

Das binäre Hochschulsystem am Ende? Vom Sinn einer anderen Differenzierung – 200 Jahre nach Humboldt

Detlef Müller-Böling, Dr. Florian Buch

Es gibt keinen Zweifel: Die Fusion von Fachhochschule und Universität in Lüneburg ist ein hochschulpolitisches Experiment. Unter nicht in jeder Hinsicht optimalen Rahmenbedingungen – insbesondere unter Maßgabe erheblicher Einsparzwänge – ist dort etwas bislang Einzigartiges unternommen worden. Eine Fusion von Fachhochschulen hat es in der Vergangenheit gegeben und auch eine Fusion von Universitäten, nicht aber eine Fusion von zwei Einrichtungen dieser unterschiedlichen Typen. Gleichwohl verweist dieses hochschulpolitische Experiment auf einige sehr interessante Entwicklungsperspektiven.

Das Centrum für Hochschulentwicklung hat den Prozess von September 2003 bis weit ins Jahr 2005 hinein begleitet und unterstützt. Für ein reines „Sparmodell“, als das Lüneburg hin und wieder bezeichnet worden ist, hätten wir fraglos nicht zur Verfügung gestanden. Was das grundsätzlich Interessante und hochschulpolitisch viel Versprechende an dieser Hochschulfusion ist, lässt sich klar benennen: Als Modellhochschule des Bologna-Prozesses soll die neue Universität Lüneburg nicht nur die überkommene Differenzierung von Universitäten und Fachhochschulen in einem exemplarischen Fall überwinden, sondern sie soll an die Stelle der Differenzierung unterschiedlicher Einrichtungen nach Hochschultypen eine Differenzierung nach Lehr- und Lernformen in der Logik des konsekutiven Studiensystems setzen.

Konvergenz von Universitäten und Fachhochschulen

Auch wenn in Lüneburg etwas Neues entstanden ist, ist es vielleicht aber doch etwas weniger verwegen, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Nicht erst unter Hinweis auf das ‚Lüneburger Modell‘, auch anderenorts lässt sich mittlerweile zeigen, dass die bisherigen Unterschiede zwischen fachhochschulischen und universitären Angeboten an Bedeutung verlieren. Einige Entwicklungen können dies exemplarisch verdeutlichen:

- Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen der Bachelor-Master-Struktur unterscheiden nicht länger grundsätzlich zwischen universitären und fachhochschulischen Angeboten und den Abschlüssen, zu denen sie führen. Sowohl berufs- als auch forschungsorientierte Masterangebote können gleichermaßen von Fachhochschulen wie auch von Universitäten angeboten werden. Damit fällt eine her-

gebrachte Hierarchisierung von Angeboten mit dem Klammerzusatz ‚(FH)‘ und ohne diesen fort.²⁶

- Aber nicht nur die Abschlüsse, auch die Zugangsbedingungen (und damit unterschiedliche Studierendenkategorien) sind nicht mehr das entscheidende Kriterium, wenn es um die Unterscheidung der Studienangebote von Fachhochschulen und Universitäten geht. Nicht alleine die Rolle des Abiturs hat sich insofern verändert, als viele Studierende an den Fachhochschulen diese allgemeine Zugangsberechtigung besitzen, sondern es gewinnen zunehmend spezifischere Anforderungen an Bedeutung in der Auswahl der Studierenden; gleichermaßen an Fachhochschulen wie an Universitäten. Es kommt hinzu, dass auch in anderer Richtung die Flexibilität zunimmt: Selbst für Universitäten ist nicht länger das Abitur *conditio sine qua non*. In Hessen sind Schulabgänger mit Fachhochschulreife berechtigt, auch an den Universitäten des Landes in einem gestuften Studiengang zu studieren.²⁷ Die Auflösung alter vertrauter Zugangsbedingungen reicht aber noch weiter. So spielt es mit Blick auf das volkswirtschaftlich gebotene ‚Lebenslange Lernen‘ eine zunehmend wichtigere Rolle, dass hochschulische Angebote mit Blick auf sehr unterschiedliche Anforderungen und Vorqualifikationen anschlussfähig werden.²⁸
- Es ist aber nicht nur die Lehre, in der bisherige Differenzierungen obsolet werden. Im Bereich der Forschung gibt es ähnliche Tendenzen. Unterscheidet man traditionell noch die Universitäten als Einrichtungen der Grundlagenforschung von Fachhochschulen, an denen ‚allenfalls‘ anwendungsorientiert geforscht wird, verliert auch dieses Kriterium mehr und mehr an Bedeutung. Dies hängt einerseits mit den stärker verschwimmenden Grenzen zwischen anwendungsorientierter und grundlagenorientierter Forschung zusammen und andererseits damit, dass auch an den Universitäten Praxisnähe und Technologietransfer längst ‚gesellschaftsfähig‘ geworden sind. Dieses wiederum gilt nicht alleine für die Forschung, sondern auch für die Lehre.²⁹

