

**Auswertung der Diskussion
zum Thema „Kleine Fächer im Bachelor- und Masterstudium“
auf dem Workshop „Lehre“, 17.02.2011
Universität Potsdam**

Die Diskussionsergebnisse im Überblick und das Ziel des Workshops	2
1. Allgemeiner hochschulpolitischer Kontext	3
2. Differenzierung der Problemgenese	4
2.1 Der Bologna-Prozess als Problemursache	5
2.2 Der Zustand Prä-Bologna, der Bologna-Prozess als Problemsichtbarmachung	5
2.3 Lokaler Kontext, universitäre Strukturvorgaben	7
2.4 Nationaler Kontext	8
2.5 Fachinterner Kontext.....	8
3. Nachteile/Problemlagen und Chancen in der Studienreform	9
3.1 Lehre allgemein	9
3.2 Verbund-Studiengänge.....	10
3.3 Sprachen.....	10
3.4 Verbund-Studiengänge in neuen Zentren und Großinstituten	11
4. Lösungsvorschläge/Problemlösungen und mögliche Akteure.....	12
4.1 Studienstruktur	12
4.1.1 Studiengänge	12
4.1.2 Gesamtstruktur/Studienstufung.....	13
4.2 Fachinhalte/Curricula	14
4.2.1 lokal	14
4.2.2 bundesweit	15
4.2.3 International	15
4.3 Besondere Beispielfälle	15
4.3.1 Universität Hamburg (vorgestellt von Prof. Fischer)	15
4.3.2 Pilotprojekt PONS-Brücke (vorgestellt von Prof. Bergemann)	16
5. Grundsätzliche Fragen und Forderungen	16
5.1 Grundsätzliche Fragen.....	16
5.2 Hinweise zur Eigenstärkung kleiner Fächer und Forderungen.....	18
6. Teilnehmer/innen des Workshops „Lehre“.....	19



Die Diskussionsergebnisse im Überblick und das Ziel des Workshops

Die Arbeitsstelle Kleine Fächer veranstaltete im Februar 2011 im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) einen Expertenworkshop zum Thema „Die kleinen Fächer im Bachelor- und Masterstudium“.

Die vorliegende Zusammenfassung der knapp sechsstündigen Veranstaltung ist eine systematische Auswertung der Diskussionsergebnisse.

Diese Auswertung orientiert sich auch an den Empfehlungen der Expertenrunde, wie die Ergebnisse der Diskussion und der empirischen Untersuchungen der Arbeitsstelle Kleine Fächer zukünftig so aufgearbeitet werden sollten, damit die Verantwortlichen auf den politischen und fachlichen Ebenen gezielter angesprochen werden können.

Den Teilnehmern wurde die Auswertung mit der Bitte um Korrekturen und ergänzende Anmerkungen zugeschickt. Die Rückmeldungen wurden in das Papier eingearbeitet.

Die Diskussion verlief insgesamt entlang folgender übergeordneter Fragestellungen:

- Mehrere Teilnehmer regten zu einer Einordnung der Thematik in einen *breiteren hochschulpolitischen Kontext* an, der über die Rolle des Bologna-Prozesses hinausweist.
- Es wurde zu einer *weiteren Differenzierung der Problemgenese* aufgefordert. Welche Rolle spielen die bundesweiten hochschulpolitischen Vorgaben aus Anlass der Bologna-Erklärung von 1999? Welche spezifischen Merkmale der kleinen Fächer macht heute der Bologna-Prozess erst sichtbar? Welche Verantwortung im Prozess der Studienstrukturreform tragen die Hochschulleitungen und schließlich die Fächer selber für die zu verzeichnenden Mängel wie auch für die Chancen?
- Von Seiten der Fachvertreter wurden *Nachteile und Chancen der kleinen Fächer im neuen Studiensystem* benannt. Dabei bezogen sie sich auf die Lehre allgemein, die Integration in Verbund-Studiengänge, die Sprachenausbildung und die Einbindung in Lehr- und Forschungszentren.
- Ein besonderer Schwerpunkt der Veranstaltung lag darauf, *Lösungswege und Musterbeispiele* aufzuzeigen. Die Teilnehmer nannten zum einen eigene Lösungsmodelle aus den von ihnen betreuten Studiengängen, zum anderen wurde in den Panels auch darüber diskutiert, welche Lösungen für die kleinen Fächer insgesamt besonders geeignet sind. Die individuell und gemeinsam generierten Lösungsvorschläge betrafen sowohl die Ebene bundesweiter Studienstrukturen als auch die Ebene universitärer Lehrstrukturen sowie die Ebene der Einfächer im lokalen, nationalen und internationalen Kontext. In dieser Auswertung werden die einzelnen Bezugsebenen auch den jeweils verantwortlichen Akteuren zugeordnet
- Auf dem Workshop wurden darüber hinaus *Grundsatzfragen* geäußert, die nach Ansicht der Expertenrunde in nächster Zukunft von den Akteuren auf fachlicher wie auch auf politischer Ebene diskutiert und gelöst werden müssen, um die Potentiale der kleinen Fächer langfristig sinnvoll einzusetzen und zu fördern.



Themen waren hier u.a. die Reduktion von Ein-Professur-Standorten zugunsten von Fächerkonzentrationen, die spezifische Verantwortung von Hochschulleitungen und Landesministerien, das Gebot der Vernetzung der kleinen Fächer, der Status kleiner, hochspezialisierter Fächer vor dem Hintergrund wachsender Studierendenzahlen und der Notwendigkeit, ‚massentaugliche‘ Studiengänge zu entwickeln. Mit den Grundsatzfragen verbanden sich auch einzelne konkrete *Forderungen*, die sich an die verantwortlichen Akteure auf politischer und fachlicher Ebene richten. U.a. wurde über die Möglichkeit neuer hochschulpolitischer Empfehlungen zum Thema der kleinen Fächer diskutiert.

Zu dem Potsdamer Workshop eingeladen waren Professoren kleiner Fächer, Leiter und Koordinatoren von wissenschaftlichen Zentren kleiner Fächer, Vertreter der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK), des Wissenschaftsrats, des Akkreditierungsrats, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der Hochschulforschung sowie ein Vertreter des Freien Zusammenschlusses StudentInnenschaften (s. die Liste der Teilnehmer am Ende der Diskussionsauswertung, Kap. 6).

