wie etwa in einer öffentlichen Diskussion über Studienabbruch, in der wir mit der Meldung verblüffen konnten, dass die Abbruchquoten in vergleichbaren Ländern zwischen 10% und 60% variieren). Ich war auch sehr viel in Beratungskontexten aktiv – aber nur dann mit Freude, wenn entscheidungsvorbereitende Problemsondierung ernst genommen wurde und wenn ich nicht zu sehr in die Erarbeitung von praktischen Lösungen gedrängt wurde. Mir fiel es nicht schwer, viel zu arbeiten, aber das wurde dadurch erleichtert, dass ich gerne viel in der Welt herum kam.

W.-D. W.: Ganz knapp gefragt: Was sehen Sie als Ihre größten persönlichen Erfolge an? Und wie sind Sie damit umgegangen?

U. T.: Im wissenschaftlichen Alltag fallen Erfolge gewöhnlich nicht sichtbar vom Himmel. Deswegen verlässt man sich gerne auf Messungen, Rang-Aussagen und Ehrungen. Die Menge meiner Publikationen lässt sich sicherlich als ungewöhnlich bezeichnen. Das Kasseler Forschungszentrum ist eine der international bekanntesten Einrichtungen der Hochschulforschung geworden. In einem Strategiebericht der Kasseler Universität wurde mein Name als einer von zwei Professoren genannt, die am bekanntesten geworden sind. Ich habe sogar in einer Bilanz der Hochschulforschung weltweit die Aussage gefunden, dass ich einer der drei wichtigsten Wissenschaftler gewesen sei.

Ich sage aber selbst einschränkend, dass die letzte Aussage wohl nicht erfolgt wäre, wenn man allein meine Beiträge zu Theorie und Methode der Hochschulforschung betrachtet hätte. Ins Gewicht fiel offensichtlich, dass ich mehr als andere dafür getan habe, dass Hochschulforscher heute weltweit gut kommunikativ vernetzt sind und dass international kooperative Forschungsprojekte in unserem Bereich auf den Weg gekommen sind. Ich war auch froh, wenn ich hörte, dass ich – oft mit Hilfe meiner lieben Frau – viel dafür getan hätte, die Übergänge zwischen Kollegialität und Freundschaft fließend zu machen.

Manchmal sind Kommentare aus dem Mund anderer beeindruckend. Bei einem Treffen deutscher Wissenschaftler*innen wurde über mich gesagt: Der freut sich so sehr über neue Befunde, dass er nichts dagegen hat, wenn er deshalb sogar seine ihm lieb gewordenen Konzepte und Interpretationen über den Haufen werfen muss. Oder ich wurde einer Runde von Universitätspräsidenten mit den Worten vorgestellt: Wenn Sie dem sagen, wie sie die Hochschullandschaft einschätzen und was Sie für wünschenswert halten, dann nennt er Ihnen spätestens in einer Minute einen Befund, der Sie zwingt, alle Ihre bisherigen Vorstellungen zu hinterfragen. Einmal habe ich mich sogar über eine Charakterisierung gefreut, die ich gar nicht als voll zutreffend hielt. Zum 20-jährigen Bestehen des ERASMUS-Programms gab es drei große europäische Konferenzen. Als ich bei der dritten Konferenz meinen Festvortrag beendet hatte, kam der zuständige Staatssekretär des gastgebenden Landes auf mich zu und sagte: Wir haben Zeit im Programm reserviert, dass Du jetzt sofort noch einen zweiten Vortrag hältst und aus dem Nähkästchen plauderst. Als ich das gut hinter mich gebracht hatte, hielt der Wissenschaftsminister dieses Landes eine kurze Schlussrede: Alle lieben das ERASMUS-Programm, aber nur wenige wissen, wie es entstanden ist. Die Berliner Studierenden der 1960er Jahre, die den weltweiten Protest ins Rollen brachten, wollten, dass ihre Professoren besser werden. Als sie merkten, dass das nicht zu erreichen war, gingen sie ins Ausland, um wenigstens verschiedene Exemplare dieser Spezies kennenzulernen. Das war damals sehr mühsam. In den 1980er Jahren waren diese ehemaligen

Studierenden einflussreich geworden. Sie sorgten für die Etablierung des ERASMUS-Programms, damit solches Kennlernen verschiedener Exemplare für alle leicht gemacht ist. Dann trat er auf mich zu, klopfte mir auf die Schulter und verließ den Saal.