Überall im deutschen Hochschulsystem werden augenblicklich versäulte Strukturen aufgebrochen. Wissenschaftlicher Fortschritt und Bildungsgewinn für die Studierenden entsteht durch Grenzüberschreitungen der Hoheitsgebiete von Fach-

²⁶ Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003, <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf>.

²⁷ Vgl. hierzu § 63, Abs. 2 des Hessischen Hochschulgesetzes vom 31. Juli 2000.

²⁸ Bergheim, Stefan (2005): Humankapital wichtigster Wachstumstreiber. Erfolgsmodelle für 2020. Deutsche Bank Research. Aktuelle Themen 324, 14.06.2005. Frankfurt/M. http://www.dbresearch.de/PROD/DBR_INTERNET_DE-PROD/PROD000000000188568.pdf.

²⁹ Krücken, Georg (2001): Wissenschaft im Wandel? Gegenwart und Zukunft der Forschung an deutschen Hochschulen. In: Erhard Stöting und Uwe Schimank (Hg.): Die Krise der deutschen Universität. Wiesbaden. S. 326-345 (Leviathan Sonderheft 20); Schulze, Winfried (2002): Zwischen Elfenbeinturm und Beschäftigungsorientierung: Was ist die beste Dienstleistung der Universität für die Gesellschaft? In: Emil Brix und Jürgen Nautz (Hg.): Universitäten in der Zivilgesellschaft. Wien. S. 117 – 131.

disziplinen und Bildungsinstitutionen. Interdisziplinär ausgerichtete Studienangebote entsprechen in besonderer Weise den beruflichen Anforderungen in Wissenschaft und Praxis. Die gemeinsame Vermittlung von klarer Wissenschaftsorientierung (im Sinne klassischer Universitätsausbildung) und beruflichen Fokussierungen (bislang eine Domäne der Fachhochschulen) ist eine Anforderung, die Studierende heute zu Recht an ihre Bildungseinrichtung stellen. Und die derzeitige Entwicklung schließt ebenfalls eine neue Sicht auf das *life long learning* ein, mithin also neue Perspektiven auch der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Transfers von universitärem Wissen in die gesellschaftlichen Arbeitsprozesse.³⁰

Forschung und Lehre

Der Rückbezug zum hergebrachten Verständnis hochschulischer, insbesondere universitärer Bildung und Ausbildung verdeutlicht den Wandel, der hier mit Blick auf hochschulisches Lernen und hochschulische Lehre wirksam ist. „Humboldts Universität ist tot.“ So hört man es allenthalben. – Was damit gemeint ist, ist insbesondere die mit diesem Namen verbundene „Einheit von Forschung und Lehre“. Nicht nur in Deutschland wird über die Verbindung dieser beiden Elemente hochschulischer Wissenschaft nachgedacht, auch beispielsweise in Großbritannien wird hierüber reflektiert.³¹ So geht es in Wirklichkeit nicht darum, mit mehr oder weniger großer Befriedigung das Ende einer Hochschul- und Bildungssysteme weit über Deutschland hinaus prägenden Tradition zu diagnostizieren, sondern es geht darum, einen implizit längst wirksamen Wandel des Verhältnisses von Forschung und Lehre sehr viel bewusster in die Hochschulentwicklung einzu beziehen und im Sinne einer Ausprägung unterschiedlicher Profile zu nutzen.

