

Jürgen van Buer
(Hrg.)



Studium Generale

zwischen

**wiederentdeckten Bildungsansprüchen,
utilitaristischer Instrumentalisierung
und
akademischer Verwahrlosung**

2

Ulrike Buchmann & Adolf Kell

**Berufsbildungswissenschaftliche Reflexionen zum Studium Generale
und
über Vernachlässigungen und Gestaltungsoptionen
in der hochschulischen Berufsbildungspraxis**

Gliederung

1	Vorbemerkungen	27
2	Rückblick: Von der Universität Bologna zum Bologna-Prozess	28
3	Ziele für Berufsbildungsgänge - Berufsbildung als Zielkategorie	33
4	Berufsbildung als System	48
5	Curriculare Entwicklung von Studiengängen als Gestaltungsperspektive	51
6	Einflüsse auf Curriculumentwicklungen im Tertiärbereich	53
7	Berufsbildungsgänge in der Spannung von individuellen Bildungsansprüchen und gesellschaftlichen Anforderungen	56
8	Schlussbemerkungen	58

Literatur

1 Vorbemerkungen

Im Diskurs über gegenwärtige Entwicklungen im Bildungssystem, hier speziell im Tertiärbereich, gibt es viele Erklärungen und Einschätzungen über Anlässe und Ursachen, die von außerhalb des Bildungssystems zu Folgen und Wirkungen innerhalb des Tertiärbereichs führen. Wir gehen davon aus, dass das Bildungssystem – und Hochschulen als ein Teilbereich – einerseits auf Entwicklungen in anderen gesellschaftlichen Subsystemen reagiert, insbesondere auf Entwicklungen im Beschäftigungs- und im Politisch-Administrativen-System, dass andererseits – aufgrund relativer Autonomie des Bildungssystems, insbesondere der Hochschulen – Traditionen, Kulturen, Subkulturen etc. bewahrt und weiter entwickelt werden können. In den Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem wird davon ausgegangen, dass im Sinne des Arbeitskräfte-Bedarfs-Ansatzes auch von der Berufsbildung im Tertiärbereich erwartet wird, dass sie die Qualifikationsanforderungen von (neuen, insbesondere technikinduzierten) Arbeitsplätzen erfüllt. Auf solche politischen Steuerungstendenzen reagieren die Hochschulen je nach ihrer Geschichte, ihrer Tradition, ihrem Selbstverständnis etc. unterschiedlich. Aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht (Abschnitt 3) ist mit Bezug auf ein Studium Generale insbesondere zu klären, wie in den jeweiligen Kontexten bei der curricularen Konstruktion von Studiengängen die Bezugspunkte Bildung, Wissenschaft und Beruf interpretiert, gewichtet und konkretisiert werden können und sollten. Durch die politischen Aussagen über die Bedeutung der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems für die politische Steuerung des Bildungssystems, insbesondere der Berufsbildung, wird der Bezugspunkt Beruf (Abschnitt 5) stark - wenn nicht gar einseitig - gewichtet. Im Politisch-Administrativen-System dominiert ein bildungspolitisches Handeln des *muddling-through*, in dem die Anforderungen aus dem ökonomischen System gegenüber denen aus dem soziokulturellen System Vorrang haben (vgl. Kell, 1996, S. 42; Buchmann, 1999). Die Bologna-Reformen im Tertiärbereich sind Teil dieser Bildungspolitik. Tendenziell erschweren sie die Realisierung von (Bildungs-)Ansprüchen, die mit dem Begriff Studium Generale – zumindestens in der Konnotation „Bildung durch Wissenschaft“ – ausgedrückt werden.

Um die Frage erörtern zu können, ob und inwieweit eine relative Autonomie im Bildungssystem politisch-pädagogisches Handeln ermöglicht, das gegen den Anpassungsdruck aus dem Beschäftigungs- und Politisch-Administrativen-System zur „Bildung im Medium des Berufs“ durch ein Studium Generale beitragen kann, wird vor diesem Hintergrund auf Entwicklungen im Hochschulbereich zurückgeblickt, die mit Bezug auf die Begriffe Bildung, Wissenschaft und Beruf interpretiert werden können und die Aussagen über Beziehungen zwischen ihnen ermöglichen (Abschnitt 2). Da für die curriculare Konstruktion von Studiengängen vor allem zu klären ist, welche Ziele angestrebt werden sollen, werden Diskurse und Entscheidungen über Ziele für die Berufsbildung erörtert. Dazu wird zunächst die Zielkate-

gorie Berufsbildung als Kern einer berufsbildungswissenschaftlichen Position erläutert, von der aus vergangene und aktuelle Entwicklungen sowie Perspektiven für zukünftiges politisch-pädagogisches Gestaltungshandeln – auch mit Bezug auf ein Studium Generale – interpretiert und erörtert werden (Abschnitt 3).

Um die spezielle Thematik Studium Generale im Kontext organisierter, tertiärer Berufsbildung verorten, angemessen interpretieren und Gestaltungsperspektiven aufzeigen zu können, wird die Berufsbildung als System und als Gegenstand der Berufsbildungsforschung in den Blick genommen und eine Strukturmatrix als Instrument zur thematischen Verortung von Sachverhalten und Begriffen vorgestellt, die die Berufsbildung betreffen, die Zusammenhänge transparent machen und Überblickwissen vermitteln können (Abschnitt 4). Als eine wichtige Gestaltungsperspektive, durch die individuelle Entwicklungsprozesse in Bezug auf die Zieldimension Bildung durch ein Studium Generale ermöglicht werden können, wird eine berufsbildungswissenschaftlich grundlegende Curriculumkonstruktion erläutert, für die wir ein Korrelationsmodell vorschlagen (vgl. *Buchmann, 2014, S. 202*), dessen sechs Bezugspunkte in je spezifischer Auslegung und Konkretisierung bei der curricularen Entwicklung von Studiengängen zu berücksichtigen sind – also auch bei der Konzeptionierung und Platzierung eines Studium Generale (Abschnitt 5). Mit der Erörterung von Faktoren und Entwicklungstendenzen, die die curriculare Konstruktion von Studiengängen beeinflussen, endet der Beitrag (Abschnitte 6 und 7).

2 Rückblick: Von der Universität Bologna zum Bologna-Prozess

Politische und pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten im Tertiärbereich werden nicht nur von Strukturen und Entwicklungen in anderen gesellschaftlichen Subsystemen, sondern auch von hochschuleigenen Traditionen und weiterentwickelten Kulturen (Selbstverständnis, Habitus, Wissenschaftstheorien etc.) beeinflusst. Deshalb sei auf einige historische Entwicklungslinien hingewiesen, die in den gegenwärtigen Strukturen der Hochschulen und ihrer Studiengänge nachwirken¹. Sie sollen auf spezifische Wechselbeziehungen zwischen Bildung, Beruf und Wissenschaft aufmerksam machen. Der Rückblick wird geleitet von einer Beobachterperspektive (vgl. *Kutscha, 2008, S. 346f.*), die auf einer entwicklungstheoretisch orientierten berufsbildungswissenschaftlichen Position basiert (Abschnitt 3).

(1) Die Universität Bologna gilt als älteste Universität Europas, von der wichtige Entwicklungen ausgingen. Das Gründungsdatum 1088 ist nicht eindeutig, weil sie sich aus mehreren kleineren Rechtsschulen entwickelt hat. Ein Einflussfaktor war das Interesse des Kaisers an gut ausgebildeten Rechtsgelehrten für die politische Gestaltung seines Reiches. Diese Universität war also vorrangig eine Institution höherer Berufsausbildung. Gleiches kann für die Entwicklung von Medizinschulen

¹ Wir verwenden für den Rückblick Textteile aus *Buchmann & Kell (1997)*.

zu Medizinhochschulen (wie in Salerno etwa 1057) und für die theologische Ausbildung zum Kirchendienst festgestellt werden. Die Berufsausbildung in den Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin (als Praktischen Künsten) wurde später um ein Studium der Sieben Freien Künste erweitert (die eines freien Mannes würdig sind). Frei war der Mann, der nicht zum Broterwerb arbeiten musste. Die (sieben) Freien Künste (Artes) wurden im Vergleich zu den Praktischen Künsten als höherrangig bewertet, weil sie nicht durch spezielle Anforderungen von Erwerbsarbeit funktionalisiert wurden. In einer Gründungswelle im 14. Jahrhundert im deutschen Sprachraum wurden die Artes in einer eigenen (vierten) Fakultät organisiert, in der durch diese „allgemeine“ Bildung (als Grundstudium) auf die speziellen Studien in den (höheren) Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin vorbereitet werden sollte. Dies ist eine Wurzel des Studium Generale. Aus Artistischen Fakultäten sind Philosophische Fakultäten hervorgegangen, in denen hauptsächlich in den Geisteswissenschaften geforscht und gelehrt wurde, zu denen aber auch Natur- und Sozialwissenschaften gehörten. Während die Berufsausbildung in den drei Praktischen Künsten vorrangig für (Erwerbs)Berufe außerhalb der Universitäten qualifizieren sollte, entwickelte sich die Lehre (in Einheit mit der Forschung) in der Philosophischen Fakultät vorrangig zu einer Qualifizierung des eigenen Nachwuchses für die wissenschaftliche Arbeit innerhalb der Universität. Durch das Recht der Fakultäten, akademische Grade zu verleihen, entstanden wissenschaftliche Laufbahnen, z.B. ein Aufstieg in Paris vom Bakkalaureus (der von einem Magister vergeben wurde) zum Lizentiaten (der durch eine Fakultätsprüfung erworben wurde) bis zum Magister (Meister, oft auch als Doktor bezeichnet), der zur selbständigen Lehre berechtigte – ein Beispiel für die Entstehung von Berufen durch die Organisation wissenschaftlicher Arbeit innerhalb der Universität. Für diese Berufe wurde unterstellt, dass die Auseinandersetzung mit den Wissenschaften der Artistenfakultät „bildet“, also ein spezielles Studium Generale zur Ermöglichung von Bildung nicht erforderlich war.

