

Karin Beck, Thorsten Bothe,
Thomas Glaser, Claudia Heuer,
Julia Schütz, Andreas Seifert (Hrsg.)

Bildung und Hochschule

Impulse für Studium und Lehre
am Beispiel des Leuphana College

WAXMANN



Karin Beck, Thorsten Bothe,
Thomas Glaser, Claudia Heuer,
Julia Schütz, Andreas Seifert (Hrsg.)

Bildung und Hochschule

Impulse für Studium und Lehre
am Beispiel des Leuphana College



Waxmann 2016
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3492-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8492-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Satz: satz&sonders GmbH, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

*Karin Beck, Thorsten Bothe, Thomas Glaser, Claudia Heuer,
Andreas Seifert und Julia Schütz*

Bildung und Hochschule: Warum? 9

TEIL I: SELBSTVERSTÄNDNIS UND AUFTRAG VON HOCHSCHULE

Karin Beck und Ingrid Scharlau

Attention, awareness, discipline, and effort.

Die liberal arts und ein College in Deutschland 19

Thomas Glaser

Kultur Können.

Rhetorik und die Möglichkeit universitärer Bildung 33

Gesche Keding

Lehren an einem deutschen College.

Zu den Herausforderungen überfachlicher Lehre und ihrer Bewältigung ... 53

Ingrid Scharlau

And now for something completely different ...

Lehren und Lernen angesichts digitaler Herausforderungen 69

Julia Schütz

Aushandlungsprozesse in der Hochschullehre.

*Ansprüche Studierender an eine berufliche Qualifizierung im
Angesicht humanistischer Bildungsideale* 85

TEIL II: BILDUNGSANGEBOTE UND LEHRFORMATE

Andreas Jürgens

Das Modul »Wissenschaft lehrt Verstehen« 103

Claudia Heuer und Isabell May

Learning Communities.

Vom Versuch, aus der Gemeinschaft zu lernen 111

Thorsten Bothe

Debattieren im Komplementärstudium.

Vorläufige Überlegungen für ein rhetorisches Curriculum am

Leuphana College – Ein Werkstattbericht 123

Christiane Heß und Ingrid Scharlau

(Un)diszipliniertes Schreiben?

Schreiben lernen und lehren im Studium und in den Fächern an der

Leuphana Universität 141

Ingrid Scharlau und Christiane Heß

Sich gar nicht erst im behaglichen Zuhause des eigenen Fachs einrichten.

Eine fachfremde Hausarbeit im ersten Semester 153

Jeanne Charlotte Vogt, Leonie Bellina und Beatrice John

Virtuelle Mobilität und Kompetenzerwerb.

Wie durch international vernetzte Online-Seminare Kompetenzen für eine heterogene, globale Informationsgesellschaft vermittelt werden können – Dargestellt am Beispiel des Global Classrooms

171

TEIL III: BILDUNGSKONZEPTE UND BEGLEITUNG VON BILDUNGSPROZESSEN

Karina Hellmann, Mareike Teigeler und Andreas Seifert

Integrative Verknüpfung von Studium und Praxis

am Leuphana College 205

Rebekka Balsam und Anja Stegert

Innovative Studienverlaufsbetreuung 217

Julia Harlapp und Julia Heubel

Wie trägt Allgemeine Studienberatung dazu bei, das Konzept der Überfachlichkeit zu unterstützen?

Eine Reflexion am Beispiel der Studienberatung des Leuphana College 235

Cathleen Strunz, Maik Adomßent, Andreas Seifert, Julia Schütz und Marjaana Gunkel

Wahl:Freiheit?

Die KOMFOR-Studie zum studentischen Wahlverhalten in

überfachlichen Studienprogrammen – statistische Analysen und

Auswertung von Interviews 255

»Das zu riskieren, ist schon eine große Tat« <i>Ludwig Huber im Gespräch mit Ingrid Scharlau</i>	269
Autor*innen	281

*Karin Beck, Thorsten Bothe, Thomas Glaser, Claudia Heuer,
Andreas Seifert und Julia Schütz*

Bildung und Hochschule: Warum?

Es hat in den vergangenen Jahren eine solche Fülle an Veröffentlichungen zum Thema Bildung und Hochschule gegeben, dass sich nicht nur die Herausgeber*innen dieses Bandes fragen lassen müssen, ob und wenn ja was, sie Neues zu dieser Debatte beizutragen haben. Die verschiedenen Projekte, Maßnahmen und Strukturen, die im Rahmen des von der EU geförderten Innovations-Inkubators am Leuphana College implementiert wurden, scheinen uns jedoch von so großem konstruktiven Wert für die Bildungsdebatte zu sein, dass sie in einer Synopse einer größeren Öffentlichkeit präsentiert werden sollten. Zudem bietet sich hiermit ein allen Beteiligten willkommener Anlass zur Reflexion sowohl der theoretischen Grundlagen als auch der diesen Entwicklungen zugrunde liegenden Prinzipien für Lehr-/Lernformate an der Hochschule. Gleichzeitig fragen wir auch nach der Übertragbarkeit auf andere Bildungsinstitutionen und es werden Praxiserfahrungen referiert und empirische Ergebnisse zu Nutzen und Wirksamkeit von überfachlichen Angeboten in der Studieneingangsphase gebündelt. Die unterschiedlichen Ansätze werden an Begriffen wie »Humanismus«, »Nachhaltigkeit«, »Handlungsorientierung« und »Interdisziplinarität« – den Hauptcharakteristika des Leuphana Colleges – reflektiert und im Zusammenhang mit Professionalisierung, Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Employability, Entrepreneurship und Lebenslangem Lernen hinterfragt. Auf diese Weise möchte dieser Band die Klärung des Begriffs »Bildung« im Hochschulkontext weiter vorantreiben.

Der Band ist außerdem das Produkt sehr spezifischer Konstellationen und positiver Koinzidenzen, die alle Beteiligten zwar gesucht haben, aber nie ganz unter Kontrolle hatten: Er ist Ergebnis der Zusammenarbeit einer extrem heterogenen Gruppe von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Fachrichtungen, die am Leuphana College im Rahmen eines von der EU geförderten Strukturentwicklungsprojekts zusammenggeführt und durch ein gemeinsames Ziel vereint wurden. Dieses Ziel bestand und besteht auch noch weiterhin darin, die Bologna-Reformen kritisch zu reflektieren und dabei dennoch konstruktiv in Hochschulentwicklung und -lehre umzusetzen. Die außergewöhnliche akademische Gemeinschaft, die sich in Lüneburg gebildet hat, ist also durchaus auch eine logische Folge der umfangreichen europäischen Bildungsreformen und vor allem ein großer Gewinn für die an diesem Prozess direkt Beteiligten.