Die Faszination der Humboldtschen Gedanken besteht seit fast 200 Jahren darin, dass Studenten in der Forschung lernen und die Forscher durch die Fragen der Studenten herausgefordert werden. Die viel beschworene Einheit von Forschung und Lehre hat insofern eine Zweiseitigkeit in Richtung der Studenten wie der Professoren. Jene sollen methodengebildet anstatt nur faktenfest werden und diese jung und fragend bleiben. Das geht am besten – so unterstellt es das hergebrachte Verständnis des Verhältnisses von Forschung und Lehre –, wenn jeder Lehrer auch Forscher ist und seine neuesten Erkenntnisse an die Studenten weitergibt. Historisch hat sich dieser Ansatz bewährt, auch wenn es vielleicht insbesondere

³⁰ Wissenschaftsland Bayern 2020. Empfehlungen einer Internationalen Expertenkommission. München 2005, S. 11; Priddat, Birger P. (2005): Schützt uns Lebenslanges Lernen vor dem alt werden? In: Perspektiven. Zeitschrift der Universität Witten / Herdecke für Wissenschaft, Kultur und Praxis 10. S. 10 f.

³¹ Vgl. hierzu Jenkins, Alan (2004): A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relations. London, The Higher Education Academy, http://www.heacademy.ac.uk/regandaccr/Academy_Standards_Report.pdf.

die spezifischen Aneignungen dieses Konzepts waren, die wissenschaftlichen Fortschritt auf der strukturellen Ebene mit sich gebracht haben.³²

Geändert haben sich aber nicht nur die Erkenntnisprozesse der Wissenschaften, das Innovationstempo und die Bedeutung des Wissens in der Gesellschaft, sondern im Gefolge dieser letzteren Tendenz hin zur Wissensgesellschaft haben sich auch die Bedingungen akademischer Ausbildung nachhaltig geändert. Humboldt hatte seine Ideen für die klassischen artes liberales, nicht für die vielen akademisch ausgeprägten Berufsausbildungen von heute konzipiert. Und er hatte eher an Forschungsprozesse gedacht, in denen Einzelne in der vielzitierten Einsamkeit und Freiheit tätig waren, als an solche, in denen ganze Forscherteams in ressourcenintensiven Großprojekten forschen. Sowohl die Lehre als auch die Forschung sind im Lichte dieser Entwicklungen neu zu begreifen. Wir müssen bei 30 oder 40 Prozent eines Altersjahrgangs, die akademisch gebildet werden, das Miteinander von Professoren und Studenten anders organisieren, als bei einer intellektuell und sozial vergleichsweise homogenen Gruppe von drei Prozent. Notwendig ist eine Differenzierung nach Fächern, nach Studienabschnitten und sicher auch nach Studenten. Aus deren Sicht sind es nicht zuletzt auch unterschiedliche Ziele und Erwartungen, die sie an eine hochschulische Ausbildung knüpfen. Allemal aber geht es hierbei auch um den Erwerb von Lebenschancen.

Aber nicht nur bei der Lehre ist Differenzierung notwendig. Zugleich müssen wir auch Forschung anders auffassen und hier in vielen Disziplinen an einen gemeinsamen Prozess der Wissensproduktion denken. Der allerdings bezieht Studierende heute oft – wenn überhaupt – erst spät ein, mitunter erst bei der Abschlussarbeit. Das ist insbesondere dort so, wo Forschung ein personal- und ressourcenaufwändiger Prozess ist. Es gilt aber auch dort, wo das Studium zunächst durch eine intensive Vermittlung von Grundlagenwissen geprägt ist. Hier sind die Unterschiede zwischen verschiedenen Fachkulturen beträchtlich, aber die Impulse für die Professoren entstehen heute gerade in solchen Fächern, in denen Erkenntnisfortschritt mit hohem personellem und sächlichem Aufwand verbunden ist, vielfach eher aus der globalen Kommunikation mit Kollegen oder dem wissenschaftlichen Nachwuchs. Geblieben ist die Erwartung an jeden Lehrer einer Universität, er solle selbst aktiv Forschung betreiben, und zwar verbunden mit einem entsprechenden Selbstverständnis und einem entsprechenden Rechtsanspruch auf die Bereitstellung ausreichender Kontingente an Zeit und Ressourcen.