(2) Als weitere wichtige Entwicklungslinie ist auf die Gründung der Universitäten im Geiste des Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts hinzuweisen (vgl. *Aurich*, 1956; *Prahl*, 1983). Nach der Aufklärung und vor der Industrialisierung wurde ein Typ der modernen Universität gegründet – auch als Gegenwelt des Geistes zur feudalistischen Herrschaft –, der im Sinne von *Humboldts* die allseitige Vervollkommnung des Menschen im Medium der Wissenschaften zum vorrangigen Ziel hatte. Diese Universitätsidee war gegenüber einer auf Funktionalität (Beruf) hin ausgerichteten Bildung zur 'Industrie' (industria im utilitaristischen Sinne von Gewerbefleiß) kritisch eingestellt. Die Idee der Humboldt-Universität fand Ausdruck in der Einheit von Forschung und Lehre, im gemeinsamen Grundstudium und in der Dominanz der Philosophischen Fakultät im Kontext aller Fakultäten. Die Organisation des Studiums und der Fakultäten folgte dem Postulat, dass vor einer Spezialisierung durch eine Berufsausbildung – also auch vor einer akademischen Berufsausbildung zum Theologen, Juristen, Mediziner etc. – die Studierenden ihre

Allgemeinbildung vervollkommen sollten. Die 'Bildung' der Studierenden stand im Vordergrund. Das ist eine weitere Wurzel des Studium Generale. Allerdings wurde die im Grundstudium erworbene 'allgemeine' Bildung als geeignete Voraussetzung angesehen, um Führungsaufgaben in der Gesellschaft, insbesondere beim Staat, übernehmen zu können – ein weitgehend unreflektierter Berufsbezug.

(3) Mit der Industrialisierung begann der Staat zur Entwicklung der Volkswirtschaft mit dem Aufbau eines höheren technischen Schulwesens, dessen Aufgabe auf die Vermittlung nützlicher Fähigkeiten und praktischer Nutzenanwendung konzentriert war. Er setzte dabei zum Teil an bei bereits bestehenden Institutionen wie Technischen Akademien für Militär und Verwaltung, Gewerbe- oder Berufsschulen usw. und baute viele von ihnen unter dem Einfluss von Wirtschaftsverbänden und Großunternehmen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu Technischen und Handels-Hochschulen aus. Dem seinerzeit an Universitäten vorherrschenden Leitbild vom Philosophen als Lehrendem, von der Einheit von Lehre und Forschung und von der Entwicklung der Wissenschaften durch zweckfreie Forschung wurde dem neuen Hochschultyp die Aufgabe erteilt, Wissen zu generieren und durch wissenschaftlich ausgebildete Spezialisten in die Praxis der Betriebe zu transferieren, insbesondere zur ökonomischen und technischen Gestaltung der Industrie². Die für diese Aufgabe maßgebenden Vorstellungen über das Theorie-Praxis-Verhältnis waren orientiert an denen der Pariser *École Polytechnique*: Theorie als "Vorwurf" der Praxis (vgl. *Blankertz*, 1969b, S. 71). Durch die Organisation der Arbeit in anwendungsbezogener Forschung, in technischer und ökonomischer Entwicklung und in der Lehre entstanden innerhochschulische Berufe (z.B. Professor, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Techniker) und Berufsausbildungen (Diplom-Studiengänge) für außerhochschulische Berufe (z.B. 'höhere' Führungskräfte in privaten Unternehmen und staatlicher Verwaltung).

(4) In einem Reformjahrzehnt von etwa 1965 bis 1975 wurde u.a. versucht, die weiteren Entwicklungen der Universitäten und der Technischen bzw. Wirtschaftshochschulen hochschulpolitisch so zu steuern, dass sie sich annähern: in der Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Aufgaben, in den zu verfolgenden Zielen in der Spannung von Bildung, Wissenschaft und Beruf und in Erweiterungen des jeweiligen Wissenschaftsspektrums. Mit der Umwandlung von Technischen Hochschulen in Technische Universitäten wurde die Frage virulent, inwieweit tradierte Vorstellungen von Bildung, insbesondere die Universitätsidee *von Humboldts*, für alle neuen Hochschulen politisch verfolgt werden sollten. Diskussionen über Konzepte für ein Studium Generale und die hochschulpolitischen Debatten über die Struktur des Tertiärbereichs insgesamt sowie über Ziele und Aufgaben von Hochschulen in der modernen Gesellschaft sind Indizien für Entwicklungen zu einem

² *Rauner* (1987; 2012) hat am Beispiel der Elektrotechnik Entwicklungen zum neuen Hochschultyp erörtert.

3

Jürgen van Buer

Studium Generale

-

**unbekanntes Terrain zwischen
Ansprüchen auf akademische Bildung,
funktionalen Begrenzungen
und
überhöhten Wirkungsversprechungen?**

Gliederung

0	Einleitung – Das Studium Generale als fünftes Rad am akademischen Wagen?	70
1	Das Studium Generale als bundesweit institutionalisiertes Phänomen in Hochschule – Annäherung 1	69
1.1	Studium Generale – vielgestaltiges Angebot mit variierenden Namen	72
1.2	Studium Generale - dem Humboldt'schen Bildungsideal verpflichtet?	73
2	Das Studium Generale als eine reichhaltige Landschaft von Ansprüchen und Wirkungsbehauptungen – Annäherung 2	75
3	Das Studium Generale zwischen Bildungsauftrag und Vermittlung von Employability – Annäherung 3	76
3.1	Studium Generale – Bildung durch Wissenschaft nur ein Traum?	77
3.2	Schlüsselqualifikationen – ein Lösungsmodus?	78
3.3	Employability – die Alternative zum Bildungsauftrag?	79
3.4	Zwischenfazit – Das Studium Generale als Scheinlösung für den Dauerspagaat zwischen arbeitsmarktverwertbaren und auf Mündigkeit gerichteten Kompetenzen?	82
4	Das Studium Generale zwischen curricularer Systematisierung und akademischer 'Resteverwertung' – Annäherung 4	83
4.1	Zu zwei Thema basierten Sytematisierungsversuchen	83
4.2	Das Studium Fundamentale an der Privaten Universität Witten/Herdecke – ein gelungenes Beispiel von Studium Generale?	83
4.3	Studium Generale - in der deutschen Hochschullandschaft weithin nur ein Restepool von maximal 30 Kreditpunkten?	85
5	Das Studium Generale zwischen verantworteter Wahlfreiheit und Studierbeliebigkeit – Annäherung 4	87
5.1	Vorrede – über die akademische Freiheit des Studiums	87
5.2	Angebot an und Nachfrage nach akademischer Lehre – über eine mögliche 'Falle' im Spiel von Angebots- und Nachfrageoptionen	88
5.3	Das Studium Generale zwischen Angebotsbeliebigkeit und Scheinwahlfreiheit	89
5.4	Ein weiteres Mal – zu bildungstheoretischen Positionen für das Studium Generale	90
6	Das Studium Generale als Teil des hochschulindividuellen Marketing – Annäherung 6	90

7	Ein ernüchterndes Fazit - Weiter-So versus unbestimmter Aufbruch?	92
7.1	Studium Generale – ein Weiter-So als 'Eier legende Wollmilchsau'?	92
7.2	Studium Generale – Aufbruch zu einem funktional und strukturell geordneten Konzept	94
7.3	Studium Generale – Anstoß zur Renovierung akademischer Bildungsperspektiven?	96
7.4	Studium Generale – ein eigenständiger Kostenfaktor	97

Literaturverzeichnis

0 Einleitung – Das Studium Generale als fünftes Rad am akademischen Wagen?

Genauer zu bestimmen, was unter dem Studium Generale zu verstehen sei bzw. wie im Vergleich die Hochschulen in Deutschland diesen Studienbereich inhaltlich fassen, welche Ziele diese ihm zuordnen, in welche funktionale Zusammenhänge von hochschulindividuellem Profil, hochschuldidaktischen Portfolios, Studienangeboten etc. sie ihn einbetten, ist angesichts der Vielfalt, in Teilen auch angesichts der festzustellenden Unbestimmtheiten der Angebote nur schwer möglich. Trotz oder auch gerade aufgrund dieser Unbestimmtheiten kann der Eindruck entstehen, als habe sich in den letzten gut zwei Dekaden ein Phänomenbereich re-konstituiert, dessen Merkmale in vielen Hochschulen zumindest zunächst ohne größeres Interesse der institutionellen Akteure festgelegt wurden und der in vielen Fällen auch derzeit ein kaum beachtetes Leben führt, der jedoch aufwachsende Aufmerksamkeit trifft. Gleichwohl stellen *Casale & Molzberger* (2018, S. 121) trocken fest¹:

„Die curricularen Gestaltungen, konzeptuellen Veränderungen und gesellschaftlichen Funktionen des Studium Generale in der jüngsten Universitätsgeschichte sind (...) nicht systematisch erörtert worden (...)“.