Das *Ziel* der Veranstaltung war es, die Untersuchungsergebnisse der Arbeitsstelle Kleine Fächer, die als Bericht vorgelegt wurden, in der Expertenrunde zu diskutieren und am Beispiel von *best* und *bad practice*-Modellen Lösungswege zu entwickeln, um die Studiensituation der kleinen Fächer zu verbessern und ihre besonderen Lehrpotentiale zu stärken.

1. Allgemeiner hochschulpolitischer Kontext

Die Hochschulen und Fächer stehen laut den Ausführungen der Workshop-Teilnehmer gegenwärtig vor der Herausforderung zweier großer Umstrukturierungsprozesse: des Bologna-Prozesses und des Strukturwandels der Hochschulen, der von den Rektoren eine Ausrichtung auf den interuniversitären und internationalen Wettbewerb und eine Schwerpunktsetzung auf Profildbereiche verlangt. Die kleinen Fächer sind nach Ansicht der Expertenrunde von der Parallelität dieser beiden Prozesse aufgrund ihrer knappen personellen und strukturellen Ressourcen in besonderer Weise betroffen.

Diese tiefgreifenden Umstrukturierungen erfordern von Hochschulen und Fächern schwierige und langwierige Denkprozesse. Hier bestehen noch viele offene Problemlagen und es muss noch viel gelernt werden. Die heutige Situation, das Mittendrin-Sein in der Diskussion der Reformen, ist aber auch eine Chance für die kleinen Fächer.

Die Strukturvorgaben für die neuen Studiengänge haben das immer schon bestehende spezifische Defizit der kleinen Fächer deutlich sichtbar gemacht: ihre knappen Personalressourcen und Lehrkapazitäten. Um weiter zu bestehen, müssen sich die kleinen Fächer heute stärker vernetzen, sie müssen lernen strategische Partnerschaften einzugehen. Hierin besteht eine große Chance für die kleinen Fächer, aber auch eine Gefahr für isolierte Standorte mit Einzelprofessuren, die mittlerweile mehr als früher gefährdet sind.



Die Praxis der Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ländern kann nach den bisherigen Erfahrungen der Fachvertreter unter dem Vorzeichen der neuen Hochschulautonomie zu einer lokalen politischen Steuerung genutzt werden, die nicht in allen Fachbereichen für eine freie wettbewerbsorientierte Entwicklung von hohen Lehr- und Forschungsleistungen förderlich ist.

Eine dritte Herausforderung, vor der Hochschulen und Fächer unter den gegenwärtigen Bedingungen stehen, ist die steigende Zahl von Studierenden. Zukünftig rechnet die Hochschulpolitik mit 50% eines Jahrgangs, die studieren werden. Auch von den kleinen Fächern erwarten die Hochschulleitungen und Landesministerien, dass sie für dieses hochschulpolitische Ausbildungssoll ihren Beitrag leisten. Auch sie sollen einer größeren Zahl von Studierenden ein Studium mit breiterer Berufsperspektive, also mit weniger fachspezifischer, sondern breiterer, allgemeiner Kompetenzvermittlung anbieten. Das bedeutet im Falle vieler hochspezialisierter kleiner Fächer mit historischen Profilen und seltenen Sprachen den Einsatz eines Teils ihrer ohnehin schon knappen Ressourcen für die Entwicklung „marktgängiger“ Lehrprofile. Weniger „massentaugliche“ Fachgebiete, wie z.B. die klassische Indologie mit ihren Textlektüren in Sanskrit und andere seltene alte oder moderne Sprachen, müssen in den Curricula vernachlässigt werden und drohen zu verschwinden. Die philologischen Kompetenzen und die Vielfalt alter wie seltener moderner Sprachen gehören aber zu den besonderen Stärken und bewahrungswerten Spezialisierungen der deutschen Geisteswissenschaften.

2. Differenzierung der Problemgenese

Die Diskussionsteilnehmer wiesen wiederholt darauf hin, dass vielerorts noch Unklarheit darüber besteht, welche Probleme der kleinen Fächer in den neuen Studiengängen tatsächlich ‚bologna-generiert‘ seien, welche etwa auf die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz von 2003 und die Akkreditierungsrichtlinien zurückgehen, und welche Probleme an den lokalen Standorten durch die Hochschulleitungen oder durch die Fächer selbst verursacht seien. In der Diskussion wurden folgende Problemgenesen und -hintergründe deutlich:

- ‚bologna-generierte‘ Veränderungen und Nachteile: die bundesweiten Strukturvorgaben zur Modularisierung, Studienstufung, Leistungspunktevergabe, Employability und Akkreditierung
- der Zustand ‚Prä-Bologna‘ und das Sichtbarmachen folgender Kernprobleme durch die Studienreform: knappe Lehrkapazitäten, unklare Ausbildungsziele, heterogene Studierendengruppen mit unterschiedlichen Erwartungen an die Hochschullehre
- lokaler Kontext: die Strukturvorgaben der Universitäts- und Dekanatsleitungen im Bologna-Prozess wie z.B. Modulgrößen, Entscheidung für sechs-, sieben- oder achtsemestrige Bachelorstudiengänge, Entscheidung für Verbund-Studiengänge, für Mono- oder Kombi-Abschlüsse und der Umgang mit der sog. „Zwergschule“ der kleinen Fächer
- bundesweiter Hochschulkontext: Strukturwandel/Profilbildung und Kapazitätsverordnungen



- fachinterner Kontext: inhaltliche Paradigmenwechsel, Divergenz von Fachkulturen an den verschiedenen Standorten, fehlende Großzügigkeit gegenüber externen Prüfungsleistungen zwischen den Standorten der Fächer.

2.1 Der Bologna-Prozess als Problemursache

Gestufte Studiengänge

Laut der Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung der neuen Studienstufen aus dem Jahr 2003 ist der Bachelor der erste berufsqualifizierende Abschluss.