Nicht jede Universität ist indes ein Ort der Spitzenforschung. Die Hälfte der gesamten Forschungsleistungen in Deutschland – interessanterweise durchgängig für alle Fächer – wird von nur jeweils 20 bis 25 Prozent der Fakultäten erbracht. Das untere Viertel der Fakultäten schafft dagegen kaum noch einen Forschungsoutput – in der Summe weniger als 10 Prozent. So zumindest lautet der empirische Befund im CHE-ForschungsRanking, der deutlich belegt, dass bei Publikationen,

³² Nybom, Thorsten (2003): The Humboldt-Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University. In: Higher Education Policy 16. S. 141 – 159, hier S. 145.

Promotionen und Drittmittelwerbung nicht der universitäre Status darüber entscheidet, wo Forschung erkennbar praktiziert wird und wo nicht.³³ Auch wenn sich an vielen Universitäten einzelne Bereiche finden, die in der Forschung auf große Aktivitäten verweisen können, sind es doch auch viele Universitäten, an denen dies nirgends der Fall ist. Umgekehrt wäre es aber falsch, hieraus auf mangelnde Leistungen auch in der Lehre Rückschlüsse ziehen zu wollen.

Forschungsbasierte und forschende Lehre

Eine Neubestimmung der Einheit von Forschung und Lehre erscheint vor diesem Hintergrund angebracht. Die Fragen dabei sind: Erstens: Wie viel und welche Art von Lehre braucht die Forschung? Und zweitens: Wie viel und welche Art von Forschung braucht die Lehre?

Zur ersten Frage: Der Zusammenhang von Lehre und Forschung ist eng und es kann keine Rede davon sein, dass gute Forschung sich dauerhaft betreiben ließe, ohne eine Nähe zu einer besonders qualifizierten und anspruchsvollen Lehre zu wahren. Die schon seit etlichen Jahren beobachtbare Spezialisierung, die im Bereich von Promotionen und jetzt auch bei den Masterstudiengängen erkennbar ist, kommt der Vorstellung entgegen, dass Forschung und Lehre auf einander bezogen sein sollen: Natürlich lockt den Spitzenwissenschaftler eher das Seminar in einem Masterstudiengang oder in einem Graduiertenkolleg als die Grundlagenvorlesung vor Studienanfängern. Es sind umgekehrt nicht nur die Studierenden, die hiervon profitieren. In vielen Fächern ist die Zusammenarbeit größerer Teams sogar unverzichtbar, wenn wissenschaftlicher Fortschritt stattfinden soll. Auch in diesem Zusammenhang können in Deutschland noch Potenziale entwickelt werden. Mit Blick auf die so genannte ‚Versäulung‘ des Wissenschaftssystems ist eine intensivere Verbindung von Forschung und Lehre notwendig, gilt es doch als eine Schwäche des deutschen Innovationssystems, dass der Spitzenforschung ein enger Austausch mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs fehlt. Ein Prozess der Neujustierung findet auch in der Tat statt. Immerhin setzt sich jetzt wieder zunehmend die Erkenntnis durch, dass die Forschung nicht getrennt von den Universitäten existieren kann. Die außeruniversitäre Forschung rückt wieder näher an ihre universitären Ursprünge heran und sucht über gemeinsame Berufungen, über Kooperationen und gemeinsame Promotionskollegs die Nähe zum wissenschaftlichen Nachwuchs. [Wenn dies aber auch innerhalb der Universität sichergestellt werden kann, dann gibt es nur noch wenige Gründe für eine *außeruniversitäre* Forschung.³⁴

³³ Berghoff, Sonja, Federkeil, Gero, Giebisch, Petra, Hachmeister, Cort-Denis, Müller-Böling, Detlef und Siekermann, Meike (2005): Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2004. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier Nr. 62, http://www.che.de/downloads/che_forschungsranking_2004.zip.

³⁴ Krull, Wilhelm, Geiger, Andreas, Hommelhoff, Peter, Landfried, Klaus, Müller, Wilfried, Müller-Böling, Detlef, Weiler, Hans N., Wintermantel, Margret und Wörner, Johann-Dietrich

Was, zweitens, den Forschungsanteil in der Lehre anbetrifft, so müssen und können nicht 40 Prozent eines Altersjahrgangs am Ideal des künftigen Wissenschaftlers ausgebildet werden. Ja, mehr noch: Viele Studierende wollen dies nicht einmal, sondern verlangen eine deutlich praxisbezogenere und stärker auf den Arbeitsmarkt orientierte Lehre.³⁵ Die Lehre wird daher mit Recht unter den Vorzeichen der konsekutiven Studienstruktur neu ausgerichtet. Elemente des Praxisbezugs spielen eine wichtigere Rolle, weit über die Fächer hinaus, in denen dies traditionell schon immer auch an den Universitäten im Vordergrund gestanden hat.