W.-D. W.: Leider setzen sich Lebensläufe nicht nur aus Erfolgen zusammen. Aber gerade erfolgreiche Menschen können Jüngeren als Modelle Orientierung geben, wenn es nicht so erfreulich verläuft. Was würden Sie als gravierende Niederlagen einstufen? Und wie sind Sie damit dann umgegangen?

U. T.: Mir sind nicht unbedingt „Niederlagen“ in Erinnerung, sondern eher frustrierende Auseinandersetzungen. In unserem Kasseler Zentrum waren in „meiner Zeit“ natürlich mehr als 100 junge Wissenschaftler*innen tätig. Ich wollte unbedingt, dass alle Motivierten die Chance erhielten, eine biographische Etappe von etwa fünf Jahren Länge nutzen zu können, um Kompetenzen aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln (viele Dauerverträge waren nicht mein Traum, weil sie auch Chancen für Andere wegnehmen und weil in der deutschen Wissenschaft Mobilität als Zeichen von Qualität gilt). Aber lange Zeit waren wir verpflichtet, höchstens eine Kette von zwei Verträgen abzuschließen. Wenn also Forschungsmittel jeweils nur für ein Jahr bewilligt wurden, hätten wir die Beteiligten nach zwei Jahren entlassen müssen. So musste ich pausenlos nach Wegen suchen, wie ich kreativ mit dem herrschenden Recht umgehen konnte bzw. die Auslegungsmöglichkeiten voll ausschöpfen konnte. Daneben sind mir Konflikte mit dem Europäischen Rechnungshof in Erinnerung: Mir wurde vorgeworfen, dass ich oft Forschungsergebnisse abliefere, die nichts mit dem ursprünglichen Vertrag zu tun hätten. Tatsächlich habe ich oft nach der Bewilligung von Forschungsmitteln (auf inhaltlich enge Ausschreibungen reagierend) die Förderer davon überzeugt, dass man die Thematik noch besser beforschen könnte. Wenn dazu eine Einigung gelang, musste sie mündlich basiert bleiben, weil eine schriftliche Vertragsänderung bürokratisch nicht zu bewältigen war. Der Rechnungshof monierte dann europa-öffentlich, dass ich ständig Rechtsbrüche beginge, weil ich von den „bindenden“ schriftlichen Verpflichtungen abwich.

W.-D. W.: Was würden Sie in den letzten 20 Jahren als besonders positive Entwicklung im Wissenschaftssystem einstufen? Und umgekehrt: Wovon scheinen Ihnen die größten Gefahren für das Wissenschaftssystem auszugehen? Wo sehen Sie also heute den größten Wandlungsbedarf im Wissenschaftssystem, die größten Defizite? Einige Stichworte könnten schon sein:

- Im Bund/Länderverhältnis der Hochschulzuständigkeit und -finanzierung.
- Im Wettbewerbsdruck, also in der hohen Drittmittelabhängigkeit der Hochschulen (von manchen als „überhitzt“ bezeichnet).
- In der Personalstruktur (z.B. zu hohe Anteile befristeter Verträge).

- In der Schwächung akademischer Selbstverwaltung durch das New Public Management.
- In der ungeklärten Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen, in der die Fachhochschulen sich den Universitäten anzunähern versuchen.
- Oder schätzen Sie andere Felder als besonders dringlich ein?

U. T.: Ich bin vor fünf Jahrzehnten in die Hochschulforschung mit dem optimistischen Grundgefühl eingestiegen, dass Hochschulexpansion zu einer flacheren Verteilung von Kompetenzen in der Gesellschaft, zu mehr komplexer Reflexion in der Breite – d.h. über traditionelle Akademiker-Berufe hinaus – und insgesamt zu größerer Ideenvielfalt in der Gestaltung der Gesellschaft führen könnte. Aber ich habe bereits in den 1970er Jahren auf die Gefahr verwiesen, dass kleiner werdende Unterschiede politisch hochgezogen würden (ich sprach von einem „Bedarf“ an sozialer Ungleichheit) und dass sich dadurch ein scharfer, extrinsisch geprägter Wettbewerb um mehr Erfolg verbreiten könnte, der substantielle Verbesserung in Lernen und beruflicher Arbeit an den Rand drückt. Einige Zeit später war ich optimistisch, dass der Aufbau von Evaluationssystemen dazu beitragen würde, Probleme differenziert aufzuarbeiten und bessere Lösungen in Hochschulfragen zu finden. Aber inzwischen sind sehr viele merkwürdige Formen von Governance und Management entstanden, die den Wettbewerb im Punktesammeln fördern. Sie sind für die Entwicklung von Ideen zur Substanz der Wissenschaft und ihrer potenziellen Leistungen für eine wünschenswerte Wissensgesellschaft nicht förderlich. Auf meinem Schreibtisch steht eine schöne Grußkarte in englischer Sprache, auf der es heißt: Wenn Du das Ratten-Rennen doch gewinnst, dann bist Du doch weiter eine Ratte!