Da die kleinen Fächer vielerorts einer schwachen Nachfrage ihrer Masterangebote begegnen, muss nach Ansicht von Workshop-Teilnehmern die Ausbildung in den Nichtschulsprachen vorrangig auf der 1. Studienstufe des Bachelor auf berufsqualifizierendem Niveau durchgeführt werden. Die Sprachausbildung kann dabei in Konkurrenz zum Fachstudium geraten, worauf dessen Anteile am Curriculum reduziert werden, um eine berufsqualifizierende Sprachausbildung zu sichern. Besonders bei den verbreiteten sechssemestrigem Kombi-Bachelor besteht somit die Gefahr einer unzureichenden Berufsqualifizierung in den Sprachen und einer Verwässerung des Fachstudiums.

Die Unsicherheit des Bestands der Fachmaster kann örtlich zur Folge haben, dass keine Weiterführung der Nachwuchsausbildung auf der Stufe der Promotion mehr stattfinden wird. Das kann die Forschungsleistung eines kleinen Fachs einschränken und seinen Bestand bedrohen.

Modularisierung

Die Strukturvorgabe der Modularisierung kann lokal bei Fächern mit kleinen Lehrkapazitäten die personellen Ressourcen stark an wenige, curricular festgeschriebene Lehreinheiten binden und somit die Lehre des Fachs in der Breite behindern. Als besonders nachteilig werden zu große Module eingeschätzt, wie sie wiederum aber nur universitätsinterne Vorgaben verbindlich vorschreiben können.

Employability

Der Begriff wird heute bundesweit im Hochschulsystem noch nicht entsprechend der Definitionen auf europäischer Ebene, nämlich als Vermittlung allgemeiner hoher geistiger und kognitiver Kompetenzen, verstanden. Dieses Missverständnis kann auch die Akkreditierungsprozesse der Studiengänge kleiner und forschungsorientierter Fächer negativ beeinflussen.

Gesamtregelstudienzeit Bachelor plus Master

Für einen konsekutiven Studienverlauf der beiden Studienstufen Bachelor und Master gibt die KMK eine Gesamtregelstudienzeit von max. fünf Jahren vor. Eine Erweiterung der Regelstudienzeit um zwei Semester für sprachlernintensive Fächer, wie sie im Magistersystem üblich war, würde diese Vorgabe überschreiten, wäre aber hilfreich.

2.2 Der Zustand Prä-Bologna, der Bologna-Prozess als Problemsichtbarmachung

Sprachen

Die Mehrzahl der alten und modernen Sprachen, die in den kleinen Fächern gelehrt werden, existiert nicht im Lehrangebot der allgemeinbildenden Schulen. Diese Sprachen lassen sich nur an den Universitäten erlernen und müssen daher in dieser Ausbildungsphase in das



Fachstudium integriert werden. Angesichts der durch die Kultusministerkonferenz vorgegebenen Begrenzung der Gesamtregelstudienzeit auf höchstens zehn Semester für ein konsekutives Bachelor- und Masterstudium wird vielfach beklagt, „wegen Bologna“ sei heute eine qualifizierte Sprachenausbildung nicht mehr möglich. Im Magistersystem bestand an den meisten Universitäten in den Studiengängen der philosophischen Fakultäten eine Regelstudienzeit von neun Semestern, die jedoch laut der Studienordnungen bei sprachlernintensiven Fächern fast überall um zwei Semester überschritten werden durfte.

Mehrere Workshop-Teilnehmer merkten dazu an, dass auch in den Magisterstudiengängen die Regelstudienzeit von 9+2 Semestern tatsächlich nie ausgereicht habe. Es sei wegen der Sprachen immer länger studiert worden. Bereits in den Magisterstudiengängen hat zudem eine latente Überlastung der Studierenden durch die Prüfungsanforderungen geherrscht. Durch „Bologna“ und das Kreditpunktesystem wird dieses Faktum nun offensichtlich. Das belegte auch das Beispiel eines Studiengangs mit einer modernen Fremdsprache, das in der Diskussion genannt wurde. Anfangs griffen die Fachvertreter aus Not zu einer „Mogelpackung“, indem sie für acht Semesterwochenstunden Spracherwerb lediglich 1,5 Leistungspunkte vergeben hatten.

Regelstudienzeit und Kreditpunktesystem

Mit Blick auf die Klagen, dass die verkürzte Regelstudienzeit nicht für die Vermittlung der Fachinhalte im ersten berufsqualifizierenden Abschluss ausreicht, haben vier der Workshop-Teilnehmer hervorgehoben, dass dieses Problem mit der Regelstudienzeit nicht erst durch die neuen Strukturvorgaben im Bologna-Prozess generiert worden sei. Vielmehr macht das neue System die „alten Lebenslügen“ des Magister-Studiums erst sichtbar. Die hohe Qualität der Abschlüsse ist oft mit einer sehr langen Studiendauer „erkauft“ worden. Einerseits waren die Studierenden eigentlich unterfordert, was die zeitliche Beanspruchung innerhalb der einzelnen Fachsemester angeht. Wegen der geringen Lehrkapazitäten gab es nämlich nicht überall ausreichend Angebote, um so viele Lehrveranstaltungen belegen zu können, dass die Regelstudienzeit einzuhalten war. Andererseits erforderten das knappe Lehrangebot und die umfangreichen Prüfungsstoffe, insbesondere wegen der Sprachen, ein sehr hohes Maß an Selbststudium. Das notwendige Selbststudium lässt sich heute im Rahmen der in Pflichtleistungspunkten pro Studiengang und Semester berechneten Workloads nicht mehr in gleicher Weise integrieren.

Im Magistersystem hat man immer länger, etwa 16 Semester und mehr, studiert. Dies erscheint vielen heutigen Studierenden wegen des Pflichtumfangs an Leistungspunkten pro Semester als nicht mehr praktikabel. Sie nähmen den Erwerb von i.d.R. 30 Pflichtleistungspunkten pro Semester sehr wörtlich. Die Einhaltung der Studienzeit wird zudem von den Hochschulleitungen aufgrund bestehender Zielvereinbarungen mit den Ländern und der Evaluationsparameter in der leistungsorientierten Mittelzuteilung strenger kontrolliert.