Auch hierfür ist die Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur mehr als nur der Anlass für den Wandel. Zugleich nämlich lässt sich klarer eine Trennung zwischen verschiedenen Phasen einer Bildungsbiographie mit verschiedenen Ansprüchen und Zielen durchführen: Ein grundständiges Studium von drei oder vier Jahren in Bachelorstudiengängen legt die Grundlagen, ein ein- oder zweijähriges Masterstudium führt – unmittelbar im Anschluss an das Bachelorstudium oder auch nach einer ersten Phase der Berufsorientierung – die Qualifizierung fort. Dabei kann diese Fortqualifizierung sehr viel gezielter als bisher Neigungen, Interessen und Spezialisierungsbestrebungen folgen, weil sie entweder bestimmte berufliche Tätigkeitsfelder oder bestimmte Forschungsfelder in den Blick nimmt. Nur am Rande sei erwähnt, dass hierdurch endlich auch das volkswirtschaftliche Problem angegangen wird, dass in Deutschland Ausbildung bislang zumeist vor der Schwelle zum Berufsleben geendet hat.³⁶

So wie die Studierenden und ihre Ziele sich unterscheiden lassen, können auch unterschiedliche Typen der Lehre identifiziert werden: Für das Bachelorstudium sind auf Seiten des Hochschullehrers zunächst einmal zwei Fähigkeiten erforderlich: Einerseits muss er die Forschungsmethoden im jeweiligen Fach aus eigener Erfahrung anwenden und vermitteln können. Es ist dabei aber völlig hinreichend, wenn die Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis und ihres Erwerbs grundsätzlich erfahren und erlebt wurden. Es geht hier hingegen nicht um die permanente Produktion von Spitzenforschung. Andererseits muss der Lehrer die aktuellen Forschungsergebnisse des Faches verstehen. Und er muss Wissen *vermitteln* können: eine Fähigkeit, die bei uns immer noch zu wenig geachtet wird, am meisten interessanterweise noch an den privaten Universitäten, die ihre Reputation gerade aus der hohen Qualität der Lehre beziehen. Wichtiger als eine große Tiefe des wissenschaftlichen Eindringens in die betreffenden Materien ist dabei vielfach

(2005): Eckpunkte eines zukunftsfähigen deutschen Wissenschaftssystems – Zwölf Empfehlungen. Hannover: Volkswagen-Stiftung, <http://www.volkswagenstiftung.de/presse-news/presse05/29042005c.pdf>.

³⁵ Multrus, Frank, Bargel, Tino und Leitow, Bettina (2001): Das Studium der Geisteswissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn: BMBF. S. 51, http://www.bmbf.de/pub/das_studium_der_geisteswissenschaften-kurzbericht.pdf.

³⁶ Dierkes, Meinolf und Merckens, Hans (2002): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Gutachten erstellt für die Enquete-Kommission ‚Globalisierung der Weltwirtschaft‘ des Deutschen Bundestages. Berlin. S. 66.

eine intensive Betreuung und Beratung der Studierenden, sowie eine große fachliche Breite, um die gelehnten Inhalte zu kontextualisieren und die Grundlagen für eine spätere Spezialisierung zu schaffen.

Wesentliches Merkmal des Masterstudiums ist das der Vertiefung. Hier lassen sich zwei Richtungen unterscheiden, und zwar einmal eine wissenschaftliche, zum anderen eine berufliche Weiterqualifizierung. Wie in der Bachelorphase stellen sich auch hier an den Dozenten sehr unterschiedliche Aufgaben. Der Dozent in den wissenschaftlich orientierten Masterstudiengängen muss selbst in die national und international relevante Forschung eingebunden sein. Und nicht nur das: Ein entsprechendes forschungsorientiertes Umfeld ist nicht alleine für den Lehrenden von Bedeutung, sondern auch der Student sollte als Mitglied einer Forschergruppe seine Master- oder Doktorarbeit schreiben. Und umgekehrt sollte auch nur der Professor, der eigene Forschung betreibt, die Betreuung von Doktoranden verantworten. Bei der beruflichen Weiterqualifizierung wird man sowohl an einen stärkeren wie an einen schwächeren Forschungsbezug denken können. Immer aber wird hier der Praxisbezug im Vordergrund stehen, so dass auch bei den Lehrenden die Kenntnis der unterschiedlichen Tätigkeits- und Anwendungsfelder ein wichtiges Kriterium ist.