Gleichzeitig verweisen die beiden Autorinnen darauf, das Studium Generale habe

„in der neuesten Universitätsgeschichte Phasen des Aufblühens, des Verbllassens und des Überlagerns“ (S. 127)

erlebt. Dabei sei dieser Studienbereich teils weitreichenden „semantischen Verschiebungen“ unterworfen gewesen. *Olbertz* (2019) verweist ebenfalls auf die unterschiedlichen Konjunkturen, die das Studium Generale an den deutschen Hochschulen durchlaufen habe; er stellt seine Überlegungen zu diesem Studienbereich unter die Frage "Reminiscenz oder Renaissance?". Dabei könne man sich allerdings kaum des Eindrucks erwehren, dass – so *Jan-Hendrik Olbertz* – die einschlägigen Angebote vielfach wie ein 'fünftes Rad am Wagen' wirken. Dass dies so sei, führt er zu großen Teilen auf nicht-intendierte Sekundäreffekte der Bologna-Reform zurück, die u.a. eine Formalisierung der Studiengänge sowie massive Spezialisierungen der Studienprogramme induziert haben. Gleichzeitig markiere der seit Langem krisenhafte Zustand des Studium Generale wie unter einem Brennglas den ambivalenten Zustand der deutschen Hochschulen.

Für die letzten Jahre scheint es, als erfreue sich das Studium Generale – was auch immer darunter im Einzelnen verstanden werden mag (vgl. Abschnitt 1.1) – einer stark gestiegenen Aufmerksamkeit, zumindest wenn man den Ankündigun-

¹ Wie der Homepage von Prof. Dr. *Rita Casale*, Bergische Universität Wuppertal, zu entnehmen ist, hat sie zusammen mit der dortigen Kollegin Prof. Dr. *Gabriele Molzberger* ein DFGE-Forschungsprojekt zum „Studium Generale in der BRD nach 1945“ akquiriert.

gen des einschlägigen Studienangebots folgt. Deutlich anders stellt sich jedoch die Situation in der Hochschulforschung sowie in der Hochschuldidaktik dar; vielleicht ein wenig überspitzt könnte man dort vom Studium Generale als einer „terra incognita“ sprechen (vgl. die Beiträge 5 und 6 in diesem Band).

Gleichwohl bleibt festzustellen: Folgt man den Formulierungen auf den Homepages der Hochschulen, werden an diesen Bereich große (Wirksamkeits-)Erwartungen geknüpft (genauer Abschnitt 2). Ebenfalls unübersehbar sind die auf diesen Bereich gerichteten Marketingstrategien im Wettbewerb um Studierende (Abschnitt 6). Vor dem Hintergrund der vorfindlichen, ganz unterschiedlichen Ziele und konzeptuellen Vorstellungen ist zu beobachten: Das Studium Generale ist Teil der Auseinandersetzung, welchem Zielhorizont Hochschule primär folgen sollten – (a) dem Konzept der akademischen Bildung, (b) utilitaristischen Konzepten, die dem Gedanken der akademischen Berufsausbildung folgen und z.B. über Konzepte der Employability beschrieben werden, oder (c) einer Mischung beider Ausrichtungen. Im Beitrag 2, vor allem im dortigen Abschnitt 3, in dem hier vorgelegten Sammelband erweitern *Ulrike Buchmann & Adolf Kell* diese Kontroverse nochmals um Frage nach dem Verhältnis von nicht-akademischer und akademischer Berufsausbildung. Dies ist eine Frage, die in der einschlägigen Diskussion zur Grundorientierung akademischer Studienprogramme bisher eher selten thematisiert wird.

Die folgenden Ausführungen gehen den oben angesprochenen Argumentationslinien in der Form von sechs Annäherungen nach. Im Verlaufe dieser Annäherungen wird eine konzeptionelle Positionierung des Studium Generale entwickelt, die sich an Vorstellungen zu (akademischer) Bildung in der Spannung von beruflicher Tüchtigkeit und (beruflicher) Mündigkeit orientiert und sich gegen funktionale Verengungen nur auf berufliche Tüchtigkeit, d.h. auf die Vermittlung von am Arbeitsmarktverwertbaren Kompetenzen, wendet. Anzumerken ist, dass die Vermittlung (höherer) beruflicher Tüchtigkeit für die einschlägigen Studienprogramme eine zentrale Grundorientierung darstellt. In der Diskussion um (höhere) berufliche Bildung geht es darum, Vereinseitigungen zu vermeiden. Die hier entwickelte Position bezüglich des Studium Generale richtet sich damit z.B. gegen den derzeit weithin beobachtbaren Trend, das Studium Generale als Übergangsbereich zwischen der Sekundarstufe II und dem beginnenden Studium zu implementieren (vgl. z.B. Beitrag 4, Abschnitt 2.2), um dort bessere Passungen zwischen Studierendeninput auf der einen Seite und Studienanforderungen auf der anderen Seite realisieren zu helfen.

1 Das Studium Generale als bundesweit institutionalisiertes Phänomen in Hochschule – Annäherung 1

1.1 Studium Generale – vielgestaltiges Angebot mit variierenden Namen

Zwar liegt für diesen institutionalisierten Studienbereich bisher keine systematische erziehungswissenschaftliche Debatte vor (vgl. den Beitrag 5, Abschnitt 3, in diesem Band); ebenso wird das Studium Generale in der Hochschulforschung praktisch nicht thematisiert (vgl. den Beitrag 4). Gleichzeitig ist aber auch festzustellen: In der deutschen Hochschullandschaft ist unter der Chiffre des Studium Generale oder unter ähnlichen Bezeichnungen eine vielgestaltige Praxis festzustellen. Dies zeigen die Ankündigungen, Skizzen und Beschreibungen, die z.B. im Internet in ihrer Vielzahl kaum noch zu überblicken sind. Sichtbar wird, dass unter dem Namen des Studium Generale eine große Vielfalt ganz unterschiedlicher Ziel-, Funktions- und Konstruktionsverständnisse versammelt ist. So ist es nur folgerichtig, dass auch stark variierende curriculare und, sofern ausgewiesen, auch hochschuldidaktische Formate zu finden sind. Daher verwundert es kaum, dass für diesen Studienbereich ganz unterschiedliche Benennungen verwendet werden. Die folgende Liste vermittelt einen groben, sicherlich unvollständigen Eindruck:

- So spricht der Studium-Ratgeber² auf seiner Homepage vom Studium Generale als der "bessere(n) Allgemeinbildung". Dabei verweist er auf *Wikipedia*, wo der Begriff des Studium Generale weit gefasst wird – von Veranstaltungsangeboten "im Sinne des humanistischen Bildungserbes" bis hin zu solchen für die Studieneingangsphase³;
- "Studium Generale" (z.B. an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin⁴);
- das GAP Lindenthal-Institut, Köln, bietet als privates wissenschaftliches Institut ein 1-semesteriges Studium Generale mit fünf Modulen im Umfang von insgesamt 30 Credit Points an. Diese würden, so zumindest die dortige Auskunft, an jeder Hochschule angerechnet⁵;
- "Studium Fundamentale" (etwa an der Universität St. Gallen; vgl. *Spoun*, 2018, an der Universität Erfurt; vgl. *Hollstein*, 2018; oder an der Privaten Universität Witten/Herdecke; vgl. Abschnitt 4.2);
- "General Studies" (an der Universität Greifswald; vgl. *Hofmann*, 2018);
- "überfachlicher Wahlpflichtbereich"; dieser ist z.B. im Berliner Hochschulgesetz § 22 Abs. 2, Punkt 4. festgeschrieben⁶, und mit ihm geht je-

² <https://www.studium-ratgeber.de/studium-generale.php>

³ https://de.wikipedia.org/wiki/Studium_generale

⁴ <https://www.hwr-berlin.de/studium/weitere-studienangebote/studium-generale/>

⁵ <https://www.gap.cologne/index.php/studium-generale.html>

⁶ https://www.setub.tu-berlin.de/fileadmin/i42/BerLHG_-_Berliner_Hochschulgesetz.pdf

4

Jürgen van Buer

Studium Generale
-
Terra Incognita der Hochschulforschung?