Heterogene Studierendenprofile und Ausbildungsziele

Bereits in den Magisterstudiengängen gab es unterschiedliche Motivationen der Studierenden für die Wahl eines Fachstudiums. Wiederholt zu hören war in der Diskussion die Unterscheidung zwischen einer Mehrheit der „Normalstudierenden“, die andere Berufsfelder als die Hochschullaufbahn oder das Lehramt anstreben und daher generalistischere Studienangebote erforderten, und einer kleineren Gruppe potentieller Nachwuchswissenschaftler, die das Angebot einer hochspezialisierten Fachausbildung notwendig machen.

Die Berufsbefähigung der Absolventen gehörte bereits im Magistersystem zu den Ausbildungszielen der Studiengänge. Dennoch hat es aus Sicht von Fachvertretern in der Expertenrunde in einigen Studiengängen auch eine Überspezialisierung in der Ausbildung gegeben, so als ob alle Absolventen als wissenschaftlicher Nachwuchs zu behandeln seien. In solchen Fällen habe man sich auf der „Insel der Seligen“ gewöhnt und versäumt, den Nutzen des eigenen Fachs überzeugend nach außen zu kommunizieren.

Als eines der Akkreditierungskriterien wird heute die „Employability“ stärker kontrolliert und daher kommt diese Blickverengung auf die reine Nachwuchsausbildung in den alten Studiengängen heute klarer zum Vorschein.

Verwiesen wurde allerdings auch auf eine weitere studentische Erwartungshaltung an die Hochschullehre, die unabhängig von konkreten Berufsbildern ist und eher dem Humboldtschen Bildungsideal entspricht. Hier werde das Universitätsstudium eher als eine besondere Lebens- und Lernphase begriffen, in der hochwertige Forschungsinhalte und Methodenkenntnisse den Studierenden zur Schärfung individueller kognitiver Kompetenzen und der persönlichen Bildung dienen. In dieser Art von Nachfrage liegt eine besondere Chance für die kleinen Fächer, sie müssten jedoch gegenüber den Studieninteressierten transparent machen, dass sie in diesen Fächern keine unmittelbar berufsbezogene Lehre erfahren.

2.3 Lokaler Kontext, universitäre Strukturvorgaben

Die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen von 2003 beinhaltet keine Vorgaben zu den Modulgrößen, zur Regelstudienzeit der einzelnen Stufen, zur Wahl von Mono- oder Kombi-Abschlüssen und zur Wahl von Verbund- oder Ein-Fach-Studiengängen. Diese Strukturmerkmale der neuen Studiengänge wurden lokal an den Universitäten und Fakultäten entwickelt und somit jeweils in sehr verschiedenen Strukturformaten vorgegeben.

Die Dominanz des Lokalen bei den neu entstandenen Studienstrukturen hat nach Ansicht der einiger Workshop-Teilnehmer zur Folge, dass im Vergleich zum Magister- oder Diplomstudium die bundesweite Mobilität innerhalb der Bachelor-Stufe und zwischen den beiden Stufen schwieriger geworden sei, weil es nun je Fach und je Universität sehr unterschiedliche Modulgrößen, Abschluss- und Studiengangarten gibt.

In der Diskussion wurde berichtet, dass inneruniversitär die Reform auch zu strategischen Planungen und Neuausrichtungen genutzt wurde, z.B. in der Zusammenlegung von Instituten und Fachbereichen, die dann den Auftrag erhielten, gemeinsame Verbund-Studiengänge zu entwickeln.



2.4 Nationaler Kontext

Kapazitätsauslastung

Nach den Kapazitätsverordnungen der Länder wird seit den 1970er Jahren für zulassungsbeschränkte Studiengänge auf der Basis der Curricularnormwerte berechnet, wie viele Studienplätze von den Fächern angeboten werden müssen. Nach diesem Kalkulationsverfahren wurden außer für die „Massenfächer“ auch für die weniger nachgefragten Fächer Auslastungsberechnungen vorgenommen. Die deutlich bessere Betreuungsrelation in den kleinen Fächern wurde ihnen vielerorts von Seiten der großen Fächer und der Leitungsebenen als „Unterauslastung“ vorgehalten.

Vor dem Hintergrund der Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Landesministerien und des geforderten starken Ausbaus der Studienplätze rücken die geringen Auslastungszahlen bei den kleinen Fächern immer stärker in den Fokus. Somit dürften die lokalen Entscheidungen für inhaltlich breitere Verbund-Studiengänge der kleinen Fächer mit dem Ziel, die Studierendenzahlen zu erhöhen, nicht nur eine Konsequenz der Bologna-Vorgaben, sondern auch eine Reaktion auf die latente Unterauslastung der früheren Magisterstudiengänge sein.

Profilbildung

Die Profilbildung an den Universitäten hat zur Folge, dass an den einzelnen Universitäten jeweils sehr unterschiedliche Studiengangprofile entstehen, was ebenfalls die bundesweite Mobilität innerhalb von Fächern erschweren kann.

Die heutigen Anforderungen an die Fächer, an der Profilbildung der Universitäten mitzuwirken und gegenüber den Leitungsebenen Präsenz zu zeigen, kann auch Auswirkungen auf die Fachinhalte und Modulanteile der Fächer in Verbund-Studiengängen haben. Die Curricula repräsentieren nämlich vielerorts nicht nur die im Interesse der Interdisziplinarität sachlich begründbaren Anteile von Einzelfächern, sondern entstehen auch im Kontext des Wettbewerbs unter den Fächern um möglichst viele Module und Leistungspunkte in den Studiengängen. In diesem Wettbewerb sind den kleinen Fächern mit ihren geringen Lehrressourcen enge Grenzen gesetzt.

2.5 Fachinterner Kontext

Der Wandel einzelner Fachprofile, die Mobilitätshindernisse zwischen Fächerstandorten und die schwierige Situation alter Sprachen gehen nicht allein auf die neuen politischen und universitätsinternen Strukturvorgaben im Bologna-Prozess zurück, sondern können auch Ursachen in innerfachlichen Entwicklungen und Besonderheiten haben.