Es ist mittlerweile eine Binsenweisheit, dass die hochschulweite Einführung von konsekutiven Bachelor- und Masterabschlüssen die überfachliche Reflexion

der inhaltlichen und strukturellen Bedeutung dieser neuen Rahmenbedingungen erforderlich macht. Hinzu kommen die kulturellen und administrativen Veränderungen außerhalb der Universität. Hier ist natürlich zunächst die verkürzte Zeit zu nennen, die Schüler*innen bis zum Abitur durchlaufen, ehe sie an die Universität kommen. Der politische Wille, den jeweils größtmöglichen Anteil eines jeden Abiturjahrganges auch in eine akademische Ausbildung zu bringen, resultiert zudem in veränderten Erwartungen sowohl von Studierenden als auch von potenziellen späteren Arbeitgeber*innen und anderen gesellschaftlichen Akteur*innen an die akademische Bildung, die in diesem Sinne *auch* berufsorientierte Ausbildung sein soll. Unter diesen Voraussetzungen wird es notwendig, die Anbindung der universitären Bildung an die sich immer weiter spezialisierende Forschung in den Disziplinen zu hinterfragen und es wird zunehmend wichtiger, diese Forschung überfachlich zu vernetzen. Diese Vernetzung entspricht auch der Wahrnehmung einer noch immer wachsenden Komplexität gesellschaftlich relevanter Fragestellungen, die es ebenfalls als ratsam erscheinen lässt, in der Forschung überfachliche Ansätze zu verfolgen. Alle Tätigkeiten der Universität stehen also – natürlich nicht erst jetzt, aber jetzt durchaus mit größerer Dringlichkeit – vor der Aufgabe, sich im Spannungsfeld zwischen Praxisbezug und Employability einerseits und Zweckfreiheit universitärer Bildung andererseits zu positionieren und hier ihre Identität zu definieren. Diese vereinfachte Dichotomiebildung, wie sie auch den öffentlichen Diskurs über die deutschen Hochschulen bestimmt, wird in diesem Band kritisch reflektiert. Die in diesem Zusammenhang auftretenden Fragen differenziert zu bearbeiten, ist eines der zentralen Anliegen der Beiträge dieses Bandes.

Dabei befassen sich die Beiträge im ersten Teil vor allem mit der expliziten Reflexion der Aufgaben und Identität von Hochschule unter den genannten Rahmenbedingungen. Die hier versammelten Überlegungen thematisieren die Bildungs-, Kultur- und Gesellschaftsbegriffe, die den Anstrengungen des Leuphana Colleges zugrunde liegen. Im zweiten Teil wird – noch immer mit einem Fokus auf die kritische Reflexion universitärer Aufgaben – beschrieben und hinterfragt, wie sich diese Überlegungen in konkrete Bildungsangebote und Lehrformate im überfachlichen Teil des Bachelorstudiums übersetzen lassen, ehe dann im dritten Teil der Blick noch einmal erweitert wird auf Bildungsorte, die zwar an die Universität angebunden sind, aber nicht unbedingt den Charakter traditioneller Lehrveranstaltungen haben müssen. Den Abschluss bildet ein Gespräch mit Ludwig Huber, Emeritus der Universität Bielefeld, der mit dem dortigen Oberstufenkolleg zu den Pionieren der überfachlichen Bildung an deutschen Universitäten gehört und sich schon wesentlich früher und umfassender als die Autor*innen dieses Bandes mit dem Problem der Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Hochschule befasst hat.

Seine Reflexion bezieht sich, wie auch die ersten Beiträge des Bandes, in erster Linie auf den Bildungsbegriff, der unserer Universitäts(aus)bildung zu Grunde

liegt. KARIN BECK und INGRID SCHARLAU beschreiben eben diesen Bildungsbegriff vor allem in Abgrenzung zum anglo-amerikanischen Hochschulsystem. Die deutschen Bildungsreformen sind ja gerade bei der Übernahme des Modells »College« von diesen Vorbildern inspiriert, müssen aber dennoch ihre jeweils eigenen Interpretationen von Inhalten und Organisationsform finden. Ihr Beitrag »Attention, awareness, discipline, and effort – Die Liberal Arts und ein College in Deutschland« nimmt die Auslegung des Bildungsbegriffs als Vergleich zwischen den Kulturen in den Blick. Am Beispiel von *Indiana Jones and the Last Crusade* werden unterschiedliche Bildungsverständnisse veranschaulicht und ihre historische Bedingtheit aufgezeigt. Dabei entsteht ein Bild möglicher Entwicklungslinien in der Hochschullandschaft. Insbesondere der Ansatz der überfachlichen Bildung, wie er am Leuphana College realisiert wird, stellt eine zentrale Möglichkeit dar, abstraktes beziehungsweise disziplinäres Wissen in ein funktionales Verhältnis zum praktischen Handlungswissen zu bringen.

Ihre Interpretationen sind jedoch nicht ohne die Folie eines Kulturbegriffes denkbar, wie ihn THOMAS GLASER im zweiten Beitrag des ersten Teils analysiert. Sein Beitrag »Kultur Können« analysiert das Dilemma der Hochschulbildung als Paradoxon von Freiheit der persönlichen Entwicklung und deren präskriptiver Institutionalisierung und schlägt als möglichen Ausweg aus diesem Dilemma die Schaffung von Bewusstsein für eben die kulturelle Verfasstheit aller Aspekte des Bildungsprozesses vor. Damit stellt er sich einer (Re-)Naturalisierung des Diskurses um die Hochschule entgegen, wie sie etwa in neueren Forderungen nach deren Unbedingtheit impliziert ist.

Aus unserem im genannten Sinne grundlegenden Kulturbegriff und seinen Folgen für die Abgrenzung der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen voneinander ergibt sich dann wiederum die Notwendigkeit zur Reflexion von Überfachlichkeit, die GESCHE KEDING mit Fokus auf die universitäre Lehre unternimmt, ehe dann Ingrid Scharlau die veränderten Rahmenbedingungen von Kultur und Bildung diskutiert, die sich aus unserer technologischen Entwicklung ergeben haben. GESCHE KEDING vertritt in ihrem Beitrag »Lehren an einem deutschen College – Zu den Herausforderungen überfachlicher Lehre und ihrer Bewältigung« die These, dass Lehrende ihre Fachlichkeit übersetzen müssen. Damit ist gemeint, dass in überfachlichen Seminaren und Vorlesungen der Kontext und die Kultur des Fachs, aus dem ein Seminarinhalt stammt, ausdrücklich und gezielt in angemessener Weise mit vermittelt werden sollten. Dies hat zum Ziel, dass Studierende niveauvolle Veranstaltungen erleben, deren Lernziele transparent und erreichbar sind. Keding fokussiert in ihrem Beitrag entsprechend vorrangig die Perspektive der Lehrenden auf ihr Lehrhandeln in der überfachlichen Lehre. Der bereits angesprochene Beitrag von INGRID SCHARLAU hingegen, »And now for something completely different ... Lehren und Lernen angesichts digitaler Herausforderungen«, beleuchtet die im Kern kulturpessimistischen Klagen über die Abnahme von

Lese- und Schreibfähigkeiten kritisch, die den allgemeinen öffentlichen Diskurs um die Bildung prägen. Sie überprüft aus psychologischer Sicht die gängigsten Mythen, auf denen diese Diskurse basieren, namentlich die (vermeintliche) Abnahme der Konzentrationsfähigkeit, die Vorteile von Multitasking und den Wert des Lesens als Kulturtechnik. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass unsere Bedenken auf jeden Fall älter sind als die Digitalisierung unserer Kultur und dass die kulturellen Veränderungen durch technologischen Fortschritt zumindest keinen überprüfbaren Anlass zu übermäßigem Pessimismus hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten von Menschen bieten.