Gliederung

1	Studium Generale – zur schwierigen Bestimmung seines Gegenstands- und intendierten Wirkungsbereichs	105
2	Zum wissenschaftlich gesicherten Wissen über die innere Struktur und Prozesse des Studium Generale – oder über die 'schwarzen Löcher' einer Wissenslandschaft	107
2.1	Zur Suche nach wissenschaftlich gesicherten Beschreibungen der funktionalen und konzeptionellen Vielfalt des Studium Generale	107
2.2	Studium Generale und Third Mission - das Studium Generale als Öffnungsinstanz zum Weiterbildungsmarkt	110
3	Empirisch basierte Bilder über die Wirkungen des Studium Generale – ebenfalls eine 'Wissenswüste'?	111
3.1	Eine kritische Sichtung der einschlägigen Studien zur Studienwahl, zum Studienerfolg und zum Studienabbruch	111
3.2	Auf Studieren verwendbare Zeit – empirische Befunde zur Konkurrenz von Erwerbstätigkeit und der auf Studieren verwendbaren Zeit	113
3.3	Ein kurzer Überblick über die Haupttendenzen in der deutschen Hochschullandschaft	116
4	Ein ernüchterndes Fazit – nicht gefragt, nicht gewusst	121
4.1	Das Studium Generale – eine Terra Inexistente in der Hochschulforschung	121
4.2	Das Studium Generale — eine Sphäre rein erfahrungsgestützten Wissens	121
4.3	Das Studium Generale – further research is needed, mehr als eine Floskel	122
4.4	Das Studium Generale – ein abschließender Blick	123

Literatur

1 Studium Generale – zur schwierigen Bestimmung seines Gegenstands- und intendierten Wirkungsbereichs

Die Beantwortung der Frage danach, in welchem Umfang wissenschaftlich gesichertes Wissen zum Studium Generale vorliegt, verlangt nach der genaueren Bestimmung des Gegenstandsbereichs, über den man sprechen will. Schaut man unter "Studium Generale" in das Internet, springt ins Auge: Beinahe jede der Hochschulen im deutschen Hochschulraum bietet ein solches an, wenn auch mit unterschiedlicher Funktionalität, curricularer Ausrichtung etc. So verwundert es nicht, dass dieser Gegenstandsbereich nur schwer zu definieren ist, wenn man sich auf die an den Hochschulen vertretenen Konzepte oder Konzeptfragmente einlässt und die Bestimmung nicht aus einer übergeordneten Perspektive, z.B. derjenigen des Konstrukts der akademischen Bildung oder der (akademischen) Berufsbildung (zu letzterer vgl. Beitrag 2, Abschnitt 3), oder aus einer geschichtlichen Perspektive vornimmt (zu den Analysedefiziten aus der letzteren Perspektive vgl. *Casale & Molzberger*, 2018).

Wie im Abschnitt 1.1 des Beitrages 3 dieses Bandes dargelegt wird, variieren nicht nur die Benennungen für diesen Studienbereich, sondern auch dessen funktionale Einbindungen in die Studienangebotsstruktur einer Hochschule; zudem weisen die curricularen Konzepte und hochschuldidaktischen Portfolios eine große Spannweite auf – soweit sie denn erkennbar bzw. vorhanden sind. Allerdings springt geradezu ins Auge: Die intendierten Wirkungen des Studium Generale sind vielfältig; vor allem aber folgen sie einem anspruchsvollen Credo (vgl. Beitrag 3, Abschnitt 2). Und sie changieren geradezu ungeordnet zwischen der Inanspruchnahme bildungstheoretischer Konzepte bis hin zu utilitaristischen Vorstellungen im Sinne der Vorbereitung der Studierenden auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes (vgl. Beitrag 3, Abschnitt 3; Beitrag 2, Abschnitt 3): Es gehe um den Aufbau akademischer Bildung, um die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden, um deren akademische und soziale Integration in die Hochschule, um den Aufbau wissenschaftlicher Expertise bei den Studierenden jenseits des fachspezifischen Curriculums, um die gezielte Vorbereitung der Nachfrager*innen auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes etc.

Analysiert man die funktionalen und studienstrukturellen Einbindungen des Studienbereichs, der als Studium Generale, Studium Fundamentale o.ä. benannt wird, öffnet sich ebenfalls ein breites Spektrum. Dieses reicht von der Zuordnung zum Studieneingangsbereich bis hin zu einem curricular und/oder hochschuldidaktisch eigenständigen Bereich (vgl. Beitrag 6 in diesem Band). Allerdings ist dieser nur selten mit speziellen Professuren ausgestattet, wie dies für das Studium Fundamentale an der Privaten Hochschule Witten/Herdecke der Fall ist (vgl. z.B. *van den Berg & Landkammer*, 2018, 13ff.; die ausführlichere Beschreibung im Beitrag 3, Abschnitt 4.2, in diesem Band):

- Wird das Studium Generale dem Studieneingangsbereich zugeordnet, dient es den folgenden Zielsetzungen: Es soll die unterschiedlichen Gruppen von Neustudierenden mit ihren teils stark differierenden Bedürfnissen besser als bisher auf die Erfordernisse erfolgreichen Studierens in dem jeweils gewählten Studiengang vorbereiten und einstellen. Dies betrifft Anpassungs- und Entwicklungsprozesse bezüglich der aus der allgemeinen bzw. aus der beruflichen Sekundarstufe II oder aus der Berufs- und Erwerbstätigkeit mitgebrachten, wiederum in hohem Maße unterschiedlichen Wissensdomainen. Und es betrifft in hohem Maße auch Studierende mit Migrationshintergrund (vgl. Abschnitt 2.2).
- Verlagert man das Studium Generale auf einen späteren Zeitpunkt in dem für jeden Studiengang pflichtgemäß konstruierten idealtypischen Studienverlauf, zielt dieses primär darauf, den Studierenden den Blick für Wissens- und Kompetenzbereiche jenseits ihres jeweiligen Studiengangs zu öffnen, sie zu Gratwanderungen durch ganz unterschiedliche Wissens- und Denkkulturen einzuladen, Experimentierräume für Denken zu öffnen etc. (vgl. z.B. die Beiträge in *Düllo, Tálasi, Wagner & van Buer, 2019*, zum Studium Generale an der Universität der Künste Berlin; vgl. auch das Studium Fundamentale an der Privaten Universität Witten/Herdecke; Beitrag 3, Abschnitt 4.2).
- Geht es im Studium Generale um den Aufbau arbeitsmarktrelevanter Soft Skills, werden häufig Lern- und Trainingsprogramme angeboten (vgl. z.B. die einschlägigen Beiträge in *Berendt, Szczyrba, Voss & Wildt, 2018*).
- In manchen Fällen dient der als Studium Generale o.ä. benannte Bereich auch der Öffnung der akademischen Lehre für Hochschulexterne (vgl. Abschnitt 2.3).

Angesichts dieser hier nur grob skizzierten funktionalen und konzeptionellen Bandbreite dessen, was unter dem Terminus Studium Generale oder ähnlichen Benennungen zu finden ist (detaillierter vgl. Beitrag 3, Abschnitt 1.1), ist erwartbar: Die Suche nach empirischen Befunden über die intendierten und ebenso über die nicht-intendierten Wirkungen dieses Studienbereichs gestaltet sich als eher mühsam denn mit eindeutigen Ergebnissen. Als vergleichsweise gesichert kann jedoch festgehalten werden: Spätestens, wenn man sich vergegenwärtigt, dass an deutschen Hochschulen für das Studium Generale i.d.R. 10 bis maximal 30 Kreditpunkte vorgehalten werden, drängt sich der folgende Eindruck auf: Das Studium Generale wird durch die auf dieses institutionell projizierten Erwartungen und damit hinsichtlich der ihm abverlangten Wirkungen zumindest in den Grenzbereich der Überforderung gedrängt.