W.-D. W.: Über die unmittelbar wissenschaftliche Tätigkeit hinaus sind Sie in wissenschaftspolitischen Gremien tätig. Bei dem im Jahre 1988 gegründeten *Consortium of Higher Education Researchers* (CHER) waren Sie acht der ersten zehn Jahre Vorsitzender. Beim Kasseler *Internationalem Zentrum für Hochschulforschung* (INCHER-Kassel) – so der Name seit einigen Jahren – waren sie in den über 35 Jahren Ihrer Tätigkeit bis zum Alter von 71 Jahren fast die Hälfte der Zeit Geschäftsführender Direktor. Von 1997 bis 2001 waren Sie dann Präsident der *European Higher Education Society* (EAIR). Außerdem auch Mitglied der *Academia Europaea* und der *International Academy of Education*. Lässt sich ein gemeinsamer Nenner für diese Tätigkeiten angeben? Ein vergleichbarer Einfluss- und Gestaltungswille?

U. T.: Ich bin als Hochschulforscher sehr privilegiert worden. So habe ich herausgefunden, dass es in Europa keine einzige Einheit der Hochschulforschung innerhalb einer Universität gibt, der mehr Wissenschaftler-Stellen seitens der Universität zur Verfügung gestellt wurden als uns in Kassel nach der Anlaufphase der ersten zehn Jahre. Ich fühlte mich deshalb in der Pflicht, mehr als andere für die Stabilisierung der Forschungslandschaft und

für die Forschungsk Kooperation zu tun. Das fiel mir international leichter als innerhalb meines Herkunftslandes.

W.-D. W.: Bei so vielen Publikationen und entsprechender Expertise sind Sie natürlich auch eingeladen worden, als Herausgeber, Mitherausgeber oder Beiratsmitglied an mehreren deutschen und internationalen Zeitschriften wie „Das Hochschulwesen“, „Hochschulausbildung“, „European Journal of Education“, „American Journal of Education“, „South African Journal of Higher Education“ und „Asien“ mitzuwirken. Ging es in erster Linie darum, für Qualität der Beiträge zu sorgen, bestimmte Themenfelder voran zu bringen, Nachwuchsautor*innen zu fördern? Oder wollten Sie vernachlässigten Feldern nach vorne, zu mehr Beachtung verhelfen?

U. T.: Da ich so viel Arbeit in den Aufbau kooperativer Forschungsaktivitäten steckte, wollte ich mich umgekehrt nicht zu sehr in Aktivitäten der Publikation-Koordination hineinbegeben. Ich wurde in der Tat Mit-Herausgeber oder Beirats-Mitglied vieler wissenschaftlicher Zeitschriften, aber das hatte mehr mit Fragen der wissenschaftlichen Reputation als mit Fragen des Arbeitseinsatzes zu tun. Ich habe mich nur einmal sehr stark bei der Entwicklung einer Zeitschrift engagiert. Zu Beginn der 1970er Jahre war die Zeitschrift „Higher Education“ zweifellos mit dem Anspruch gegründet worden, die weltweit wichtigste Zeitschrift für Hochschulforschung zu werden. Nach knapp zwei Jahrzehnten wurde selbstkritisch festgestellt, dass alle Mitglieder des Herausgeber-Teams und etwa 70% der publizierten Artikel aus angelsächsischen Ländern stammten. Das war gerade der Zeitpunkt, von dem ab man mich für den einflussreichsten nicht-angelsächsischen Hochschulforscher halten konnte. Ich wurde gebeten, Mit-Herausgeber zu werden und zu tun, was immer ich tun könnte, damit die Zeitschrift wirklich international würde – man würde mich auch weitgehend von der herausgeberischen Kärner-Arbeit entlasten. Ich habe mir wirklich strategisch große Mühe gegeben. Das hat sicher auch einiges zur Änderung beigetragen: Der Umfang der Zeitschrift wurde innerhalb eines Jahrzehnts vervierfacht: Von vier auf zwölf umfangreiche Hefte pro Jahr; die Zahl der Beiträge aus nicht-angelsächsischen Ländern stieg auf etwa das Zehnfache und relativ von etwa 30% auf etwa 70%.