Die Auffassungen aller Verfasser*innen dieses ersten Teils implizieren gemeinsam ein verändertes Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden, dessen Aushandlungsprozesse JULIA SCHÜTZ im letzten Beitrag des ersten Teils beschreibt. In »Aushandlungsprozesse in der Hochschullehre: Ansprüche Studierender an eine berufliche Qualifizierung im Angesicht humanistischer Bildungsideale« wird zunächst der aktuelle Forschungsansatz der komparativen Berufsgruppenforschung dargestellt und auf unterschiedliche pädagogische Berufe angewendet. Im Anschluss wird dargelegt, wie sich dieser Forschungsansatz als didaktisches Instrument im Sinne forschenden Lernens (in Seminaren) dazu eignet, Disziplinarität darzustellen, um durch Vergleich zur Interdisziplinarität zu gelangen. Somit stellt dieser Ansatz eine Möglichkeit der Professionalisierung der Studierenden schon im Studium vor. Schlussendlich kann durch diese Aushandlungsprozesse bei Lehrenden und Studierenden der (scheinbare) Widerspruch von allgemeiner und beruflicher Bildung diskutiert werden.

Konkrete Formen, die diese Aushandlung annehmen kann, finden sich im ersten Beitrag des zweiten Teils von ANDREAS JÜRGENS wieder, der sich mit einem zentralen Baustein des Leuphana Semesters, also des Einführungssemesters am Leuphana College, dem Modul *Wissenschaft lehrt Verstehen* auseinandersetzt. Er stellt damit das Modul vor, in dem Studierende mit einer kulturwissenschaftlichen Rahmung in das wissenschaftliche Arbeiten eingeführt werden. Die Ziele des Moduls und vor allem dessen im Winter 2014/15 reformiertes Strukturmodell – welches innerhalb der Modultrias von Vorlesung, Seminar und Tutorium insbesondere die neue Forumsveranstaltung präsentiert, welche die klassische Vorlesung ablöst – werden im Hinblick auf jene Bildungsziele, Befähigungsziele sowie Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten erläutert, die die Lüneburger Studierenden im Rahmen des Moduls erreichen sollen.

Ein konkretes Seminarbeispiel mit seinen didaktischen und theoretischen Prämissen beschreibt der Beitrag »Learning Communities – Vom Versuch, aus der akademischen Gemeinschaft zu lernen« von CLAUDIA HEUER und ISABELL MAY. Ihr Lehrexperiment sucht nach Antworten auf die Frage, wie Studierende bereits im ersten Semester die Bedeutung akademischer Gemeinschaft erfahren können und dieses für die Organisation der Hochschule zentrale Konzept in ihr Lern-

ergebnis integriert werden kann, so dass sie sich auf der Suche nach kritischem Austausch später eigenverantwortlich in dieser Gemeinschaft und ihren Diskursen bewegen können.

Der Beitrag von THORSTEN BOTHE greift dann mit dem Debattieren eine zentrale Technik für diese akademischen Diskurse heraus und erläutert neben der theoretischen Reflexion auch mögliche seminarpraktische Übungsformen. In seinem Werkstattbericht »Debattieren im Komplementärstudium. Vorläufige Überlegungen für ein rhetorisches Curriculum am Leuphana College« wird zunächst begründet, dass und in welcher Form die Kunst des Debattierens für die Entwicklung übergreifender akademischer Kompetenzen förderlich ist, dass also ein *Debattier-Seminar* ein adäquates didaktisches Instrument in der fachübergreifenden Lehre darstellt. Er schildert exemplarische Sitzungsinhalte, die schließlich zur Gestaltung eines das Bachelorstudium begleitenden Rhetorik-Curriculums extrapoliert werden.

Studierenden Handwerkszeug mitzugeben, mit Hilfe dessen sie sich dann souverän auf dem Terrain akademischer Aushandlungsprozesse bewegen können, ist auch eines der zentralen Anliegen der Leuphana Schreibwerkstatt. CHRISTIANE HESS und INGRID SCHARLAU diskutieren diese in ihrem Beitrag »(Un-)disziplinierendes Schreiben? Schreiben lernen und lehren im Studium und in den Fächern an der Leuphana Universität« in Bezug auf ihre inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen einerseits sowie auf ihre methodischen Zugänge hin andererseits. Dem akademischen Schreiben am Leuphana College ist noch ein weiterer Beitrag dieser beiden Autorinnen mit dem Titel »Sich gar nicht erst im behaglichen Zuhause des eigenen Fachs einrichten – Eine fachfremde Hausarbeit im ersten Semester« gewidmet, der sich mit einer Besonderheit der Prüfungsleistungen im ersten Semester befasst: Studierende schreiben im Modul *Wissenschaft lehrt Verstehen* des Leuphana Semesters bereits im ersten Semester ihre erste Hausarbeit und diese wird zudem in einem überfachlichen Modul geschrieben. Dieses Konzept ist speziell für Lehrende als Herausforderung relevant, aber auch in Bezug auf seine theoretischen Voraussetzungen in der Schreibdidaktik.

Schließlich erörtern JEANNE CHARLOTTE VOGT, LEONIE BELLINA und BEATRICE JOHN die Erweiterung unseres Verständnisses von akademischer Schriftlichkeit in ihrer Erörterung von Methoden und Möglichkeiten des E-Learnings in der Hochschulbildung. Für den Beitrag »Virtuelle Mobilität und Kompetenzerwerb. Wie durch international vernetzte Online-Seminare Kompetenzen für eine heterogene, globale Informationsgesellschaft vermittelt werden können« sind vor allem zwei Begriffe zentral: interkulturelle Kompetenz und Medienkompetenz. Vor diesem Hintergrund werden die Herausforderungen für die Lernenden, die Implikationen für die Gestaltung der Lehre sowie die hierfür notwendigen Weiterbildungen reflektiert. In Form eines didaktischen Instruments (einer Lehrveranstaltungsreihe) wird zunächst die Konzeption des *Global Classroom* beschrieben und es werden

anschließend erste Erfahrungen geschildert. Mit dem Übergang in den virtuellen Raum ist bereits ein wichtiger Schritt in den Verhandlungen zwischen Universität und Studierenden angesprochen, namentlich die Veränderung der Orte des Lernens.

Dieser Schritt ist ganz besonders in Bezug auf die Relation von Studium und Praxis relevant, die von KARINA HELLMANN, MAREIKE TEIGELER und ANDREAS SEIFERT in ihrem Beitrag »Integrative Verknüpfung von Studium und Praxis am Leuphana College« als weiterer akademischer Lernort beschrieben wird. Sie eröffnen damit den dritten Teil der vorliegenden Überlegungen. Auch die Leuphana Studienberatung ist in diesem Sinne ein weiterer Ort akademischen Lernens, ebenso wie die College Studienreflexion, die von REBEKKA BALSAM und ANJA STEGERT beschrieben werden. Ihr Beitrag »Innovative Studienverlaufsbetreuung« thematisiert den Erfolg von drei aufeinander aufbauenden, extracurricularen Betreuungsangeboten: erstens des »College Tutoriums«, das die Studierenden beim Übergang von der Schule an die Universität unterstützt und auf die Organisation der freieren universitären Strukturen abzielt, zweitens der »College Studienreflexion«, die der Persönlichkeitsentwicklung und der Reflexion der eigenen Vita dient, und zuletzt des »College Privatissimums«, das als intensives Seminarformat die Verbesserung der Lese-, Schreib-, Argumentations- und Diskussionskompetenz von Studierenden anstrebt. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Darstellung der College Studienreflexion, die ein intensives Mentoringprogramm durch Professor*innen jenseits der fachbezogenen Lehre an der Universität verankert hat. Schließlich vertreten JULE HARLAPP und JULIA HEUBEL in »Wie trägt Allgemeine Studienberatung dazu bei, das Konzept der Überfachlichkeit zu unterstützen?« die Auffassung, dass es, gerade dann, wenn inter- und transdisziplinäres Lehren und Lernen formal und inhaltlich das Studium über die Fächergrenzen hinweg prägen, zu Verunsicherungen der Studierenden in Bezug auf erworbene Kompetenzen, berufliche Orientierung und die akademische Weiterqualifikation kommt. Es zeigt sich ein besonderer Beratungsbedarf im Themenfeld der Selbstvergewisserung, Selbstreflexion, Transfer und Profilbildung. Die Studienberatung am Leuphana College leistet hierbei mit ihrer systematischen, am Konzept des »Student Lifecycle« orientierten Beratungsarbeit einen Beitrag zur Erweiterung von Handlungskompetenz sowie zur Optimierung der Wissens- und Kompetenzentwicklung der Studierenden.