Der erste Adressat für die Suche nach empirisch belastbaren Aussagen über die Nachfrage nach Veranstaltungen des Studium Generale, nach Erreichen bzw. Nicht-Erreichen der intendierten Ziele etc. ist die Hochschulforschung. Wenn

Hochschule sich nicht zuletzt dem durchaus kritisch diskutierbaren Grundgedanken von "Bildung durch Wissenschaft" verpflichtet (vgl. z.B. *Becker*, 1998; Beitrag 3, Abschnitt 3.1, dieses Bandes), sollte sich diese Verpflichtung bezüglich der Hochschullehre nicht nur auf die Wissenschaftlichkeit des angebotenen Curriculums beziehen, sondern ebenso auf die wissenschaftlich fundierte Analyse und Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse selbst (vgl. dazu die Analysen zu hochschuldidaktischen Konzepten im Beitrag 5, Abschnitt 6). Dies gilt umso mehr, als die Hochschullehre unter dem Etikett der "herausragenden Lehre", wie dies die *Hochschulrektorenkonferenz* (2018, S. 1) einfordert, aber auch als gegeben feststellt, als wichtiger Teil der für die Hochschulen in Anspruch genommenen Exzellenz gesehen wird. Folgt man den Formulierungen zum Studium Generale auf den Homepages der Hochschulen, schließen sich die einschlägigen Angebote bruchlos diesen Qualitätsforderungen an.

Bereits kursorische Analysen machen deutlich (vgl. den Beitrag 5, z.B. Abschnitt 6.1.2, in diesem Band): Die Angebote zum Studium Generale greifen auf ganz unterschiedliche Wissenssorten zurück – auf wissenschaftlich fundiertes Theorie- und Empiriewissen, auf technisch-operatives Wissen, z.B. in der Nutzung von informationstechnischen Instrumenten, auf erfahrungsgestütztes Regelwissen bis hin zu reflektiertem Alltagswissen. Ähnlich wie etwa in der einschlägigen empirischen Literatur zur Lehrkräftebildung (vgl. z.B. die Beiträge in *Kunter, Baumert et al.*, 2011; mit Bezug auf die dortige Kompetenzdiskussion vgl. auch das Kompetenzmodell für die Hochschullehre von *Aust & Hartz*, 2018) könnte für die Beschreibungen zum Studium Generale die Verortung des verfügbaren Wissens mittels dreier Kategorien genutzt werden – mittels der Kategorie wissenschaftlich fundierten Wissens, mittels der Kategorie erfahrungsgestützten Wissens sowie mittels der Kategorie des situationalen Wissens.

2 Zum wissenschaftlich gesicherten Wissen über die innere Struktur und Prozesse des Studium Generale – oder über die 'schwarzen Löcher' einer Wissenslandschaft

2.1 Zur Suche nach wissenschaftlich gesicherten Beschreibungen der funktionalen und konzeptionellen Vielfalt des Studium Generale

Im Abschnitt 2.2 wird den Fragen nach Struktureffekten von Studienangeboten, hier zum Studium Generale, detaillierter nachgegangen. Um das Ergebnis der Suche nach wissenschaftlich gesicherten Beschreibungen dieses Studienbereichs vorwegzunehmen: Für das Studium Generale fehlen datenbasierte Beschreibungen weitestgehend, z.B. solche zur perspektivischen Ausrichtung des Angebots mit dem Blick auf die Wahl- und Nutzungsstrategien der potentiellen Nachfrager*innen. Dieser Zustand scheint nicht zuletzt auch der Tatsache geschuldet, dass dieser Studienbereich bisher – ironisch gespitzt – forschungsmäßig maximal eine

Nulloption darstellt (zu den Defiziten bezüglich seiner historischen Analyse vgl. Casale & Molzberger, 2018, S. 121).

Das Studium Generale im BMBF-Förderprogramm "Qualitätspakt Lehre" – Studium Generale als Konzept für den Studieneingangsbereich?

Ein prominenter Ort für die Beantwortung der Frage nach wissenschaftlich gesichertem Wissen stellen die Förderprogramme des BMBF dar, hier besonders das BMBF-Förderprogramm "Qualitätspakt Lehre"¹. Dieses beabsichtigt, die im Abschnitt 1 schon angesprochene, zumindest eingeforderte Exzellenz der Hochschullehre im Sinne alltäglich vorfindlicher Lehrkultur an den Hochschulen weiterzuentwickeln und dabei in besonderem Maße die empirische Basierung von Konzepten und deren Wirkungen sichern zu helfen. Bezüglich des Studium Generale ist die Frage, inwiefern dieses in dem benannten Förderprogramm explizit als ein curricularer wie hochschuldidaktischer Bereich thematisiert wird. Der Blick auf die Suchindikatoren für dieses Programm, hier auf der Ebene der Zuordnungskategorien, gibt Auskunft. Das Bild stützt das in diesem Beitrag Schritt für Schritt verdichtete Fazit zum Studium Generale als Terra Incognita:

(a) *Verfügbare Themenfelder*: Der Begriff des Studium Generale oder ähnlicher Begriffe sind in der Benennung der "Themenfeldern" nicht vertreten.

(b) *Kategorie "Studieneingangsphase"*: Schaut man genauer in die Projekte, die unter dieser Kategorie subsummiert sind, finden sich dort solche zum Übergang von Schule in die Hochschule, zu Beratungs- und Betreuungsangeboten, zu studienvorbereitenden bzw. studienbegleitenden Kursen, fachübergreifenden Lehrzentren in der Grundlagenausbildung, zur Förderung individueller Studienwege, zur Förderung der Heterogenität bei Studienanfängern etc. Diese Projekte erscheinen entweder relativ strikt von den Angeboten zum Studium Generale abgegrenzt – oder das Studium Generale als ein curricular bzw. hochschuldidaktisch von der Studieneingangsphase unterscheidbarer Studienbereich gerät nicht ins Visier.

Die inhaltliche Ausrichtung der Projekte stützt die in den Beiträgen 2 und 3 dieses Bandes vertretene Position, den Studieneingangsbereich funktional und konzeptionell deutlich vom Studium Generale zu trennen. Spätestens mit den Ergebnissen des "Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern"² wird sichtbar: Ein Studieneingangskonzept als Studium Generale etablieren zu wollen, ist zumindest kritisch zu sehen, will man nicht thematisch und auch funktional das signifikant verengen, was im Sinne eines eher traditionell verstandenen Bildungsauftrags von Hochschule von diesem Studienbereich zu erwarten ist (vgl. z.B. Olbertz, 2019); dies gilt auch, wenn man sich dieser Diskussion aus der Perspektive

¹ <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php>

² <https://www.hrk-nexus.de/themen/studieneingangsphase/>

5

Jürgen van Buer

Studium Generale und Hochschuldidaktik
—
Ortungen

Gliederung

1	Zur Einleitung: Hochschuldidaktische Konzepte und Lehrformate für das Studium Generale - Hoffnungen	132
2	Hochschuldidaktik – oder der unentwegte Kampf um Bedeutsamkeit	134
2.1	Hochschuldidaktik – entscheidender Beitrag zur selbstverständlichen Qualitätssicherung im akademischen Lehralltag?	135
2.2	Hochschuldidaktik – Effekte selbstgewählter Abgrenzung zur Entwicklung der Didaktik des schulischen Unterrichts	137
2.3	Hochschuldidaktik in der BRD – der Blick zurück auf einen Reformimpetus	141
2.3.1	Hochschule – eine pädagogische Institution?	142
2.3.2	Hochschulpädagogik in der DDR versus Hochschuldidaktik in der BRD – eine Skizze	142
2.3.3	Hochschuldidaktik – eine Disziplin im Dienst studienökonomischer Effizienz?	145
3	Hochschuldidaktik und Erziehungswissenschaft – über gegenseitige Nichtbeachtungen	145
4	Allgemeine Didaktik - komplexe Modellbildung für eine aufgeklärte Praxis	149
4.1	Allgemeine Didaktik – multiperspektivische Konstruktionen und Analysen zu schulischem Lehren und Lernen	149
4.1.1	Allgemeine Didaktik - mehrebigige Analyse und Konstruktion	149
4.1.2	Kommunikative Didaktik – über die Idee der Etablierung herrschaftsfreier Kommunikation im unterrichtlichen Lehren und Lernen	153
4.1.3	Zum Primat der Didaktik gegenüber der Unterrichtsmethodik	154
4.1.4	Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik(en)	155
4.1.5	Professionalisierung der Hochschullehre - über die schier unendliche Geschichte höchst begrenzter Anreize	156
4.2	Technologie des Unterrichts als Ersatz für Allgemeine Didaktik?	158
4.3	Didaktik als Metapher – eine gern verwendete Scheinverständigung	161
5	Curriculumtheorie und Schultheorie – Modelle zur Analyse thematisch-inhaltlicher und institutioneller Widersprüche	161
5.1	Curriculumtheorie – eine Skizze	161
5.1.1	Zum Strukturgitteransatz	162
5.1.2	Operationalisierungsdruck und Kompetenzorientierung	163
5.1.3	Authentizität und Kompetenzorientierung im Bereich der Hochschullehre	164
5.1.4	Zur Verberuflichung akademischer Bildung	166
5.2	Schultheorie – zum systemisch-institutionellen Kontext von Lehr-Lern-Prozessen	166