W.-D. W.: Zu einer Zwischenbilanz gehört natürlich dazu, die Ehrungen zu erwähnen, die Ihnen verliehen wurden. Das waren:

- 1997: Forschungspreis des US-amerikanischen Council on International Educational Exchange (CIEE),
- 1998: Comenius-Medaille der UNESCO,
- 2006: Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Turku, Finnland,
- 2008: Erasmus-Sonderpreis.

U. T.: Meine Ambivalenz gegenüber Symbolen und Ehrungen brachte ich zum Ausdruck, als mir im Jahre 2006 die Ehrendoktorwürde von der ältesten Universität in Finnland verliehen wurde. In diesem Land lädt man alle

drei bis vier Jahre die neuen Doctores dieses Zeitraums zu einem großen gemeinsamen Fest von mehreren Tagen ein und verleiht bei dieser Gelegenheit auch einige Ehrendoktorwürden. Die Ehrung erfolgte in Lateinisch, und ich hatte die Ehre, im Namen der Ehrendoktoren den Dank in englischer Sprache auf einem Festessen zum Ausdruck zu bringen. Ich sagte: Nun habe ich drei Tage mit Frack und Zylinder feiern dürfen. Mir ging dabei durch den Kopf, dass es vier Berufe gibt, die sich gerne in Uniformen, Talaren usw. präsentieren: Militärs, das Justizwesen, Theologen und Mediziner. Alle wollen damit das gleiche ausdrücken: Sie verstehen nicht, warum ich etwas tue, aber Sie müssen mir folgen; das kann sogar lebenswichtig sein. Aber warum neigen wir auch in der Wissenschaft dazu, uns symbolisch zu dekorieren, wo wir doch wollen, dass die anderen verstehen, warum wir etwas tun? Hier liegt offenkundig die Situation vor, dass ein gleiches Phänomen in anderen Kontexten eine andere Bedeutung haben kann. In der Wissenschaft haben wir das Problem, dass wir nicht zweifelsfrei begründen können, was gute Leistung ist. So helfen uns Symbole zu glauben, dass der Geehrte exzellent sein muss. Ich bin Ihnen auch sehr dankbar: Bis gestern war ich von Zweifeln geplagt, aber durch Ihre Ehrung weiß ich jetzt, dass ich ein exzellenter Wissenschaftler bin. Vielen Dank!

W.-D. W.: Sie selbst haben eine Ehrung gestiftet, die von der Gesellschaft für Hochschulforschung seit 2008 als Nachwuchspreis in den Kategorien „Beste Dissertation“ und „Beste Abschlussarbeit“ als *Ulrich-Teichler-Preis* verliehen wird.

U. T.: Bald nach der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) – für den deutschsprachigen Raum – traten zwei dort aktive jüngere Wissenschaftlerinnen an mich mit dem Vorschlag heran, ich sollte einen Ulrich Teichler-Preis für die jährlich besten Doktor- und Examensarbeiten stiften. Ich war erst überrascht, weil im Frühstadium meines Weges solche Preise nicht en vogue waren. Aber ich bin inzwischen ganz beeindruckt: Eine Kommission der GfHf bemüht sich engagiert um die Auswahl, und meine Aufgabe ist es dann, die Erfolgreichen auf den Jahresversammlungen – ernst und mit Augenzwinkern – zu loben. – Eine der beiden Initiatorinnen dieses Preises gehörte ein paar Jahre später auch zu den beiden, die die Idee entwickelten, mit mir biographische Interviews zu führen, aus denen das jetzt entstandene Buch hervorging – Ulrich Teichler: Hochschulforschung, was sonst? Rückblick auf ein Wissenschaftlerleben.

W.-D. W.: Außerdem sind Sie durch zwei Festschriften geehrt worden:

- 2002: Jürgen Enders, Oliver Fulton (Hg.): *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation*. Springer, Berlin 2002 (englisch).
- Fast 25 Jahre nach unserem ersten Band zum Stand der Hochschulforschung in Deutschland war es natürlich spannend, eine neue Bilanz zu ziehen. Das hat Barbara

M. Kehm 2008 Ihnen zu Ehren als Herausgeberin eines entsprechenden Bandes unternommen: *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Campus, Frankfurt am Main, New York 2008.