Die letzten beiden Beiträge gehen damit weit über die klassische Lehrveranstaltung hinaus und kommen so zu einem ganzheitlichen Begriff akademischer Bildung. Die Nutzung dieses ganzheitlichen Ansatzes durch die Studierenden wird abschließend von CATHLEEN STRUNZ, MAIK ADOMSSSENT, ANDREAS SEIFERT, JULIA SCHÜTZ und MARJAANA GUNKEL mit der KOMFOR-Studie, die im Rahmen des Innovations-Inkubators durchgeführt wurde, empirisch in Frage gestellt und kritisch reflektiert, wobei insbesondere die tatsächliche Nutzung der überfachlichen Studi-

enangebote sowie das Wahlverhalten von Studierenden im Komplementärstudium auf der Grundlage von Interviews mit inhaltsanalytischen Verfahren untersucht wird.

Damit dominieren in diesem Band geistes- und bildungswissenschaftliche Fragestellungen, was sicherlich einerseits dem Thema angemessen ist, da es ja um eine Standortbestimmung der Hochschule gerade vor dem Hintergrund ihrer eigenen Geschichte und ihrer Bildungsidee geht. Andererseits können in Zukunft sicherlich gerade auch natur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven die umfassende Reflexion der Hochschulbildung weiter voranbringen und um zusätzliche Facetten erweitern, die von den Beitragenden noch nicht in dieser Form behandelt werden konnten.

Wir danken den Beitragenden für die ausgezeichnete Zusammenarbeit im Projekt und natürlich bei der Entstehung dieses Bandes und der gesamten Leuphana Universität Lüneburg für die Aufnahme in ihre Hochschulwelt. Ein besonderer Dank gilt Julia Bandel für die Hilfe bei der Erstellung der Satzvorlage.

TEIL I
SELBSTVERSTÄNDNIS UND AUFTRAG
VON HOCHSCHULE

Karin Beck und Ingrid Scharlau

Attention, awareness, discipline, and effort

Die liberal arts und ein College in Deutschland

1. Einstieg

Mit der Einrichtung eines Colleges und der Etablierung des *liberal arts*-Gedankens an einer deutschen Universität treffen europäische und amerikanische Bildungstraditionen aufeinander. Zwar bestehen zwischen beiden vielfältige historische Verflechtungen; angesichts der recht unterschiedlichen Hochschulsysteme und akademischen Kulturen lässt sich jedoch nicht erwarten, dass durch einen solchen Anschluss eine einfache Synthese oder gar eine unverzügliche und umweglose Verbesserung des einen oder anderen Systems gewonnen werden kann. Wir gehen in diesem Beitrag vielmehr davon aus, dass die Spannung zwischen den beiden Traditionen auch dann nicht aufgelöst werden kann, wenn man ein Herzstück des amerikanischen Bildungssystems – das College – nach Deutschland überführt, wie es mit der Gründung des Leuphana Colleges geschehen ist. Uns scheint vielmehr der Gewinn, der darin liegt, die Einführung eines Colleges nicht als schlichte und direkte Problemlösung, sondern als Herausforderung zu sehen, viel größer zu sein: Bildung im und für das 21. Jahrhundert muss mit Komplexität zurechtkommen und insbesondere Spannungen aushalten – und dies gilt auch für das Nachdenken über Bildung. Wir gehen deswegen das Problem zunächst aus zwei Richtungen an: aus der Perspektive neuerer Überlegungen zur *liberal arts education* und aus Erfahrungen mit einem College im deutschen Hochschulsystem.

2. Die *liberal arts* und ein College – was ist das?

Zu Beginn des Films *Indiana Jones and the Last Crusade* – der dritte Film in der Serie – begegnen wir dem Archäologen Dr. Henry Walton (Indiana) Jones zunächst in seiner Rolle als Professor. Er steht in einem sehr vollen Hörsaal und führt seine Student*innen in die Archäologie ein. Diese Szene verrät einiges über das gesellschaftliche Bild des Professors: Der Hörsaal, in dem er zuhause zu sein scheint, ist offensichtlich nicht auf Interaktion angelegt, er redet in ausgeprägt autoritärem Ton, unterhält sich zwischendurch angeregt mit der Tafel und er ist von extremer disziplinärer Arroganz. So teilt er seinen Studierenden gleich zu Beginn mit: »Archeology is about facts, not truth. If you are interested in truth, Dr. Tyre's philosophy class is right down the hall.« (Ob sich Philosophie nun wirklich

mit Wahrheit beschäftigt und warum das offenbar eine minderwertige Sache ist, erfahren wir nicht.)

Er zeigt dazu ein weit verbreitetes Abwehrverhalten von Professor*innen: Dieses Fach ist langweilig, studieren Sie es nicht. Wer wegen der Freude da ist, ist offensichtlich falsch. Seine Definition der Archäologie ist wie folgt:

»Forget any ideas about lost cities, exotic travels and digging up the world. We do not follow maps to buried treasures and ›X‹ never, ever marks the spot. 70 % of all archeology is done in the library, research, reading ... we cannot afford to take mythology at face value.«

Der Vorteil, den wir hier als Zuschauer*innen gegenüber den Studierenden im Hörsaal haben, ist, dass wir wissen, dass das alles Lüge ist. Als Wissenschaftler*innen wissen wir, dass es nicht abschreckend ist, den ganzen Tag in der Bibliothek zu sitzen, und als Zuschauer*innen der Filme wissen wir, dass sich die Arbeit von Indiana Jones mitnichten zu 90 % in der Bibliothek abspielt. Falls wir es immer noch nicht verstanden haben, wie hier falsche Tatsachen vorgespiegelt werden, gibt es die Pointe der Szene: »X never, ever marks the spot.« Der Held ist ja bereits aus zwei Filmen bekannt, in denen er sehr wohl Schatzkarten verwendet hat. Später wird ausgerechnet in diesem Film ein großes X die Stelle markieren, die in Venedig zu einer weiteren Karte führt, und die deutsche Archäologin Dr. Elsa Schneider wird als zu vergeistigte Wissenschaftlerin nicht erkennen, was sie gefunden hat und, im wörtlichen Sinne, durchfallen auf die nächst tiefere Ebene. Hier ist der praktische Actionheld Indiana Jones bedeutend besser gewappnet als der zerstreute und verbildete Professor, den wir am Anfang zu sehen scheinen.