In einigen Fächern wie der Indologie und der Judaistik, die in der Diskussion als Beispiele genannt wurden, findet schon seit Längerem ein Paradigmenwechsel von einer historisch-philologischen zu einer gegenwartsbezogenen regional- oder kulturwissenschaftlichen Ausrichtung statt. Der Trend zu mehr Gegenwartsbezug und regional- bzw. kulturwissenschaftlicher Interdisziplinarität ist dabei nicht nur das Ergebnis der Akkreditierungsvorgabe der „Employability“ und der aktuellen Tendenzen in der universitären Profilbildung, sondern spiegelt auch innerfachliche Entwicklungsprozesse wider. Früher noch anerkannte innerfachliche Schwerpunkte, wie z.B. die Klassische Indologie innerhalb der Indienstudien, erleben deshalb heute auch vor diesem Hintergrund einen Abbau.



Solche Paradigmenwechsel führen zu einer Diversifizierung der Fächerkulturen, die neben den anderen Faktoren heterogener Fächerkulturen – wie unterschiedliche Professorenpersönlichkeiten und Forschungsprofile – die innerdeutsche Studierendenmobilität zwischen den Standorten erschweren können. Vor diesem Hintergrund sehen einige Diskussionsteilnehmer die Fachvertreter in der Pflicht, fremde Prüfungsergebnissen großzügiger als bisher anzuerkennen. Die Anerkennung von externen Leistungsnachweisen geschieht schließlich i.d.R. in den Prüfungsausschüssen des Fachs. Dort ist man nicht gezwungen, die gleichen wissenschaftlichen Inhalte wie am eigenen Ort zu verlangen. Mehr Generosität sollte es auch für die integrierten Auslandssemester geben, zumal dadurch die eigenen knappen Lehrkapazitäten entlastet werden können.

Die Frage der Integration der Ausbildung in alten Sprachen und der Festlegung von Sprachvoraussetzungen für das Fachstudium war bereits im Magisterstudium Gegenstand innerfachlicher Diskussionen. Verbindliche Sprachvoraussetzungen – etwa in den Schulsprachen Latein und Griechisch – konnten schon die Nachfrage nach den Magisterstudiengängen negativ beeinflussen. Die Voraussetzung eines Latinums oder Graecums ist heute nicht mehr so zu handhaben wie etwa bei den Musikhochschulen, die von ihren Bewerbern mehrjährigen Instrumentenunterricht erwarten können.

3. Nachteile/Problemlagen und Chancen in der Studienreform

Zusätzlich oder zur Verstärkung von denjenigen Vor- und Nachteilen der Studienreform, die bereits im Arbeitsbericht zu dem Workshop beschrieben wurden, sind in der Diskussion folgende Aspekte angesprochen worden, die für die kleinen Fächer von besonderer Relevanz sind:

3.1 Lehre allgemein

Nachteile	Chancen
<i>Modularisierung</i> : Mit wenig Personal bei zugleich großen Fachgegenständen sei das Zusammenführen von Lehrveranstaltungen in Module schwierig.	Module ermöglichen heute eine bessere und strukturiertere Wissensvermittlung.
Die neuen Studiengänge machen die knappen Lehrkapazitäten der kleinen Fächer sichtbar. Bei Emeritierungen komme die „Stunde der Wahrheit“ und der Erhalt einer Professur könne gefährdet sein.	
Die forschungsorientierten Fachmaster der kleinen Fächer werden in dem neuen gestuften System zu wenig nachgefragt, was die Nachwuchsausbildung an den betroffenen Standorten langfristig gefährde.	Das zweistufige System schafft eine bessere Abschlussfähigkeit der Studierenden, es gibt weniger Langzeitstudierende, besonders in den Geisteswissenschaften.
Die Abkehr von der „Zwergschule“ der kleinen Fächer zwischen den Stufen erfordert eine Verdopplung der ohnehin knappen Kapazitäten für die parallele Lehre in den Bachelor- und Masterstudiengängen.	Masterstudierende können für Lektürekurse oder Sprachtutorate auf der Bachelorstufe eingesetzt werden und Leistungspunkte für berufspraktische Erfahrungen erwerben.



3.2 Verbund-Studiengänge

Nachteile	Chancen
<p>Nachteil der Lehre in generalistischer Breite:</p> <ul style="list-style-type: none">- Es kann keine zielgerichtete Förderung stattfinden.- Der vertiefte Fachkompetenz verzögert sich in die höheren Semester.	<p>Vorteil generalistischer Lehre:</p> <ul style="list-style-type: none">- Die Entscheidung für ein Studienfach kann nach hinten verschoben werden. Die Studierenden haben länger Zeit sich am Anfang des Studiums zu orientieren, wohin ihre Neigungen und Fähigkeiten gehen.- In der Orientierungsphase können Fächer, die außerhalb der Universität kein bekanntes bzw. klares Profil haben, von mehr Studierenden schneller und besser kennengelernt werden.
<p>Die neuen interdisziplinären Lehrveranstaltungen gehen zu Lasten von Angeboten in den Kerninhalten. Die wenigen Lehrkapazitäten sind einseitig für die Lehre in der Breite gebunden, „Hardcore“-Studierende mit wissenschaftlichen Berufszielen bekommen zu wenig fachspezialisierende Lehre angeboten</p>	<p>Die Lehre erfolgt in größeren interdisziplinären Kontexten ohne enge Begrenzung mehr auf ein Fach. Das kann auch die Nachfrage steigern.</p> <p>Diese Neuausrichtung der Lehre vermeidet die qualitative Überforderung der Mehrheit der Studierenden und qualifiziert für breitere Berufsfelder.</p>
<p>An den einzelnen Standorten finden in den Verbund-Studiengängen jeweils unterschiedliche Maßstabsverschiebungen hinsichtlich der gewählten Breite oder Spezialisierung in der Lehre statt. Die Fachprofile werden unscharf.</p>	<p>Die Vielfalt der Verbund-Studiengänge erhöht bundesweit die Wahlmöglichkeiten.</p>
<p>Die Vielfalt der Verbünde und Verbund-Strukturen schafft eine innerdeutsche Mobilitätserschweris.</p>	