U. T.: Die deutsche Tradition der Festschrift empfinde ich deshalb als erfreulich, weil das im positiven Fall mehr als eine Zeremonie von Kollegialität ist – ein Symbol von Verbundenheit. Meine liebe Frau hatte einmal zu mir gesagt, als ich ganz von beruflicher Arbeit zu ersticken drohte: Ulrich, hast Du eigentlich gar keine Freunde, oder hast du Hunderte von Freunden? Ich antwortete: Du hast mir immer sehr geholfen, dass wohl das letztere zutrifft. – Ich empfand es daneben als eine große Ehre, dass Aufsatzsammlungen von mir in andere Sprachen übersetzt und als Bücher publiziert wurden. So gibt es von meinen Aufsätzen neben dreien solcher Bände in deutscher und von zwei in englischer Sprache inzwischen Übersetzungen zu vier Bänden in spanischer Sprache und jeweils zwei Bände in japanischer und chinesischer Sprache. Nicht als Ehre, sondern als gute Dokumentation von gemeinsamer Arbeit hat mir gefallen, dass wir in der Geschichte unseres Zentrums vier forschungsbilanzierende Bände herausgegeben haben (so zuletzt Barbara M. Kehm, Harald Schomburg und Ulrich Teichler (Hg.): *Funktionswandel der Universitäten*. Frankfurt a. M. 2012).

W.-D. W.: Auf die weitere Zukunft bezogen: Wo sehen Sie auch weiterhin positive Trends in der Hochschulentwicklung, die für die Zukunft Mut machen? – Und wie prognostizieren Sie die Zukunft der Hochschulforschung in Deutschland und weltweit?

U. T.: Ich kann wohl abschließend eher etwas zur Zukunft der Hochschulforschung ausführen. Seit mehr als zwei Jahrzehnten ist die regulär an Universitäten institutionalisierte Hochschulforschung in Deutschland und in vielen anderen Ländern deutlich gewachsen. Das hat sicher etwas damit zu tun, dass die Entscheidungsstrukturen und -prozesse im Hochschulsystem vielfältiger und komplexer geworden sind: Es wächst der Bedarf an systematischer Information und evidenz-basierter Entscheidung. Allerdings ist gleichzeitig die Zahl von Experten viel mehr gestiegen – verwaltungsnaher „Hochschulprofessionelle“ und externe „Consultants“. Sie können wichtige Partner der Hochschulforschung sein, aber viele von ihnen mögen glauben, solche Information bereits zu haben oder selbst leicht generieren zu können. Deswegen wächst die Beweislast der Hochschulforschung, dass sie bessere Beiträge zur Reflexion möglicher Problemlösungen leisten kann: Im Nachweis, dass Qualität in Theorie und Methode sowie ein breites Fundament von Wissen relevant sind, und in der Sicherung einer Vertrauensbasis, dass nicht unter dem Deckmantel von Forschung hochschulpolitische Vorurteile verkauft werden. Unsere „olympische“ Formel heißt: Mehr, fundierter, glaubwürdiger!

W.-D. W.: Herr Teichler, ich danke Ihnen für dieses ergiebige Gespräch!

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2020

Fo-Gespräch mit Dr. Rupert Pichler

Martina Röbbcke & Dagmar Simon
Die Macht des Zufalls
Neue Wege für die Förderung riskanter Forschungsideen?

Rudolf Stichweh
Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020er Jahren? Die Perspektive der Wissenschaftsforschung

Otmar D. Wiestler
Pakte, nichts als Pakte – Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020 Jahren? Beitrag zur Sektion 2: System-Struktur-Institution

Martin Winter
Hochschulautonomie und Beschäftigungsverhältnisse an Universitäten
Ein Diskussionsbeitrag

René Krempkow
Die Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland: Empirische Ergebnisse

Wolfgang Meixner
„Pflanzschulen künftiger Professoren“
Der akademische Mittelbau an österreichischen Universitäten

Doris Schöberl
Dienstrechtentwicklung in Österreich

Anna Froese
Wissenschaft ohne (disziplinäre) Grenzen: Wie sich Interdisziplinarität im deutschen Wissenschaftssystem verankern lässt