Für den Zusammenhang von Forschung und Lehre ergibt sich daraus Folgendes: Auf jeder Stufe des Lehrens und Lernens muss der Hochschullehrer seine Lehre aus der Forschung ableiten. Nur ist in einem differenzierten Hochschulsystem Art und Umfang des Forschungsbezugs unterschiedlich. Die *forschungsbasierte* Lehre vermittelt die Forschungsmethoden und die aktuellen Forschungsergebnisse und fußt auf der Forschungserfahrung der Lehrenden. Die *forschende* Lehre dagegen beteiligt den Studenten direkt an der Forschung und setzt damit beim Lehrenden aktive und anerkannte Forschung voraus. Ob und inwieweit forschungsbasiert oder forschend gelehrt und gelernt wird, ist von Fach zu Fach, von Studienabschnitt zu Studienabschnitt und in einem wettbewerblichen Hochschulsystem zunehmend auch von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich. Jedenfalls ist erkennbar, dass nur eine Handvoll deutscher Universitäten auf längere Sicht in der Breite Forschung auf global konkurrenzfähigem Niveau leisten können. Während für eine zweite Kategorie von Hochschulen Forschung zumindest auf europäischem Niveau auch in Zukunft erreichbar sein wird, wird eine dritte Kategorie schließlich vor allem regionale Ausbildungsfunktionen wahrnehmen, auch wenn ein Teil dieser Ausbildung vielfach die Vermittlung internationaler Erfahrungen sein wird. Für die strategische Orientierung der Hochschulen jedenfalls wird diese Ausdifferenzierung einige Bedeutung haben.³⁷

³⁷ Sporn, Barbara und Aeberli, Christian (2004): Hochschule Schweiz. Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld. Zürich: Avenir Suisse. S. 8.

Strategie und Chance

Der Hochschule und ihrem Renomee schadet eine klarere Orientierung an Studienstufen und Zielen der Studierenden keineswegs: Die Attraktivität einer Hochschule erweist sich für die Studierenden in erster Linie in der Brillanz ihrer Lehrer und in den Lebenschancen, die diese ihnen durch das vermittelte Wissen eröffnen. Vom Prestige einer Einrichtung in der Forschung werden diese vielfach relativ unabhängig sein. Auch die Alumni finden ihre Bindung zur Hochschule über die Persönlichkeiten im Hörsaal, nicht über Forschungsergebnisse, die in Fachzeitschriften publiziert wurden. Auch für die Hochschullehrer selbst sind die intellektuellen Herausforderungen an eine gute und zukunftsweisende Lehre groß und nur von wahren Könnern zu bewältigen: Sie müssen Stoff vermitteln und Begeisterung wecken, Bildung und Ausbildung verknüpfen, didaktisch und methodisch herausfordernde und motivierende Lehr- und Lernformen gestalten. – Im Bachelor-Studium wie im Masterstudium, in der wissenschaftsorientierten Ausbildung ebenso wie in der praxisorientierten. Nicht zuletzt ist die gute, forschungsbasierte Lehre im Bachelor-Studium auch Voraussetzung für forschende Lehre im Masterstudium.

Die in der Form scharfe, in der Sache aber keineswegs unzutreffende Rede von der Verwahrlosung der Lehre hat hier ihren Platz: Weniger das Was als das Wie der Lehre ist künftig nach Leistung zu differenzieren. Leistungen auf dem Gebiet der Lehre sollte also die gebührende Anerkennung nicht versagt bleiben. Neben die intellektuelle Anerkennung dieser Leistung hat daher auch die materielle zu treten. Das setzt Anreizsysteme für gute Lehre voraus: Lehrpreise mit nationaler Ausstrahlung, angemessene und leistungsbezogene Entlohnung für die Lehre, Studiengebühren als Ausdruck und Gradmesser ihres ökonomischen Wertes, Transparenz durch Rankings.