6	Hochschuldidaktische Konzeptualisierungen – kritische Analysen zu drei Entwicklungslinien	169
6.1	Entwicklungslinie 1 – Hochschuldidaktik als Zusammenstellung von Lehrformaten	171
6.1.1	Der Gesamttrend – Beiträge zu didaktisch aufbereiteter Hochschullehre als dekontextualisierte Beschreibungen von Lehrformaten	171
6.1.2	Gute Hochschullehre – Tools zu erfahrungsgestützter 'Meisterlehre'	172
6.1.3	Drei Beispielsanalysen	173
6.1.4	Ein ernüchterndes Zwischenfazit	180
6.2	Entwicklungslinie 2 – Hochschuldidaktische Entwürfe für eine wissenschaftliche Disziplin im Sinne fachdidaktischer Differenzierung	181
6.3	Entwicklungslinie 3 – Hochschuldidaktik als Teil institutioneller Hochschulreform	182
7	Bildungspolitisch induzierte Kontexte – Kontinuierliche Zunahme von Studierenden und Druck auf die Alltagsqualität der akademischen Lehre	183
7.1	Studierendenzahlen und Betreuungsrelationen - über das Massengeschäft in der akademischen Lehre	184
7.2	Über die Diskrepanz zwischen Bedingungen für und Erwartungen an die Sicherung hoher Alltagsqualität akademischer Lehre	186
8	Hochschuldidaktik und Hochschullehre im Studium Generale – Überlegungen zur Professionalisierung der Lehr-Lern- und Entwicklungsangebote	186
8.1	Hochschuldidaktik als entwicklungsbedürftige Disziplin	186
8.2	Hochschuldidaktik und Studium Generale	187
8.3	Zum Leid der Hochschuldidaktik – systemisch und institutionell induzierte Problemlagen als begrenzende Faktoren	188
8.3.1	Aspekt 1: Ausdifferenzierung der Studiengänge – Faktor für die Perpetuierung des Beispielscharakters in den hochschuldidaktischen Konzepten?	189
8.3.2	Aspekt 2: Hochschuldidaktische Zentren als Serviceeinrichtungen ohne Forschungsauftrag	190
8.3.3	Aspekt 3: Disziplinäre Selbstbeschränkungen	191
8.4	Die Hochschuldidaktik als reichhaltiges Tableau von Lehrformaten – was für das Studium Generale gelernt werden kann	192

Literatur

1 Zur Einleitung: Hochschuldidaktische Konzepte und Lehrformate für das Studium Generale – Hoffnungen

Wie im Beitrag 3, Abschnitt 1.1, in diesem Band ausführlich, variieren nicht nur die Benennungen dessen, was von der jeweiligen Hochschule im engeren oder weiteren Sinn als Studium Generale verstanden wird, sondern auch die diesem Bereich zugeordneten institutionellen Funktionen, die Platzierungen im Studienverlauf der Studiengänge, die curricularen Konzepte und auch die Adressaten*innen (wenn z.B. nicht nur Studierende, sondern auch Hochschulexterne adressiert werden; vgl. Beitrag 4, Abschnitt 2.2). Bezieht man sich auf die didaktische Umsetzung der Zielhorizonte via Curriculum und didaktischer und Lehr-Lern-Konstruktion, ist angesichts der angedeuteten großen Spannweite der auffindbaren Konzepte zum Studium Generale auch ein auf eben diesen Studienbereich ausgelegtes hochschuldidaktisches Portfolio erwartbar – oder zumindest eine Diskussion über diese Frage. Eine solche Erwartung nährt sich nicht zuletzt aus den einschlägigen Traditionen und Entwicklungen, wie sie für die Realisierung von Unterricht in den Schulen und für dessen kritisch-konstruktive Bewertung mittels wissenschaftlich fundierter Didaktikmodelle zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik(en) generiert wurden (vgl. Abschnitt 4). Angesichts der in hohem Maße als unübersichtlichen, vor allem aber angesichts der institutionell hoch individuell gestalteten Situationen, in der sich das Studium Generale an den deutschen Hochschulen präsentiert, sind die Anforderungen an die Hochschuldidaktik hoch, die Erwartungen ebenfalls.

Dies gilt auch, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass sich Hochschuldidaktik an deutschen Hochschulen in einer durchaus ambivalenten Situation befindet. Denn sie ist eine noch relativ junge Disziplin (vgl. Abschnitt 2.3), deren disziplinäre Profilierung und Anerkennung erst nach und nach konturenschärfer wird – dies jenseits der Tatsache, dass sie dort eher selten als Forschungs-, sondern mehrheitlich als eine Serviceeinheit geführt wird (vgl. Abschnitt 8.3.2). So variiert im Vergleich der Hochschulen die institutionelle Implementierung der Hochschuldidaktik in einem sehr breiten Spektrum zwischen Servicestation für die Professionalisierung der alltäglich stattfindenden Hochschullehre über die Anbindung an Professuren mit Forschungsauftrag bis hin zu hochschulexternen Weiterbildungsangeboten wie dem nordrhein-westfälischen Netzwerk hochschuldidaktik¹. Gleichzeitig ist auch feststellbar, dass sich Hochschuldidaktik seit einigen Jahren in einem massiven Aufwind befindet. Getragen wird dieser nicht zuletzt durch die hochschulpolitische Öffentlichkeit sowie durch zusätzliche Fördermittel z.B. des Bundes. Geschuldet scheint diese Entwicklung wesentlich auch der ökonomischen Sicht auf den Hochschulsektor und auf die einzelne Hochschule. Wie *Wildt* (2018, S. 2) lapidar feststellt (vgl. auch Abschnitt 2.3.3), kann diese Perspektive als derzeit vorherrschend verstanden werden, zumindest aus der hochschulpolitischen Sicht.

¹ <https://www.hd-nrw.de/unser-netzwerk/>

Kann man diese Entwicklung auch als eine Entwicklungschance für die Hochschuldidaktik verstehen? Oder liegt die Gefahr nahe, diese zu einer technisch-instrumentell ausgerichteten Disziplin im Sinne eines unterrichtsmethodischen Modellbaukastens zu verengen (vgl. auch Abschnitt 4.2)?

Wenig überraschend ist, dass das Spektrum an Modellen, Theorien und Konzepten, das in der Hochschuldidaktik für die Gestaltung des Hochschullehre angeboten wird, äußerst breit ist. Sichtbar wird dies z.B. in dem Neue(n) Handbuch für Hochschullehre von *Berendt, Szczyrba, Voss & Wildt* (2018). Ein weiterer Aspekt der Hochschuldidaktik ist die Flut von Buchpublikationen, die in ihren Titeln auf den handlungspraktischen Charakter ihrer Ausführungen aufmerksam machen (genauer vgl. Abschnitt 6.1.2); diese Flut ist nur schwer zu überblicken, erweist sich jedoch zumindest im Verkauf als hoch erfolgreich (vgl. Abschnitt 6.1). Dabei wird immer wieder die „Selbstbegrenzung“ der Hochschuldidaktik auf ihren inneren Kern von Lehren und Lernen beklagt (vgl. *Hartz & Marx*, 2015a, S. 11; Abschnitt 2.2); diese betrifft nicht nur die thematische Bestimmung von Hochschuldidaktik, sondern auch die empirische Grundlegung der jeweils diskutierten Lehrformate. So ist es nur konsequent, dass *Reiber* (2018) für die im Wesentlichen erfahrungsgestützten „hochschuldidaktischen Leitsätze“ (S. 1) massive Anstrengungen einfordert, diese Leitsätze einer systematischen empirischen Überprüfung zu unterziehen. Gleichzeitig sollten lernpsychologische Konzepte – so von *Frantzikus* (2018) – genutzt werden, um für die Hochschullehre Konzepte zu einer neuen Lehr-Lernkultur in den Hochschulen zu entwickeln.

Neben diesen angedeuteten Entwicklungen bezüglich der akademischen Lehre und den Forderungen an die wissenschaftliche Grundlegung der verwendeten Konzepte wird in den letzten Jahren zunehmend erneut der institutionelle Reformimpetus eingefordert, der von der Hochschuldidaktik ausgehen könne bzw. solle; d.h. zunehmend werden kritisch-konstruktive Verknüpfungen der Professionalisierung in der Hochschullehre mit der Personalentwicklung an Hochschulen (vgl. Abschnitt 7), mit dem institutionellen Qualitätsmanagement etc. sowie mit systemischen Merkmalen der Hochschullandschaft (vgl. Abschnitt 2.3) eingefordert.

Neu ist diese Entwicklung nicht, eher eine Rückbesinnung. Denn in den 1970er Jahren, am Entwicklungsbeginn der Hochschuldidaktik in der damaligen BRD, standen ein institutioneller und ebenso ein erkennbar systemisch angelegter Reformimpetus; dieser ging weit über die Didaktisierung des akademischen Lehr-Lern-Raumes hinaus und stellte einen wesentlichen, wenn nicht einen entscheidenden Ausgangspunkt für die verstärkten Forderungen nach hochschuldidaktischen Entwicklungen dar (vgl. Abschnitt 2.3).