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 2+3/2020

Corona-Pandemie und Hochschulen

Herbert Grüner, Daniela Megyesi & Johannes Zederbauer
Covid-19 – Die Bewältigung einer Krise als akademische Aufgabe aus Sicht einer Universität in privater Trägerschaft

Annette Bauer-Klebl, David Kobler & Charlotte Nüesch
Ist das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen? Ergebnisse der Befragung von Dozierenden und Studierenden an einer Schweizer FH

Claudia Heilmann & Christina Rogalski
Umsetzung hybrider Lehre durch Beteiligung der Studierenden

Julia Rathke, Susan Harris-Huermann & Michael Hölscher
Wissenschaftsmanagement in der Corona-Krise

Sonja Sälzle, Linda Vogt & Jennifer Blank
Wie können Lehren und Lernen in geschlossenen Hochschulen gestaltet werden? Ein Erfahrungsbericht aus der Hochschule Biberach

Franca Cammann, Katharina Gottfried & Edith Hansmeier
Die Corona-Pandemie als Modernisierungsschub für eine längst überfällige Digitalisierung der Hochschullehre?

Olaf Ratzlaff & Nina Reiners
Herausforderungen für Digitales Lehren, Lernen, Leben: Erfahrungen mit dem Hochschul-Hackathon in Brandenburg

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2020

Chancengerechtigkeit

Ann-Kristin Kolwes
Hürden für Promovierende mit einem nichtakademischen Familienhintergrund – Ansätze für Beratungs- und Unterstützungsangebote am Beispiel des Kölner Programms Erste Generation Promotion Mentoring+

Jörg Ennuschat
Das Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen (Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG) und seine Bedeutung für Nachteilsausgleiche in Prüfungen

Jesús Pineda & Alexander Knoth
Individualisierte Studienorientierung und -beratung als Lösungsansatz zur Verbesserung der Aussichten auf einen erfolgreichen Studienverlauf internationaler Studierender in Deutschland

Regina Heimann
Habitus im Rahmen von Studienberatung verstehen – Sozioanalyse als eigenes Diagnoseinstrument

Anregungen für Beratungspraxis

Henrike Richter, Valerie Kiel & Ronald Burian
Veränderung erzeugen im Erstgespräch: FACT-basierte Beratung von Studierenden

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3+4/2020
Onboarding – Gut ankommen – nach der Berufung in eine Professur

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
„Gut angekommen“ – nach der Berufung
Zur Dokumentation von Onboarding-Modellen für neu berufene Professor*innen an eine Hochschule

Präsentation vielfältiger Varianten des Onboarding

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Korinna Strobel & Julia Bettina Eberhardt
Die Forschungseinrichtung als Karriereberaterin ihrer Postdocs: Die Helmholtz Career Development Centers for Researchers. Ein Erfahrungsbericht aus der Perspektive der Dachorganisation

Katrin Klink & Roxane Soergel
Chancengleichheitsarbeit nachhaltig umsetzen – ein Beispiel für einen organisationsweiten Beteiligungsprozess

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch zwischen Christa Cremer-Renz und Wolff-Dietrich Webler
Die schwierige Einmündung in eine FH-Professur unmittelbar nach der Berufung

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2020
Leistungsbewertung in der Wissenschaft

Qualitätsforschung

Felix Niggemann
Interne LOM und ZLV als Instrumente der Universitätsleitung

Axel Oberschelp & Stephan Stahlschmidt
Größe als Erfolgsgarant? Zur Bedeutung der Organisationstruktur für die Einwerbung von Drittmitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Gerd Grözinger
Wie aussagefähig ist das University Multirank Ranking? Eine empirische Untersuchung in der Dimension ‚Studium‘

Qualitätsentwicklung

Heinz Ahn, Marcel Clermont & Julia Langner
Verfahren zur Effizienzanalyse von Hochschulen – Überblick und empirischer Vergleich

Forum

Stefan Janke et al.
Open Access Evaluation: Lehr-Evaluation-Online (LEO) als Instrument zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Joachim Nettelbeck: Serendipity und Planen. Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen.