Das Setting der Anfangsszene ist wunderbar, ein wunderschöner College-Campus irgendwo im mittleren Westen; Vorbild könnte Beloit College sein, ein 1846 gegründetes privates *liberal arts college* in Wisconsin: eine idealtypische Präsentation eines amerikanischen Campus. Dieser erste Einblick in eine popkulturelle Darstellung von Lehre an einem *liberal arts college* gibt uns die Gelegenheit, jetzt tatsächlich in die Frage einzusteigen, was die *liberal arts* und ein College denn nun sind. Ursprünglich sind die *liberal arts* als *artes liberales* eine europäische Tradition. Sie entstammen bereits der Zeit der Römer – schon Seneca spricht von den freien Künsten, die jeder freie Bürger kennen muss – und waren grundständiger Bestandteil der mittelalterlichen Universität. In der deutschen Bildungsgeschichte ist (äußerst verkürzt dargestellt) die Bildungsidee, dass es etwas geben muss, was alle freien Bürger kennen sollten, im Humanismus aufgegangen – und das auf Dauer nicht unbedingt im produktivsten Sinne. Jürgen Hofmann fasste dies in einem Vortrag über Humboldt so zusammen: »Humboldts Bildungsideal hat dazu geführt, dass eine weltfremde Bildungselite entstand. Die Idealisierung der Antike mit einem einseitigen und verzerrten Griechenland-Bild führte dazu, dass Generationen in humanistische Gymnasien zogen, um wie Griechen zu werden. Sie

wurden aber keine Griechen, sondern blieben Deutsche, mit einem gestörten Verhältnis zur Welt-Wirklichkeit. Und auch zum großen IRRTUM, dass Humanismus und Humanität gleichzusetzen sind.«¹

In den USA gibt es aus verschiedenen historischen Gründen eine andere Entwicklung des Universitätssystems als in Europa bzw. in Deutschland. Um den Unterschied zu verstehen, müssen wir uns vor Augen führen, dass in beiden Fällen Bildungsgeschichte und politische Geschichte eng zusammenfallen. Die ersten Colleges in den USA wurden von den Pilgern gegründet, die im 17. Jahrhundert den Kontinent von England aus kolonialisierten. Unter den Pilgern, die religiöse Fundamentalisten waren, war eine große Zahl von Absolventen der englischen Colleges. Die Pilger brauchten gebildete Männer, die auch in der neuen Welt in Zukunft als Pastoren dienen konnten und gründeten daher 1636 das erste College, zunächst unter dem Namen »New College«.

Diese wenigen Colleges aus der Zeit vor der Revolution bilden bis heute den Kern der traditionellen US-amerikanischen Bildungselite. Schon früh mussten auch diese Institutionen um ihre Finanzierung bangen. Daher gibt es eine Art frühes *mission statement*, das zum Zwecke des Fundraisings nach England geschickt wurde und sehr gut die Ziele der Bildung zusammenfasst:

»After God had carried us safe to New England, and we had built our houses, provided necessaries for our livelihood, reared convenient places for God's worship, and settled the civil government, one of the next things we longed for and looked after was to advance learning and perpetuate it to posterity; dreading to leave an illiterate ministry to the churches, when our present ministers shall lie in the dust.«²

Hier wird die Gefahr des Bildungsverlustes der nächsten Generation in drastischen Worten beschrieben und es wird die hohe Bedeutung von Bildung – in diesem Falle religiöser Bildung – benannt, die genauso wichtig wie die Einrichtung einer Regierung eingeschätzt wird. Aus diesen religiös orientierten Einrichtungen hat sich dann im Laufe des 19. Jahrhunderts das säkulare College entwickelt. Wir sehen hier, anders als beim Humboldtschen Bildungsideal, eine eindeutige Zielrichtung der Bildung: *a literate ministry*.

Nach der Amerikanischen Revolution 1776 wurde es immer offensichtlicher, dass es nicht nur eine *literate ministry* geben muss, sondern dass gebildete Bürger die Grundlage für eine funktionierende Demokratie sind. Andrew Delbanco fasst diese Entwicklung wie folgt zusammen: »The basis of our government, as Thomas Jefferson put the matter near the end of the 18th century, is ›the opinion of

¹ Jürgen Hofmann: Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit? In: 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft am 08.01.2010, verfügbar unter: www.humboldtgesellschaft.de/druckphp?name=humboldt [15.02.2015].

² Samuel E. Morison: The founding of Harvard College. Cambridge 1935, S. 432; zitiert nach Andrew Delbanco: College. What it was, is, and should be. Princeton u. a. 2012, S. 11.

the people«. And so if the new republic was to flourish and endure, it required, above all, an educated citizenry.«³ Das Ziel der gehobenen Bildung war also die Bildung von Bürgern, die eine Republik tragen können. Demokratische Werte sollten im College gelernt werden, wohin noch im 19. Jahrhundert Familien ihre Söhne schickten, damit sie dort weiter erzogen werden und sich zu selbstständigen Individuen entwickeln konnten.

Wie hoch der emanzipatorische Wert einer solchen Bildung eingeschätzt wurde kann man an dem Kampf erkennen, den die Gruppen führten, die von dieser Bildung ausgeschlossen waren. 1837 wird mit der Cheyney University das erste *black college* gegründet, und es werden ab der Mitte der 19. Jahrhunderts auch zunehmend *women's colleges* eingerichtet. Es sollte allerdings nicht übersehen werden, dass traditionelle Colleges, wie zum Beispiel Oberlin, schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Frauen und Schwarze zugelassen haben. Bildungsteilhabe wird als ein wichtiger Aspekt von politischer Teilhabe gesehen.

Diese historischen Umstände sind vermutlich bis heute verantwortlich für die unterschiedlichen Bildungskonzepte von *liberal arts colleges* und deutschen Universitäten. Von seinem Ideal her, das natürlich nicht immer funktioniert hat und auch heute nicht immer funktioniert, war das College eine Einrichtung in der Demokratie und für die Demokratie, in der Demokratie geübt wurde. Dieses Konzept von Demokratie beinhaltet die Vorstellung, dass alle Teilnehmer am selben Diskurs sind und dass dies eben auch heißen kann, dass Professoren von Studierenden lernen und nicht nur umgekehrt.

Robert Belknap, einer der großen alten Männer der amerikanischen Slawistik, bezieht sich in seiner Einleitung zu seinem Buch *The Structure of the Brothers Karamazov* auf seine Lehre im *core curriculum* und die »Great Books Courses« an der Columbia University: »I wrote most of this book while learning to teach this course and my students' reactions to the texts brought together much of what I had learned about reading and writing.«⁴

So konservativ uns diese »Great Books Courses« immer wieder erscheinen, so revolutionär sind sie doch im Vergleich mit dem deutschen Hochschulverständnis. Sie sind in vieler Hinsicht ein Ausdruck des demokratischen Anspruchs amerikanischer Colleges (auch wenn sie nicht an vielen Colleges vorherrschend sind). Belknap schreibt weiter: »We believed [...] that our hard work would produce not just another artifact, but an incrementally better way of reading something more important than anything we said about it.«⁵ Den Studierenden soll die Auseinandersetzung mit den Texten und die daraus hervorgehende intellektuelle Herausforderung nicht vorenthalten werden. Die Entwicklung der Studierenden soll in

³ A. Delbanco: *College* (wie Anm. 2), S. 28.

⁴ Robert L. Belknap: *The Structure of The Brothers Karamazov*. Evanston 1989, S. X.

⁵ Ebd.