Man könnte meinen, die geforderte Differenzierung wäre bereits in der Fachhochschule einerseits und der Universität andererseits realisiert. Die Realität aber sieht anders aus. Wenn nur rund 30 Prozent aller Studenten an den Fachhochschulen, jedoch ungefähr zwei Drittel an den Universitäten – zumal bei deutlich schlechteren Betreuungsverhältnissen – forschend lernen sollen, dann sind die sinnvollen Größenverhältnisse auf den Kopf gestellt. Hinzu kommt, dass der alte Dualismus Forschung versus Anwendung nicht mehr trägt. Wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen an den Berührungspunkten von Forschung und Anwendung ebenso wie an denen von Disziplinen. Die Grenzen zwischen Universität und Fachhochschule sind deshalb – das klang eingangs bereits an – faktisch alles andere als trennscharf. Wir brauchen dementsprechend entweder eine sehr viel größere Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten oder neue Organisationsformen, in denen sich die verschiedenen Lehrer- und Forscherpersönlichkeiten besser entfalten können als im starren binären System. Nicht die notwendige Differenzierung zwischen Formen und Zielen der Lehre darf aufgelöst werden, sondern diese Differenzierung muss in den verschiedenen Fächern und Studienabschnitten geschärft und ausgebaut werden. Aber nicht nur zwischen unterschiedlichen Hochschultypen, sondern eben auch innerhalb *einer* Hochschule.

In Lüneburg sind hierfür gute Voraussetzungen geschaffen worden, eine solche Entwicklung exemplarisch zum Erfolg zu bringen. Durch die Fusion von Fachhochschule und Universität ist eine Hochschule mit hohem Potenzial entstanden:

- Sie hat eine fachliche Diversifizierung, die ihr das Angebot spannender interdisziplinärer Studienangebote erlaubt. Auch für die Forschung sind gute Grundlagen vorhanden. Die neue Universität hat fachliche Qualitäten, die die Fachhochschule Nordostniedersachsen als eine durchaus forschungsstarke Fachhochschule ausgewiesen haben, und sie hat Bereiche der früheren Universität, die ebenfalls durch anspruchsvolle Forschung auf sich aufmerksam gemacht haben.
- Sie hat genügend Studierende und Lehrende, um die für eine Universität heute erforderliche kritische Masse zusammenzubringen und um eine Differenzierung der Lehre tatsächlich zu erlauben – einerseits in inhaltlicher Hinsicht durch neue Kooperationen zwischen etablierten Fächern, andererseits durch eine Etablierung von Studienprogrammen mit einem je spezifischen Fokus für den Bachelor- und den Masterbereich. Zudem hat sie gerade angesichts dieser neuen Größe und unter Maßgabe einer entsprechenden Binnenorganisation das Potenzial, diese Entwicklungen optimal zu unterstützen und ihre Aufgaben im Management zu professionalisieren. – Dies gilt umso mehr, als dem Trend gemäß auch in Lüneburg inzwischen ein Zuschnitt der Binnenorganisation gewählt worden ist, der eine Verzettlung in zu vielen Fakultäten vermeidet.
- Sie hat eine hochschul- und wissenschaftspolitische Modellfunktion, die ihr große Aufmerksamkeit verschafft. Hinzu kommt ihre Rechtsform als Stiftungsuniversität, die ihr schon jetzt einen hohen Grad an Autonomie sichert.
- Sie ist wesentlicher Bildungs- und Strukturfaktor in ihrer Region. Dabei verfügt sie über eine attraktive bauliche Struktur und insofern über eine Voraussetzung, die für viele Hochschulen im In- und Ausland ein wesentlicher Faktor erfolgreicher Imagebildung und Identifikation ist.