Der Jurist und ehem. Sekretär des Wissenschaftskollegs zu Berlin (Dissertation zu Berufungsverfahren in Deutschland und Frankreich (1981), der auch 10 Jahre Erfahrungen als Hochschulkanzler sammeln konnte), hat einen bemerkenswerten Band verfasst und uns zur Publikation übergeben. Er schreibt in der Einleitung:

„Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“

2007 hat *Wolff-Dietrich Webler* damit begonnen, jährlich eine Gruppe von Expert*innen aus der Hochschul- bzw. Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsförderung, der Leitung von Hochschulen und aus der Hochschulforschung (Forschung über Hochschulen) zu einer einwöchigen Klausur über drängende Themen der Wissenschafts- und Hochschulentwicklung nach Sylt einzuladen. Dieses „Hochschulforum Sylt“ – jeweils begrenzt auf 20-25 Teilnehmer – fand 2020 zum 14. Mal statt, in aller Vorsicht als Präsenztagung. Da Webler vorher im April seinen 80. Geburtstag feiern konnte, hat ein Kreis bisheriger Teilnehmer*innen ihm unter dem Titel „**Die ganze Hochschule soll es sein!**“ (dem Thema 2018) eine umfangreiche Festschrift gewidmet. Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt haben die Herausgabe des Bandes mit 27 Beiträgen auf 392 Seiten übernommen. Einzelheiten sind verfügbar unter [https:// www.universitaetsverlagwebler.de/behrenbeck-et-al-2020](https://www.universitaetsverlagwebler.de/behrenbeck-et-al-2020)

Ein ausführliches, sein Leben beleuchtendes Interview mit dem Jubilar ist in der Ausgabe 1/2020 der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ erschienen.

Hartmut von Hentig ist in diesem Herbst 95 Jahre alt geworden. Selten hat ein Wissenschaftler außerhalb seines wissenschaftlichen Werkes größere Kontroversen ausgelöst. Deren Verlauf bildet ein Lehrstück über die Unfähigkeit vieler Wissenschaftler*innen, mit Kontroversen dieser Art auch nur nach wissenschaftlichen Regeln der Wahrheitsuche – geschweige denn der Rechtsstaatlichkeit – umzugehen. Trotz schwerster Vorwürfe in Tageszeitungen ist gegen Hentig nie ein Strafverfahren, geschweige denn auch nur ein Ermittlungsverfahren eingeleitet worden. Alle Vorwürfe beruhten nur auf Vermutungen und entbehrten jeden Beweises. Insofern muss ein Rufmord tragischen Ausmaßes konstatiert werden. In dieser Konstellation hat *Erhard Wiersing* (Fachkollege aus Detmold) in vierjähriger akribischer Arbeit eine Biografie Hentigs verfasst: **Hartmut von Hentig – Essay zu Leben und Werk**. Eine Rezension von Helmwart Hierdeis (ehem. Prof. für Allg. Pädagogik an der Universität Innsbruck) finden Sie unter www.socialnet.de/rezensionen/27371.php.

Karsten König wird seine Dissertation im UVW publizieren: **Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung. Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule**. Er schrieb uns dazu: „Als ehemaliger Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung habe ich über 10 Jahre die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen zwischen Staat und Hochschulen untersucht. In Kürze stehen in zahlreichen Bundesländern neue Vertragsverhandlungen an und ich konnte diese Verhandlungen sehr grundlegend untersuchen und in eine neue empirische Perspektive einordnen.“

Auch **Pascale Stephanie Petri**, Psychologin an der Universität Gießen, veröffentlicht ihre Dissertation bei uns: **Neue Erkenntnisse zu Studierenerfolg und Studienabbruch. Einblicke in die Studieneingangsphase**. Dazu schreibt sie: „Vor dem Hintergrund, dass eine Reduktion der Abbruchquote angestrebt wird, besteht Handlungsbedarf, um die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich Studienabbruch und deren Erkenntnissen einerseits und den in der institutionellen Beratungspraxis vorzufindenden Angeboten andererseits zu minimieren. Im Rahmen meines Promotionsprojektes habe ich daher zunächst ausgewählte bestehende Modelle des Studienabbruchs theoretisch und empirisch verglichen und anschließend auf Basis der so gewonnenen Erkenntnisse ein neues, integratives Modell des Studienabbruch entwickelt (das EOS-Modell), welches ich umfangreich validiert habe. Es kann zukünftig als Grundlage für institutionelles Handeln im Bereich Studienabbruchprophylaxe dienen.“ Für alle in den Bereichen Curriculumentwicklung, Studienqualität, Studienberatung Engagierten ist dies eine spannende Lektüre.