Auseinandersetzung mit Werken stattfinden und sich dabei immer auf das Werk beziehen, nicht auf die Interpretation:

»Our plan, which sometimes worked, was different: to provide enough intellectual structure to reduce the students' terror below the level that induces frigidity, and to try to force them into discourse with the text, making verifiable statements about it, and using the teacher and the other students to help the text talk back to them and challenge what they said.«⁶

Es geht hier also um die Heranführung an die systematische Diskussion von großen Fragen. Die Rolle der Institution ist es dabei, so viel Expertenwissen zur Verfügung zu stellen, dass die Studierenden eine eigene Position entwickeln können und dass sie lernen, ihre Position zu verstehen, zu hinterfragen und darzustellen. All dies geschieht in Auseinandersetzung mit Ideen und Texten, die sich aus verschiedenen Gründen im Laufe der Zeit als »groß« erwiesen haben. Die hier entwickelten Fähigkeiten sind inhaltlich wie methodisch eine Vorbereitung auf das gesamte spätere Leben. Die Aufgabe des Colleges ist es explizit nicht, die Studierenden zu Expert*innen heranzubilden. Das heißt aber nicht, dass die Ausbildung unmethodisch oder unwissenschaftlich ist. Im Gegenteil: Das Vermitteln von methodischem und systematischem Denken steht im Zentrum der Ausbildung.

Diese Tradition und dieser Anspruch stehen im Kontrast zur Tradition der deutschen Universität, die sich, zu Recht, durch den größten Teil ihrer Geschichte und vor allen Dingen zur Zeit ihrer Gründung von der Gesellschaft distanziert hat und berühmterweise auf »Einsamkeit und Freiheit« bestanden hat und bestehen musste. Diese Universität ist auf Forschung begründet und Lehre geht aus der Forschung hervor, als Notwendigkeit, um die Fortsetzung der Forschung zu ermöglichen. Bei dieser Bildung von Expert*innen ist die Bildung des Menschen zum autonomen Individuum, von der ja auch Humboldt spricht, traditionell nur ein Nebeneffekt, während er eben im College traditionell das Ziel sein sollte.

Wieder zurück zu den Gründungsjahren der Colleges: Es gab nun also Institutionen, in denen junge Männer gemeinsam lebten und lernten. Das heißt aber nicht, dass diese Institutionen von *academic rigor* gekennzeichnet waren. US-amerikanische Darstellungen der eigenen Universitätsgeschichte⁷ sind sich einig, dass erst der Kontakt mit der Humboldtschen Universität zur Einführung von akademischen Standards und rigider Forschung geführt hat. So werden Ende des 19. Jahrhunderts die ersten Universitäten (*research universities*) gegründet, und die

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. A. Delbanco: *College* (wie Anm. 2), hier S. 79; Arthur Cohen, *Carrie Kisker: The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the Contemporary System*. San Francisco 2010 (2. Ed.), S. 102.

Inhalte der Lehre werden anspruchsvoller. Hofmann spricht hier vom »Erfolgsmo-
dell« und vom »Exportschlager« in der Welt.⁸

Noch einen weiteren ganz großen Einfluss deutscher Wissenschaft auf das amerikanische Bildungssystem sollte es im 20. Jahrhundert geben: die jüdischen Flüchtlinge der Nazizeit. Deutsche jüdische Wissenschaftler*innen und Profes-
sor*innen emigrierten in großer Zahl in die USA und prägten dort die weitere Entwicklung der universitären Bildung. Dieser Aspekt ist bis heute nicht zu unter-
schätzen, weder in seiner negativen Nachwirkung in Deutschland noch in seiner produktiven Nachwirkung in den USA.

Die Synergie zwischen disziplinärer Grundlagenforschung, basierend auf hu-
manistischen Grundsätzen, ist auch im weiteren Verlauf des eingangs erwähnten Indiana-Jones-Films zu sehen. Neben Dr. Jones, dem Actionhelden, spielt hier auch sein Vater, Dr. Jones Senior, eine entscheidende Rolle. Er ist ein traditionell geschulter Altphilologe und Archäologe, der seinen Sohn schon früh damit gequält hat, dass er Griechisch und Latein lernen musste. In einer entscheidenden Szene im Film sind die beiden gestrandet und werden von einem deutschen Kriegsflugzeug angegriffen. Dr. Jones »Junior« hat keine Waffen mehr zur Verteidigung. Da entdeckt Dr. Jones Senior, der weltfremde Geisteswissenschaftler, eine Schar Möwen und schreckt sie mit seinem Regenschirm auf, den er als konservativer Professor immer dabei hat, so dass sie in das Flugzeug fliegen und es zum Absturz bringen. Er schreitet zu seinem Sohn und sagt »I suddenly remembered my Charlemagne: Let my armies be the rocks and the trees – and the birds in the sky.« Dieser (fiktive) Bezug zur seiner klassischen Bildung rettet ganz praktisch im Alltag den beiden Männern das Leben. Der Actionheld allein kann nicht siegen, er braucht das diszi-
plinäre Wissen des Wissenschaftlers. Und dieses anscheinend so abstrakte Wissen ist von großer Praxisrelevanz.⁹

3. College-Bildung in Deutschland

Die *liberal arts* der *liberal arts colleges* sind historisch als die propädeutischen, nicht berufsbezogenen Fächer zu verstehen. Während in Deutschland die Wissen-
schaftspropädeutik dem Gymnasium zugeordnet wurde, hat sich in den angloame-
rikanischen Staaten, insbesondere in Nordamerika, das Ziel der Wissenschaftspro-
pädeutik und Allgemeinbildung auf der College-Stufe als Leitidee erhalten. Ein wichtiges Merkmal des *liberal arts college* ist in diesem Kontext ein fließender Übergang zwischen Allgemeinbildung und Spezialisierung. Nicht nur in diesem Punkt hat das Leuphana-College-Modell eine, wenn auch implizite, Vorgeschichte im deutschen Bildungssystem: das 1974 von Hartmut von Hentig an der Universität

⁸ J. Hofmann: Das Humboldt'sche Erbe (wie Anm. 1).

⁹ Dank an Claudia Heuer, die diese zusätzliche ironische Brechung des Films aufgezeigt hat.

Bielefeld gegründete Oberstufen-Kolleg, das diese Idee mit einer in der deutschen Bildungslandschaft einmaligen Entschlossenheit umgesetzt hat. Studium und Bildung am Oberstufenkolleg vereinten¹⁰ die gymnasiale Oberstufe und das universitäre Grundstudium in universitätsnahen Fächern mit konsequent gedachter Allgemeinbildung. Spezialisierung und Allgemeinbildung – das ist vielleicht der gemeinsame wissenschaftspropädeutische Grundzug von Oberstufen-Kolleg und Leuphana College – finden gleichzeitig und miteinander verschränkt statt. Wie für ein angloamerikanisches College typisch bildete das Oberstufen-Kolleg zudem eine relativ überschaubare soziale Einheit in einem (offenen) Gebäude, und das Zusammenleben war durch die persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, individuelle Beratung und Mitbestimmung geprägt.