Die neue Lüneburger Universität wird sich von ‚klassischen‘ Universitäten nicht in den allgemeinen Zielsetzungen unterscheiden. Ähnliches gilt für andere Hochschulen mit einem ähnlichen Profil. Wissenschaftlichkeit, Interdisziplinarität, Internationalität, Qualitätsorientierung in den neuen, gestuften Studienangeboten hat sie gemeinsam mit diesen. Ihr zentrales Ziel muss es sein, nicht nur ein vergleichbares, sondern ein besseres Studium als die Mitbewerber anzubieten. Sie wird in der Tradition der Fachhochschule kleinere Lerngruppen bieten und deshalb auch die Studienzeiten besser einhalten können. Und nicht zuletzt können die Absolventen durch den verpflichtenden Besuch fachübergreifender Lehrveranstaltungen über den „Tellerrand“ ihres jeweiligen Studienganges schauen. Das alles wird erreicht werden durch das konsequente Zusammenwirken der bisherigen Fachhochschul-Lehrenden, die vor allem das entsprechende Know-how in Fragen der Berufsqualifizierung und des Praxistransfers mitbringen, und der bisherigen Universitäts-Lehrenden, die ihre besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse zur

Wissenschaftsbasierung, Theorieentwicklung und Methodologie einbringen. Mit Blick auf die Ziele des Bologna-Prozesses kann sich diese Universität hiermit insbesondere in der Frage der Berufsorientierung der Bachelorabschlüsse profilieren. Dabei werden diese Entwicklungen keineswegs auf Lüneburg beschränkt bleiben, sondern entsprechende Trends werden auch anderswo Wirkung entfalten.

Dieses vor allem ist die „andere Differenzierung“, von der in der Überschrift dieses Beitrags die Rede ist: Durch eine konsequente Gestaltung von aufeinander aufbauenden Bachelor- und Master-Abschlüssen mit spezifischen Eingangsvoraussetzungen besteht heute mehr als noch vor einigen Jahren die Chance, die verschiedensten Begabungen in einem Hochschulstudium zu fördern. In einen nahe liegenden Denkfehler allerdings sollte man nicht verfallen: Wenn die Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschule inhaltlich hinfällig geworden ist, verbietet sich bei einer Fusion von Hochschulen beiderlei Typs insofern eine einfache Zuordnung nach dem Motto, die ehemaligen Fachhochschulprofessoren tragen die forschungsbezogene Lehre im Bachelor, während die forschende Lehre im Master-Studium von den ehemaligen Universitätsprofessoren übernommen wird. Hier ist ein flexibleres Modell der Übertragung von Aufgaben in der Lehre erforderlich, das als Ausgangspunkt einer flexibleren Personalstruktur anzusehen ist. Nicht mehr nur das bei der Berufung ex ante prognostizierte Leistungspotenzial, sondern die im aktuellen Berufsabschnitt tatsächlich nachgewiesene Leistung müssen konstituierend dafür sein, wie der Einzelne der Lehre und der an Zentren organisierten Forschung zugeordnet wird.

Damit entsteht ein neues Maß an Durchlässigkeit zwischen lehr- und forschungsorientierten Karrierewegen. Phasen mit Schwerpunkt in der Lehre können sich dann mit Phasen in der Forschung abwechseln. Lehrdeputate – augenblicklich auf 8 oder 18 Semesterwochenstunden für Universitäts- bzw. Fachhochschulprofessoren jeweils einheitlich fixiert – müssen deshalb individuell festgelegt werden. Die jeweilige Zumessung sollte auf Zeit erfolgen und regelmäßig überprüft und angepasst werden. Die Kriterien dafür, was Erfolge in der Lehre oder der Forschung jeweils kennzeichnen, müssen dazu vorher festgelegt werden. Die spezifische Richtung, die ein Lehrender einschlägt, sollte auch in der Binnenorganisation abgebildet werden. Man wird auch in Deutschland künftig verstärkt darüber nachdenken, Organisationsgliederungen für die Bachelor-Studiengänge in Form von Undergraduate Schools und für die Master-Studiengänge in Form von Professional und Graduate Schools zu bilden. Daneben müsste man Forschungszentren schaffen, die Schwerpunktforschungen bündeln. So entsteht innerhalb der Institution, mehr aber noch zwischen den Institutionen ein Wettbewerb. Leistung lohnt sich, und Humboldts Ideen leben im 21. Jahrhundert neu auf.

Prof. Dr. Detlef Müller-Böling leitet das CHE - Centrum für Hochschulentwicklung

Dr. Florian Buch ist Mitarbeiter am CHE