3.3 Sprachen

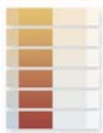
Problemfelder	Lösungsansätze
<p>Bei den Sprachen der kleinen Fächer bestehen mehrheitlich keine Schulkenntnisse. Es ist daher eine Illusion, die Sprachlehre in einen auf drei Jahre berechneten Workload übertragen zu können.</p> <p>Wenn die Sprachpraxis einen höheren Stellenwert hat und kreditiert wird, dann</p>	<p>Heute höhere Wertschätzung und Intensivierung der Sprachlehre im Zuge der Überprüfung der Berufsqualifizierung in der Akkreditierung. Sprechkompetenz wird immer wichtiger. Sprachlehrwerke werden z.T. überarbeitet oder neu entwickelt.</p>



Problemfelder	Lösungsansätze
können weniger Leistungspunkte für das Fachstudium vergeben werden.	
In Fächern wie der Japanologie und der Sinologie können wegen der begehrten Fremdsprachen in Verbund-Studiengängen und über die ergänzenden Wahlbereiche die Teilnehmerzahlen in den Sprachkursen auf über 200 und in den Seminaren auf bis zu 100 Studierenden steigen. Das kann von dem wenigen Lehrpersonal kaum mehr bewältigt werden.	
Vierjährige Bachelor-Modelle für sprachintensive Fächer bringen am Universitätsstandort das Problem der Kombinierbarkeit mit Fächern aus dreijährigen Modellen mit sich. Zudem stellt sich die Frage der Konsekutivität. Haben einjährige Master überhaupt noch einen Sinn?	Bei vierjährigen Bachelor-Modellen besteht bereits an wenigen Hochschulen keine Zwangskonsekutivität in die Masterstufe mehr, die Bachelor-Absolventen können gleich in die Promotionsstufe wechseln.
Alte Sprachen sind problematisch, sie werden immer weniger nachgefragt. Latein und Griechisch können nicht mehr vorausgesetzt werden.	

3.4 Verbund-Studiengänge in neuen Zentren und Großinstituten

Problemfelder	Lösungsansätze
Die Ungleichgewichtigkeit in der Nachfrage der beteiligten Fächer eines Zentrums kann zukünftig zum „Kannibalismus“ führen, die kleinsten Fächer werden erpressbar.	Bei strategischen Konzentrationen kleiner Fächer können die personellen Kapazitäten einen Ausbau erfahren.
Wenn die „Starfächer“ – wie etwa die Japanologie oder Islamwissenschaft – die Überlast in der Lehre tragen und daneben Kleinstfächer mit 1-2 Studierenden bestehen, können letztere langfristig verschwinden.	Der heutige Zwang zur Verflechtung ist wegen der schwachen Ressourcen heilsam. Erst in der derzeitigen Situation sind interdisziplinäre Studiengänge im BA und MA möglich und lassen die Überlebenschancen kleiner Fächer größer werden.
	Die Zentren sind sehr leistungsfähig, hier können Lehr- und Forschungsprojekte generiert werden, welche Einzelkämpfer nicht allein in einer vergleichbaren Breite und Spezialisierung entwickeln können.
Die Zentrenbildung ist häufig abhängig von politischen Konjunkturen (vor 30 Jahren gab es einen Trend zu Lateinamerika-Studien,	



Problemfelder	Lösungsansätze
heute zur Orient- und Islamforschung), von wissenschaftlichen Moden (heute verdrängt die gegenwartsbezogene Kulturwissenschaft die historische und epochenübergreifende Philologie) oder gar von persönlichen Vorlieben von Rektoren und Ministerien.	
Große Verbände oder Zentren eröffnen Raum für neue Stellenstreichungen, da sie hier als verkraftbarer eingestuft werden.	Nach Konzentrationen können kleine Fächer durch die Einbindung in eine größere Struktur ernster genommen werden und gestärkt hervorgehen.
Es kann zur Begrenzung der Fächervielfalt an den durch Konzentrationsprozesse geschrumpften Fakultäten kommen, wenn es nur noch wenige Standorte in Deutschland zu bestimmten Fächern gibt. Kann in den an Fakultäten und Zentren u.U. entstehenden Monostrukturen die Nachwuchsausbildung noch ausreichende Breite bieten und effizient sein?	

4. Lösungsvorschläge/Problemlösungen und mögliche Akteure

Im Folgenden werden einzelne Lösungsvorschläge, wie sie in der Diskussion exemplarisch oder stichwortartig geäußert wurden, aufgelistet und möglichen Akteuren, die für die Umsetzung anzusprechen wären, in Klammern zugeordnet.

Dabei wird zunächst zwischen der Studienstruktur und den Curricula bzw. den Fachinhalten unterschieden. Die Studienstruktur wird wiederum aufgegliedert in die Ebene der einzelnen Studiengänge und die Ebene der Abschlüsse und Studienstufung. Für den inhaltlich-systematischen Aufbau der Curricula konnte anhand der Diskussionsbeiträge zwischen einer lokalen, einer nationalen und einer internationalen Entscheidungsebene unterschieden werden.

Während für die Studienstruktur vor allem die hochschulpolitischen Akteure, also die Kultusministerkonferenz, die Hochschulrektorenkonferenz, die Landesministerien, der Akkreditierungsrat sowie die Rektorate und Dekanate der Universitäten anzusprechen wären, liegt die Verantwortung für die Curricula besonders in der Hand der Fächer, d.h. der Fachvertreter und Fachgesellschaften.

4.1 Studienstruktur

4.1.1 Studiengänge

Zur Entlastung knapper Lehrkapazitäten wurden in der Diskussion folgende Lösungsvorschläge genannt:

- Möglichkeit der „vertikalen Polyvalenz“, d.h. der Mehrfachnutzung, von Lehrveranstaltungen und Modulen zwischen den Stufen Bachelor und Master nach



dem Vorbild der „Zwergschule“ im Magisterstudium (Rektorate/Dekanate; Akkreditierungsrat)

- Möglichkeit zu kleinen statt großen Modulen. Die Spielräume der Strukturvorgaben und solcher gesetzestextlichen Formulierungen wie „es sollten in der Regel“, können kreativer ausgeschöpft werden. (Rektorate/Dekanate)
- Integration von inhaltlich frei belegbaren Wahlbereichen für nationale/internationale Vernetzungen oder für die Ausbildung in Fachsprachen (Rektorate/Dekanate; Fächer)
- Integration von angeleitetem Selbststudium (Bsp.: Lektüren und Rezensionen von Textkanones mit monatlichen Besprechungen der Ergebnisse) (Rektorate/Dekanate; Fächer).