Das curriculare Grundmuster des Oberstufenkollegs erweist sich auch für die Analyse des Leuphana Colleges als aufschlussreich. Die Vertiefung in zwei Wahlfächern (anders als in den Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe waren dies Fächer aus dem universitären Spektrum) erlaubte es, die Fächer der Universität kennenzulernen und dabei wissenschaftliche Spezialisierung direkt zu erfahren. Dabei wurde in die Probleme, Methoden und Grundbegriffe der jeweiligen Disziplin eingeführt, die Kollegiat*innen übten die jeweilige Fachperspektive und erwarben Erfahrung mit spezialisiertem fachlichen Arbeiten. Diese Fachstudien wurden durch zwei weitere curriculare Elemente kontextualisiert: im projektorientierten Gesamtunterricht mit Bezug auf gesellschaftliche Probleme, praxisbezogene Arbeit und eher handlungsorientiert; im reflexionsorientierten Ergänzungsunterricht mit dem Blick auf die Fächer und die Wissenschaft überhaupt. Durch beide Bewegungen wird die fachliche Spezialisierung relativiert und kontextualisiert; der fächerübergreifende Unterricht geht aber immer, das ist wichtig, mit der gleichzeitigen Spezialisierung einher, für die er die Möglichkeit der Reflexion und des Rückbezugs auf allgemeinere Fragen bietet. Durch das Prinzip der Wahlfreiheit wurde den Kollegiat*innen sehr bewusst die Setzung eigener Schwerpunkte bzw. die Herausbildung eines individuellen Curriculums ermöglicht.

Hartmut von Hentigs Nachfolger in der Wissenschaftlichen Leitung des Oberstufenkollegs, Ludwig Huber, bestimmt die – angesichts der deutschen Hochschulgeschichte sehr ungewöhnliche – Aufgabe des Colleges als eine ›Verschränkung von drei Prozessen‹: erstens die Überleitung von schulischem Lernen in selbständiges Arbeiten und von der allgemeinen Bildung ins Fachstudium, zweitens eine spezialisierende Einführung in das neue Wissensgebiet, parallel und gleichzeitig mit einer Erfahrung der Folgen dieser Spezialisierung, und drittens die Entwicklung allgemeiner Fähigkeiten oder Orientierungen, die es ermöglichen, die Spezialisierung zu überschreiten. Der dritte Bereich ist für den Bezug auf die *liberal arts*-

¹⁰ Es muss im Imperfekt geschrieben werden. Seit 2002, fünf Jahre vor der Gründung des Leuphana College, ist das Oberstufenkolleg nurmehr Labor für die gymnasiale Oberstufe.

Tradition besonders wichtig. Nach Huber ist zentral, »in größeren Zusammenhängen zu denken, Phantasie zu entwickeln, vorhandenes Wissen zu erschließen, praktische Probleme anzugehen, dabei mit anderen sich zu verständigen und mit ihnen zusammenzuarbeiten, schließlich sich selbst richtig einzuschätzen und zu organisieren.«¹¹ Es geht also, wie Huber andernorts formuliert, darum, eine Haltung des Fragens zu entwickeln und methodisch denken zu lernen (»Probleme definieren, Vermutungen anstellen, Befunde sammeln (Daten, Texte ... auch gegen die eigene Meinung), Messen, Beobachten, Experimentieren, Objektivieren, Abstrahieren, Interpretieren«), die Kehrseite der Spezialisierung zu erfahren und – nicht zuletzt – über Wissenschaft mit anderen Bürger*innen zu kommunizieren und mit ihnen zu kooperieren.¹²

Wie bereits erwähnt, ergibt sich aus den Überlegungen von Hentigs und Hubers eine Lösung für das Dilemma der Allgemeinen Bildung: Spezialisierung und Allgemeinbildung bilden ihnen zufolge keinen unversöhnlichen oder unüberbrückbaren Gegensatz, sondern einander ergänzende Bewegungen. Allgemeinbildung ist damit nicht über ihren Gegenstand bestimmt (wie etwa im neuhumanistisch geprägten »Studium Generale«), nicht über ein besonderes Set an Kompetenzen (wie etwa Schlüsselkompetenzen), sondern als Hineinwachsen in spezialisierte Wissenschaft mit der gleichzeitigen, gründlichen und sorgsamem Reflexion dieser Spezialisierung. Dies ist mehr als funktionale Bildung: Eine gewisse Widerständigkeit der Subjekte, die sich in (partieller) Verweigerung, Langsamkeit der Entwicklungsprozesse, Entfaltung von Individualität und Heterogenität oder Nachdenklichkeit¹³ äußert, war dabei explizit mitgedacht. Nicht zuletzt um dies zu forcieren, gehören nach Huber neben dem fächerüberschreitenden Studieren auch Forschendes Lernen und Projektarbeit ins Grundstudium, denn sie fordern Selbständigkeit und benötigen allgemeine Fähigkeiten, so dass diese hier auch (wenn adäquat vorbereitet und begleitet) sinnvoll entwickelt werden können.¹⁴

Vor diesem Hintergrund muss ein College eine sorgfältige Zusammenstellung der Studienprogramme und Veranstaltungen im Bachelor-Studium anhand eines überlegten Konzepts (eines Curriculums) leisten, die eine systematische Konstellation

¹¹ *Ludwig Huber*: Wer B. A. sagt, muß auch C sagen. Sollen flinke Retuschen vor echten Reformen schützen? Ein Verdacht. Die Zeit 23, 1999. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/1999/23/199923.c-bachelor_.xml [09.01.2015].

¹² *Ludwig Huber*: Das Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld und Colleges überhaupt – ein besserer Weg in die Hochschule? In: *Irene Lischka, Andrä Wolter* (Hrsg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim 2001, S. 228–246, hier S. 234.

¹³ So Huber über die Ziele der Allgemeinen Wissenschaftspropädeutik in: *Ludwig Huber*: Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In: *TriOS*. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 4.2, Berlin 2009, S. 39–60, hier S. 54.

¹⁴ So Huber z. B. in »Wer B. A. sagt ... «

tion von Lernsituationen bedeutet, wie auch individuelle Begleitung und Beratung. Seine wichtigsten Aufgaben liegen in der Studienprogrammplanung, die eine umfassende Orientierung über Ziele und Voraussetzungen des Studiums, Sinn und Grundlagen der Wissenschaften und Gelegenheiten, Wissenschaft zu betreiben sowie über Erprobung und Feedback umfasst.

4. Das Leuphana College

Das College der Leuphana Universität Lüneburg hat ein sehr ähnliches Grundmuster wie das Oberstufen-Kolleg.¹⁵ Es verbindet die fachspezifische Ausbildung mit überfachlicher Ausbildung von Beginn an und stellt beides gemeinsam unter die Leitfigur des Lernens für die Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Das Studium einer Kombination von Major und Minor wird dabei durch einen hohen überfachlichen Anteil ergänzt – ein Drittel der ECTS-Punkte wird in nichtfachlichen Veranstaltungen erbracht, die Hälfte davon im ersten, dem sogenannten Leuphana Semester, die andere Hälfte in den das weitere Studium begleitenden Veranstaltungen des Komplementärstudiums. Dabei steht zunächst im Leuphana Semester der bereits erwähnte Übergang vom schulischen Lernen ins selbstständige wissenschaftliche Arbeiten im Mittelpunkt. In zwei fachlichen und drei überfachlichen Modulen im Umfang von insgesamt 10 bzw. 20 ECTS-Punkten wird dieser Wechsel in Szene gesetzt. Dabei stehen der Übergang von Alltagsdenken zu wissenschaftlichem Arbeiten im Modul »Wissenschaft nutzt Methoden«, das projektorientierte Arbeiten an einem gesellschaftlich relevanten Problem im Modul »Wissenschaft trägt Verantwortung« und das grundsätzliche Hinterfragen der Realität mit einer selbstständigen Fragestellung aus dem Bereich der Geisteswissenschaften im Modul »Wissenschaft lehrt Verstehen« im Mittelpunkt. Das Leuphana Semester will so von der Anwendungsorientierung bis zur grundsätzlichen philosophischen Analyse an die neuen Formen des Denkens und Analysierens in der Wissenschaft heranführen, indem diese fächerübergreifend bereits zu Beginn angewandt werden.