Angesichts der hier nur kurz skizzierten Situation der Hochschuldidaktik in der deutschen Hochschullandschaft erweist es sich als schwierig, mit einem schnellen Blick mögliche Beiträge der Hochschuldidaktik für die akademische Lehre im Studium Generale zu identifizieren. Gleichwohl bleiben zwei Hoffnungen bestehen:

Hoffnung 1: Folgt man den Ausführungen im Beitrag 4 in diesem Band zum praktisch nicht vorhandenen Erkenntnisbeitrag, den die Hochschulforschung zum Studium Generale leisten kann, ergibt sich als Antwort: Das Studium Generale erweist sich als eine "terra incognita", als ein schwarzer Fleck, zumindest für diesen Forschungsbereich. So ist es nur folgerichtig, dass sich die Frage nach möglichen Erkenntnisbeiträgen für das Studium Generale stark auf den Bereich der Hochschuldidaktik konzentriert.

Hoffnung 2: Teil des pädagogischen Allgemeinwissens ist, dass für den Bereich der allgemein bildenden Schulen von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe II sowie für den schulischen Teil des Berufsbildungssystems hochdifferenzierte didaktische Theorien und Modelle vorliegen (vgl. Abschnitt 4). Diese fungieren als eine der wissenschaftlichen Grundlagen für die Konstruktion professionalisierter alltäglicher Praxis in Schule – zumindest lauten die einschlägigen Ansprüche so. Pädagogisches Allgemeinwissen ist ebenso, dass diese Modelle nicht zuletzt auch in den Hochschulen entwickelt und gelehrt werden, besonders in denjenigen, die Studiengänge zur schulischen Lehrkräfte(aus)bildung anbieten. Auch wenn man der Warnung von *Weil & Tremp* (2018, S. 95) folgt, Hochschuldidaktik nicht als Verlängerung der Schulpädagogik zu verstehen, ergibt sich mit dem Blick auf die erstere beinahe zwangsläufig die folgende Hoffnung: Beide Bereiche, die Didaktik für Schule und die Didaktik für Hochschule, kooperieren intensiv miteinander und lernen voneinander, gehen produktive Symbiosen ein (vgl. Abschnitt 3).

Diese Einleitung abschließend, sei der eingangs schon erwähnte Faden der Ökonomisierung von Hochschule als Treibkraft für die Entwicklung der Hochschuldidaktik in der BRD nochmals aufgenommen. Diesbezüglich sei ein bewusst provokantes Bild zur didaktischen Qualitätsentwicklung der akademischen Lehrangebote formuliert: Es gehe darum – so zumindest die bildungs-/hochschulpolitisch induzierte Hoffnung –, mittels effektiverer Hochschullehre die 'Massenausbildung' an Hochschulen 'auftragsgemäß' und dabei möglichst ressourcenschonend zu bewältigen. An diese Perspektive, so scheint es, haben sich alle Betroffenen längst gewöhnt, wenn auch begleitet von alltäglichen, hochschulpolitisch letztlich jedoch wenig wirksamen Lamenti. Als zentrales Konfliktfeld erweist sich bereits die formale Umsetzung des sowohl strukturellen wie auch alltäglichen Spagats zwischen 'Elitenbildung' per exzellenter akademischer Lehre auf der einen Seite und Massenausbildung auf gehobenem Niveau auf der anderen Seite (vgl. z.B. *Spiewak*, 2014; auch *Casper*, 2001, S. 49/50).

2 Hochschuldidaktik – oder der unentwegte Kampf um Bedeutsamkeit

Wie im Abschnitt 1 schon angesprochen, schwebt die Hochschuldidaktik derzeit auf einer Woge hoher Beachtung und ressourcenmäßiger Unterstützung. Gleichwohl erweist sich die Bedeutsamkeit dieser Disziplin in der Entwicklung von Hochschule keineswegs als selbstverständlich, eher als zwiespältig. Sichtbar wird dies

6

Cornelia Wagner-Herrbach

"Diversität im Dialog - Diversität gestalten"

—

**Evaluation des Studium Generale
an der Universität der Künste Berlin (UdK)**

Gliederung

0	Das Studium Generale an der UdK Berlin – Ein gefördertes Projekt im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“	209
1	Evaluationskonzept zum Studium Generale an der UdK Berlin	211
1.1	Rahmenbedingungen und Prämissen	211
1.2	Evaluationsfragen und methodisches Vorgehen	213
2	Die Befunde zum Studium Generale an der UdK Berlin	220
2.1	Wie erfolgt die Implementierung des Studium Generale an der UdK Berlin?	220
2.1.1	Befunde zur Evaluation des Lehrprogramms	220
2.1.2	Befunde zum Lehrformat „Kollisionen“	230
2.1.3	Befunde zum Lehrformat „Fokuswoche“	234
2.1.4	Befunde zum Interkulturellen Mentoring	236
2.2	Inwieweit werden die intendierten Wirkungen erreicht?	239
2.2.1	Wirkungen der Lehrangebote aus Sicht der Lehrenden	239
2.2.2	Wirkungen der Lehrangebote aus Sicht der Studierenden	243
2.2.3	Assoziationen zum Begriff Studium Generale und Erfahrungen zur Umsetzung an der UdK Berlin	246
2.2.4	Evaluationsbasierte Beschreibung der Module im Studium Generale	249
2.3	Wie erfolgt Institutionalisierung des Studium Generale an der UdK Berlin?	255
2.3.1	Kompetenzerwartungen und Kompetenzentwicklung	256
2.3.2	Dialog und Vernetzung mit den Fachstudiengängen	260
3	Kommunikation und Rezeption von Evaluationsbefunden zum Studium Generale an der UdK Berlin	264
4	Resümee und Ausblick	266

Literatur

0 Das Studium Generale an der UdK Berlin – Ein gefördertes Projekt im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“

Die Universität der Künste Berlin - Eine Kurzbeschreibung

Mit mehr als 3.500 Studierenden und knapp 800 hauptamtlichen Mitarbeiter*innen, davon ca. 230 Professor*innen, ist die Universität der Künste (UdK) Berlin die größte der künstlerischen Hochschulen in Deutschland und eine der wenigen mit Universitätsstatus (Stand Mai 2017).

Institutionell ist die UdK Berlin stark ausdifferenziert: Sie ist gegliedert in die vier Fakultäten „Bildende Kunst“, „Gestaltung“, „Musik“, „Darstellende Kunst“. Zudem verfügt sie über die beiden hochschulübergreifenden Zentren Tanz und Jazz sowie über ein Zentralinstitut für Weiterbildung. Die künstlerischen und wissenschaftlichen Angebote im dritten Studienzyklus sind seit 2014 im Postgradualen Forum gebündelt. Insgesamt vereint UdK Berlin etwa 80 Studiengänge aus allen künstlerischen Bereichen und den zugehörigen Wissenschaften.¹

Den Kernbereich des Zielhorizonts der UdK Berlin stellt die Ausbildung von Künstlerpersönlichkeiten sowie Gestalter*innen dar, die in ihren Disziplinen exzellent sind und die sich durch hohe Schnittstellenkompetenz auszeichnen. Durch diese Kompetenzen sind die Absolvent*innen auch nach internationalen Maßstäben systematisch und effizient auf ihre künftigen Berufsfelder vorbereitet. Es kann begründet erwartet werden, dass die Absolvent*innen den Anforderungen ihrer beruflichen Praxis auf professionelle Weise gerecht werden, diese Felder gezielt verändern und neue Entwicklungen in ihren Disziplinen initiieren.

Die UdK Berlin bietet ihren Studierenden von den grundständigen Studiengängen bis in den dritten Zyklus hinein über interdisziplinäre Projekte und über die Stärkung der wissenschaftlichen Bereiche eine Gesamtsicht auf die Künste. Das Studium schafft Möglichkeiten, sich mit weiteren Künsten auseinanderzusetzen und zu experimentieren.

"Diversität im Dialog - Diversität gestalten" - Das Studium Generale an der Universität der Künste Berlin

Das im Wintersemester 2013/2014 verbindlich für alle grundständigen Studiengänge eingeführte Studium Generale trägt dazu bei, interdisziplinäre Explorationsräume zu schaffen, in denen die Studierenden die Grenzen der eigenen Disziplin erkennen lernen und ihre Entwicklung über diese Grenzen hinaus erweitern. Die Einrichtung des Studium Generale an der UdK Berlin ist erst durch die erfolgreiche

¹ Leistungsbericht der UdK Berlin 2017.
<https://www.berlin.de/sen/wissenschaft/service/leistungsberichte/>

Beantragung eines Drittmittelprojekts möglich. Zu diesem Förderprogramm heißt es im zugehörigen Internetauftritt:

„Mit dem Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL) unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2011 die Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an deutschen Hochschulen.“² (vgl. auch den Beitrag 4, Abschnitt 2.2, in diesem Band).