Zur Verbesserung und Sicherung einer ausreichenden und qualitativ hohen Sprachenausbildung kamen in der Diskussion folgende Lösungsvorschläge:

- 7- oder 8-semesterige Bachelor-Studiengänge auch mit integriertem Auslandssemester (Rektorate/Dekanate; Fächer)
- Integration inhaltlich flexibel konzipierter Mobilitätssemester für das Auslandsstudium (Rektorate/Dekanate; Fächer).
- volle Kreditierung der für das Fachstudium notwendigen Sprachkenntnisse. Wenn Sprachkenntnisse notwendig sind, müssen sie während des Studiums erlernt werden können und kreditierbar sein, auch mit der Folge längerer Studienzeiten, u.U. auch über die Fünf-Jahres-Gesamtstudienzeitgrenze für Bachelor und Master hinausgehend. Studierende, die deshalb länger studieren müssen, und die beteiligten Fächer sollten daraus keine Sanktionen oder Nachteile erfahren. (KMK, Landesministerien, Akkreditierungsrat, Rektorate/Dekanate, Fächer)
- Integration virtueller Sprachlehrprogramme (Fächer).

4.1.2 Gesamtstruktur/Studienstufung

Um eine qualitativ hohe Ausbildung und einen besseren Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Studierendengruppen mit Berufszielen in und außerhalb der Universität zu gewährleisten, wurde folgendes Stufenmodell diskutiert:

Eine neue Stufenstruktur für kleine Fächer, vor allem für Fächer mit Nichtschulsprachen:
Bachelor (8 Semester) + Promotion

1. Stufe: ein Bachelor-Studiengang mit acht Semestern, darauf baut unmittelbar ohne die Zwischenstufe eines Masters die Promotion als 2. Stufe auf. Dabei sollte diese Promotionsstufe einen Notausstieg enthalten, indem bei Abbruch der Promotion alternativ ein Mastergrad erworben werden kann.

Solche Modelle ohne „Zwangskonsekutivität“ (Bachelor-Master-Promotion) sollten noch weiter gedacht werden. Für die *happy few* der forschungsorientierten Studierenden könnte dies eine gute Lösung sein. (KMK, Hochschulrektorenkonferenz, Landesministerien, Akkreditierungsrat, Rektorate/Dekanate, Fächer)

(In der *Akademia* werden jedoch Widerstände erwartet, weil ein solches Modell zur Konsequenz hätte, dass der Bachelor als erster echter Abschluss akzeptiert werden müsste, was bisher noch nicht breiter Konsens ist).



Für mehr Rechtsicherheit bei der Anerkennung von Prüfungsleistungen beim Wechsel der Universität sollten sich nach Ansicht des Studierendenvertreters die Anerkennungsregelungen der Lissabon-Konvention von 1997¹ für ausländische Hochschulqualifikationen auch auf nationaler Ebene durchsetzen. (KMK, Hochschulrektorenkonferenz)

Für bestimmte Fächer, in denen mehrere Nichtschulsprachen gelehrt werden, plädierte ein Teil der Diskussionsteilnehmer für eine Konzentration von Fachprofessuren an wenigen Standorten anstelle vieler verstreuter Einzelprofessuren. Nur mit höheren Kapazitäten an einem Ort könnten für eine breite und hochspezialisierte Ausbildung sowie für die Sicherung des eigenen Nachwuchses geeignete Angebote bestehen. An diesen Standorten gäbe es dann auch genügend Nachfrage nach einer solchen Lehre. (Fächer, Landesministerien)

Eine Alternative zur Konzentration stellen für andere Diskussionsteilnehmer interuniversitäre oder internationale Lehrnetzwerke dar. Auf diese Weise könne man die durch die lokalen Standortkontexte gegebene Vielfalt der Fachausrichtungen – als eine Besonderheit deutscher Geisteswissenschaften im globalen Vergleich – erhalten und fachlichen Monokulturen infolge von Konzentrationen an wenigen Standorten vorbeugen. Auf nationaler und interuniversitärer Ebene bräuchte es hierzu aber auch einer guten systemischen Unterstützung durch die Hochschulverwaltungen und Länderministerien. (Fächer, Rektorate/Dekanate, Länderministerien).

4.2 Fachinhalte/Curricula

4.2.1 lokal

Zur Entlastung der Lehrkapazitäten werden für die kleinen Fächer mit modernen Fremdsprachen internationale Studiengänge mit integrierten Auslandssemestern empfohlen.

Um in Fächern, deren Studium auf Kenntnissen in alten Sprachen basiert, die Nachfrage aufrechtzuerhalten, gibt es folgende Lösungsvorschläge:

- Man könnte bestimmte Stufen der Kenntnisse zulassen. Anhand von Textübersetzungen sollte aber auch während des Studiums mit den alten Sprachen gearbeitet werden, um mehr Sensibilität für die Logik der Sprachen und die durch Übersetzungen entstehenden semantischen Verschiebungen entwickeln zu können.
- Mehr auf Freiwilligkeit bauen als Pflichtvoraussetzungen festlegen: Wer z.B. doch das Graecum haben will, soll es erwerben können.
- Aufbau des Unterrichts nach dem Gesamtschulprinzip mit differenzierter Förderung von Studierenden, die einen generalistischen Wissenszuwachs ohne zwingende Sprachlehre erwarten, und Studierenden mit Wunsch nach Spezialisierung und Vertiefung in den alten Sprachen.

¹ *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region.* Vertragsbüro des Europarats: <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/165.htm> (Zugriff am 05.04.2011).



4.2.2 bundesweit

Für die bundesweite Ebene der Fächer wurde besonders die Chancen eines Kerncurriculums und interuniversitärer Netzwerke diskutiert.