Auf dieser Grundlage beruht das weitere Fachstudium, das so von der allgemeinen Wissenschaftlichkeit her begriffen und in einem fächerübergreifenden Kontext verstanden wird. Die Studierenden wählen eines von derzeit 13 Majorfächern, das im Umfang von 90 ECTS studiert wird, und einen Minor mit 30 ECTS.¹⁶ Zur Vervollständigung des Fachstudiums wird bis zum Abschluss in je-

¹⁵ Wichtigste Ausnahme hiervon ist (abgesehen davon, dass sie über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen müssen) die Tatsache, dass die Studierenden bereits vor der Immatrikulation ihr Studienfach, den Major, kennen müssen. Das ist wahrlich eine wesentliche Ausnahme; deutsches Hochschulrecht macht den Widerstand gegen sie aber so gut wie aussichtslos.

¹⁶ Der Major »Studium Individuale«, der im Jahr 2012 eingerichtet wurde, erlaubt es, die Studieninhalte entsprechend einem individuellen Studienplan, der entlang eines gesellschaftlich relevanten

dem Semester ein Modul im Komplementärstudium belegt, das eine Perspektive von außen auf das eigene Fach oder aus dem eigenen Fach heraus auf andere Fächer und Problemstellungen ermöglicht. In diesen Modulen findet eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit Kommiliton*innen aus anderen Fächern und mit übergreifenden Fragestellungen statt. Das Modell als Ganzes, die überfachliche Rahmung des fachlichen Studiums, dient so nicht nur der besonders intensiven Auseinandersetzung mit Wissenschaft und ihrer Fachlichkeit, sondern auch der Persönlichkeitsbildung: Durch die ständig erforderliche Herausforderung und Infragestellung des erworbenen Wissens wird der Raum zur Bildung und Entwicklung eigener Kompetenzen und zur persönlichen Entwicklung geschaffen. Was genau damit gemeint ist, wird im Folgenden ausgeführt.

5. Verbindende Bildung?

Wie kann eine Bildung aussehen, die die beiden anlässlich der oben skizzierten Indiana-Jones-Filme erwähnten Wissensformen, das abstrakte und disziplinäre Wissen und das praktische Handlungswissen, in ein Verhältnis bringt? Worum soll es bei dieser Bildung gehen? Und wie kann eine vernünftige Anbindung überhaupt aussehen? Wir versuchen im Folgenden eine Antwort auf einer abstrakten Ebene; der Versuch nimmt einen Faden auf, der im Selbstverständnis von *college education* dies- und jenseits des Atlantiks eine große Rolle spielt.¹⁷ Dass dabei ein College in Deutschland aufgrund der Zulassungspraxis von Masterstudiengängen unter einem ganz anderen Druck steht, das Hineinwachsen in spezialisierte Wissenschaft zu ermöglichen, als ein amerikanisches *liberal arts college*, sei gleich zu Beginn erwähnt.

Andrew Delbanco zitiert zu dieser Frage Mark Lilla, einen Philosophie-Professor an der Columbia University, der in einer Ansprache an Erstsemester Folgendes formuliert hat:

»You figured, correctly, that to be admitted you had to exude confidence about what Americans, and only Americans, call their ›life goals‹; and you had to demonstrate that you have a precise plan for achieving them. It was all bullshit. You know that, and I know that. The real reason you were excited about College was because you had questions, buckets of questions, not life plans and power point presentations. My students have

Problems aus den inhaltlichen Angeboten der Leuphana zusammengestellt wurde, relativ frei zu wählen. Er kombiniert so Aspekte von *liberal arts*-Studiengängen mit Elementen inter- und transdisziplinärer Bildung; dies wird neben der (intensiv begleiteten und beratenen) persönlichen Zusammenstellung des Studienplans in den sechs Pflichtmodulen des Studiengangs gewährleistet. Sie umfassen relevante philosophische, soziologische und historische Themen sowie Forschungsmethoden und Fragen der Inter- und Transdisziplinarität.

¹⁷ Weitere Antworten finden sich im vorliegenden Band beispielsweise bei Hellmann, Teigeler und Seifert.

convinced me that they are far less interested in getting what they want than in figuring out just what it is that's worth wanting.«¹⁸

Ähnliche Motive, wenn auch in der Ausformulierung weniger radikal, sind es, die Hartmut von Hentig und Ludwig Huber immer wieder für die Bildung am Oberstufen-Kolleg geltend gemacht haben, etwa die emphatische Betonung des Denkens anstelle des Wissens und eine »fragende und neugierige Haltung (die Wissenschaft immer als offene und unabgeschlossene auffassend)«.¹⁹

Das ist ein fundamentaler Anspruch an Bildung für das Leben: herausfinden, was es eigentlich wert ist, angestrebt zu werden. Wir setzen an deutschen Hochschulen strukturell voraus, dass Studierende bereits bei der Einschreibung wissen, was sie wollen – bevor sie überhaupt die Chance hatten, sich mit all diesen Dingen, die da zur Verfügung stehen, auseinanderzusetzen und sie in einen Kontext zu setzen. Das systematisch ungelöste Problem der Studienfachwahl war eine treibende Kraft bei der Gründung des Oberstufen-Kollegs; sein Versuch, die Fachwahl systematisch zu verschieben und insbesondere durchlässiger zu machen, muss historisch aber als gescheitert angesehen werden. Zugleich muss gesehen werden, dass das Motiv des Hineinwachsens in spezialisierte Wissenschaft im deutschen Hochschulsystem, und dies nicht ganz zu Unrecht, viel schwerer wiegt als im angloamerikanischen. Und das ist auch nicht allein beklagenswert, macht man sich einmal klar, »daß an den spezialisierten Wissenschaften durchaus Allgemeines zu lernen ist, wenn man es sich nur bewußt macht (statt ›bewußtlos‹ zu forschen und zu unterrichten)«.²⁰

Die hier angestrebte Form der Bildung ist in mehrfachem Sinne transformativ. Es geht darum, sich in der Auseinandersetzung mit anderen und mit den verschiedenen, auch wissenschaftlichen, Traditionen selbst kennenzulernen.²¹ Dabei geht es auch darum, sich selbst in Frage zu stellen. Interessant zu werden, auch für sich selbst.

In einer *commencement address*, einer Rede bei einer Abschlussfeier der Northwestern University, weist der Comedian Stephen Colbert die Absolvent*innen darauf hin, dass es nicht immer nur die beste Idee ist, den eigenen Träumen zu folgen: »You have been told to follow your dreams. But what if it is a stupid dream? [...] thankfully, dreams can change. If we were all stuck with our first dreams, the world would be overrun with cowboys and princesses.«²²

¹⁸ A. Delbanco: College (wie Anm. 2), S. 14.

¹⁹ L. Huber: Das Oberstufenkolleg (wie Anm. 12), S. 234.

²⁰ Ebd.

²¹ Dazu gehört natürlich auch sich die Frage zu stellen, welche Fragen eine Disziplin beantworten kann und welche nicht bzw. welche sie nicht einmal stellen kann. Zur Frage der überfachlichen Bildung siehe Keding im vorliegenden Band.

²² Stephen Colbert: 2011 Commencement Speech at Northwestern University. Verfügbar unter: <https://youtu.be/m6tiaooi1oo> [31.08.2015].