Förderperiode 1: In der ersten Periode bis 2016 werden insgesamt 186 Hochschulen mit 253 Projekten gefördert, darunter 30 Kunst- und Musikhochschulen. In der zweiten Förderperiode bis 2020 können nach positiver Zwischenbegutachtung 156 Hochschulen ihre Projektarbeit fortsetzen.

Die UdK Berlin verankert im Rahmen dieser ersten Förderperiode des Qualitätspakt Lehre ein profiliertes Studium Generale im Umfang von 10 Leistungspunkten in den grundständigen künstlerischen Studiengängen. Das Studium Generale umfasst kulturwissenschaftliche und interdisziplinär-künstlerische Studienanteile. Zum Programm Studium Generale an der UdK Berlin gehört zudem ein Betreuungsangebot für Studierende aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland: das Interkulturelle Mentoring (vgl. Abschnitt 2.1.4).

Das Studium Generale an der UdK Berlin ist insbesondere dem Begriff der akademischen Bildung verpflichtet. Utilitaristische Orientierungen hingegen, etwa der Umgang mit heterogenen Studierendenvoraussetzung, die Entwicklung von Employability oder Unterstützungssysteme für einen erfolgreichen Studienabschluss – wie sie sich in zahlreichen Konzeptionen zum Studium Generale im Hochschulbereich finden, nehmen nur eine untergeordnete Position ein (zu dieser Diskussion für das Studium Generale vgl. den Beitrag 2; Beitrag 3, Abschnitt 3, in diesem Band).

Die Besonderheit der Lehrangebote im Studium Generale an der UdK Berlin besteht darin, dass hier Studierende verschiedener Studiengänge thematisch fokussiert miteinander in den Dialog treten und gemeinsam lernen. Sie treffen auf ein Team von Lehrenden, das Expertise nicht nur aus den kunst- und kulturbezogenen Wissenschaften, sondern auch aus der künstlerischen und kulturwissenschaftlichen Praxis mitbringt, neue Perspektiven eröffnet und gleichzeitig gezielt fachübergreifende Kompetenzen und Grundhaltungen aufbauen hilft.

In der ersten Förderperiode konzentrieren sich die umgesetzten Maßnahmen und Aktivitäten darauf, unter dem Leitthema „Diversität im Dialog“ eine Kultur des Dialogs von Lehrenden und Studierenden unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zu implementieren, individuelle Entwicklungen zu künstlerischer Exzellenz zu fördern und zugleich die Entwicklung der UdK Berlin voranzutreiben.

² <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php>

Förderperiode 2: In der zweiten Förderperiode 2017-2020 verfolgt die UdK Berlin das Ziel, das Studium Generale weiter zu verstetigen und thematisch auszudifferenzieren. Dabei bildet die Profilierung interdisziplinärer künstlerischer Lehrangebote im grundständigen Studium einen wesentlichen Schwerpunkt. In diesem Kontext verlagert sich der programmatische Fokus von „Diversität im Dialog“ hin zur Erkundung der „dialogischen Gestaltbarkeit von Diversität“. Dies erfolgt transdisziplinär ausgerichtet aus unterschiedlichen theoretischen wie auch künstlerisch-praktischen Perspektiven. So wird Diversität für die Studierenden als produktive Kraft sichtbar und erfahrbar. Das Potenzial an kultureller und disziplinärer Vielfalt an der UdK Berlin wird für das Studium und nachhaltig für die weitere Laufbahn der Absolvent/innen vertieft.³

1 Evaluationskonzept zum Studium Generale an der UdK Berlin

1.1 Rahmenbedingungen und Prämissen

Die Entscheidung, den Implementierungsprozess des Studium Generale an der UdK Berlin durch eine kontinuierliche Evaluation zu begleiten, fiel bereits mit der Projektantragstellung zum BMBF-Programm „Qualitätspakt Lehre“ im Jahr 2011. Dies gilt ebenso für die Entscheidungen, einen multiperspektivischen Mixed-Methods-Ansatz zu wählen, der Elemente der formativen und summativen Evaluation miteinander vereint. Diese Entscheidung ist gewöhnlich wie ungewöhnlich zugleich.

Gewöhnlich wird von drittmittelfinanzierten Projekten erwartet, dass diese Rechenschaft über die Wirkungen der getroffenen Maßnahmen ablegen. Mehr als drei Viertel der durch das BMBF geförderten Projekte im „Qualitätspakt Lehre“ enthalten solche Evaluationskonzepte (vgl. *BMBF*, 2016, S. 44ff.). *Gewöhnlich* ist es auch, weil Evaluation in der aktuellen Hochschulforschung eine zentrale Position einnimmt (vgl. *Teichler*, 2018, S. 352).

Ungewöhnlich ist diese Entscheidung nach wie vor für den Bereich der Hochschulbildung in Kunst und Musik. Die Strukturen erscheinen zu spezifisch (u.a. stärkere Ausrichtung auf künstlerische Exzellenz, kleine Studiengänge) und die Lehr-Lern-Formate zu besonders (vorherrschender Einzel- und Kleingruppenunterricht), um gängige Evaluationsverfahren anzuwenden (vgl. z.B. *Geuen*, 2017).

Die Evaluation des Studium Generale startet mit einem Testlauf im WS 2012/13. Es steht eine halbe wissenschaftlichen Qualifikationsstelle zur Absicherung der kontinuierlichen Evaluierung zur Verfügung.

Das Evaluationskonzept für das Studium Generale an der UdK Berlin musste demnach zwei Anforderungen gleichermaßen genügen: Zum einen musste es geeignet sein, Entwicklungsfortschritte des Projekts zu erfassen und an den Geldge-

³ <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/universitat-der-kunste-berlin-3486.php>

ber zurückzumelden; zum anderen musste es anschlussfähig an die besonderen Bedingungen an der UdK Berlin sein und für Projektarbeit wichtige Informationen bereitstellen, mit deren Hilfe es gelingen kann, eine stetige Verbesserung des Gesamtkonzepts sowie seiner einzelnen Komponenten zu erreichen.

Programmevaluation als Kernstück der Evaluation

Die Programmevaluation erscheint hierfür als geeignetes Verfahren (vgl. Böttcher, Holtappels & Brohm, 2006, S. 13). Im Sinne der Evaluation als *Begleitforschung* wird der gesamte Implementierungsprozess des Studium Generale betrachtet (vgl. Kromrey, 2000, S. 234). Verschiedene Untersuchungen werden fortlaufend durchgeführt und die Ergebnisse systematisch mit Planungs- und Gestaltungsentscheidungen rückgekoppelt. In der Programmevaluation steht das Studium Generale in seiner Gesamtheit im Fokus (Ziele, Maßnahmen, Umfeld, Effekte) und nicht die Qualität einzelner Angebote (z.B. einzelner Lehrveranstaltungen). Der gewählte Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Flick, 2007) besteht aus summativen Evaluationselementen, die auf die Erfassung von Programmwirkungen ausgerichtet sind, sowie aus formativen Evaluationselementen, die den Programmverlauf reflektieren und aus deren Zwischenbefunden die beteiligten Akteure für die Weiterentwicklung des Studium Generale lernen.

Bevor die Evaluation im Studium Generale beginnen konnte, war eine Abstimmung mit dem Gesamtkonzept zur Qualitätsentwicklung an der UdK Berlin erforderlich⁴. Diese besteht aus folgenden Komponenten:

- (1) Fakultätsweite Lehrevaluation: Regelmäßig im Zweieinhalb-Jahres-Rhythmus werden alle Lehrveranstaltungen einer Fakultät durch die Studierenden anhand eines vorgegebenen Fragebogens evaluiert. Lehrende können diese Informationen nutzen, um ihr eigenes Lehrverhalten zu reflektieren.
- (2) Im Rahmen von Akkreditierungsverfahren nehmen die Studiengänge umfassende Bestandsaufnahmen vor. Fast 50 Studiengänge der UdK Berlin sind akkreditiert.
- (3) Die Absolvent*innen-Befragung der UdK Berlin wird jährlich, bereits zum 10. Mal, durchgeführt. Erhoben werden hier Merkmale der Studierbarkeit sowie Einschätzungen der Studierenden zum Studienerfolg sowie zur Verwertbarkeit des Studienabschlusses.

Schnell bildete sich die Idee heraus, die Evaluation zum Studium Generale selbst zu einer Art „*Experimentierfeld*“ für Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Evaluationsinstrumenten im Kontext der Hochschulbildung in Kunst und Musik zu

⁴ Vgl. <https://www.udk-berlin.de/universitaet/qualitaetsentwicklung/>