Kerncurriculum

Die Frage danach, was die Breite eines Fachs ausmacht, stellt sich angesichts der kürzeren Regelstudienzeiten und der Integration in Verbund-Studiengänge neu und muss auf der Fachebene erst wieder austariert werden. Vor diesem Hintergrund diskutierten die Teilnehmer die Möglichkeit einer Einigung der deutschen Fächerstandorte auf ein Kerncurriculum, d.h. auf bestimmte gleiche Studienelemente, auf das die Fachgesellschaften eine Art „Prüfsiegel“ geben könnten. Dies sei im Interesse sowohl der Fachidentität als auch der nationalen Studierendenmobilität. Mehrere Teilnehmer verwiesen jedoch auf die oftmals sehr verschiedenen und auseinandergehenden Fächerkulturen an den einzelnen Standorten, die eine Einigung auf ein Kerncurriculum erschweren oder unmöglich machen.

Interuniversitäre Verbände

In gemeinsamen interuniversitären Lehrkooperationen werden folgende Chancen gesehen:

- Entlastung der Lehrkapazitäten
- Möglichkeit zu breiterer Ausbildung und vielfältiger Spezialisierung der Studierenden wegen der unterschiedlichen Fächerprofile der einzelnen Lehrstühle und Standorte
- Mehr Garantie auf Anerkennung von Prüfungsleistungen durch diese Form gelenkter Mobilität.

4.2.3 International

- Bildung von internationalen „Ringtauschmodulen“, die in Absprache von deutschen und ausländischen Dozenten gemeinsam entwickelt und in Masterklassen vor Ort angeboten werden.
- Bildung von internationalen Masterstudiengängen über die Erasmus-Verträge.
- Einrichtung von Auslandsbüros an den Informationszentren des DAAD zur Erleichterung des Einstiegs in das Fachstudium im Ausland. (Bsp. das Auslandsbüro in Kairo des Centrums für Nah- und Mitteloststudien an der Philipps-Universität Marburg).

4.3 Besondere Beispielfälle

4.3.1 Universität Hamburg (vorgestellt von Prof. Fischer)

Das Hamburgische Hochschulgesetz offeriert im Falle von Fächern mit Nichtschulsprachen, die einen besonderen Studienaufwand erfordern, die Konzeption eines achtsemestrigen Bachelorstudiengangs, auf den ein viersemestriger Master aufbauen kann. Die Studiengänge dieser sprachlernintensiver Fächer enthalten ein Auslandssemester in den wissenschaftlichen Zielregionen der Fächer.



4.3.2 Pilotprojekt PONS-Brücke (vorgestellt von Prof. Bergemann)

Das Projekt PONS ist ein deutsches Lehrnetzwerk im Fach Klassische Archäologie. Es handelt sich um ein Projekt zur Unterstützung des Studienortwechsels im Rahmen der BA/MA-Studiengänge, das von der VolkswagenStiftung und der Stiftung Mercator gefördert wird.

Im Wintersemester 2010/2011 kooperieren neun Institute der Klassischen Archäologie in diesem Projekt. Aus den Angeboten aller Institute wurde ein Kerncurriculum entwickelt. Angestrebt werden ein dem Erasmus-Programm im europäischen Rahmen ähnlicher Studierendenstatus und eine entsprechende gegenseitige Verpflichtung zur Anerkennung von Prüfungsnachweisen.

An den beteiligten Universitäten wird derzeit ein Rahmenvertrag für einheitliche Regelungen im Interesse der Studierenden entwickelt. Das Projekt will auch ein Pilotprojekt für weitere Lehrnetzwerke sein.

Die Fachlehrstühle an deutschen Universitäten weisen unterschiedliche Profile zu vielfältigen Teilgebieten der Klassischen Archäologie auf. Wissenschaftsstrukturell sei dies im Unterschied zu anderen Ländern eine besondere Stärke der deutschen Geisteswissenschaften, die im Lehrnetzwerk PONS nun auch für die Ausbildung der Studierenden besser genutzt werde. Gleichzeitig könne durch die Erfahrung des Umzugs die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützt werden.

Die Studierenden erhalten intensive Informationsangebote und Unterstützungsmaßnahmen für den Studienortwechsel, der auch einen vorübergehenden Umzug in eine andere Stadt einschließt.

5. Grundsätzliche Fragen und Forderungen

5.1 Grundsätzliche Fragen

Fachinhalte: Veränderung der Fachkulturen

Das Wissen und die Methoden in den Fächern nehmen immer mehr zu. Zugleich soll die Studiendauer verkürzt werden. Vor diesem Hintergrund wurden vier grundsätzliche Fragen deutlich:

- Muss die heutige Ausbildung so sein wie im Magister oder ließe sich die Ausbildung nicht von tradierten Inhalten „entrümpeln“?
- Muss eine hochspezialisierte Ausbildung für eine Hochschullaufbahn an jedem Standort gelingen oder ließen sich dazu nicht einige Standorte fusionieren? Oder wären überregionale bzw. interuniversitäre Verbünde die richtige Lösung?
- Zwingen an strukturell kleinen Standorten die neuen Studienvorgaben zur Berufsbefähigung die kleinen Fächer zu einem Identitätswandel, z.B. von einem historischen oder epochenübergreifenden Ansatz zur Dominanz des Gegenwartsbezugs in der Lehre?
- Gehören historisch-philologische Bereiche eines Fachs mittlerweile in das „Archiv der Wissenschaftsgeschichte“ oder will man sie weiter erhalten?

Es wurde auch die Überlegung eingebracht, dass die derzeitige Situation eine Entscheidung erfordere: Sollen die kleinen Fächer in der jetzigen Breitenstreuung erhalten bleiben oder



nicht? Gründe dafür, besonders die altsprachlichen Fächer für obsolet zu erklären, fänden sich genug. Die Fächer sollten vor dem Hintergrund dieser hochschulpolitischen Grundsatzfrage die Chancen der neuen Studiengänge nutzen und für mehr Studierende attraktiver werden.

Fachstrukturen: Fächerkonzentrationen

Die Frage nach den Chancen von *Fächerkonzentrationen* einerseits und der Bedeutung von Breitenstreuung durch Einzelprofessuren andererseits wurde kontrovers diskutiert.

Argumente für Fächerkonzentrationen:

Die Vereinzelung der kleinen Fächer ist nachteilig. Vereinzelt Professuren können den Studierenden nur ein einseitiges Lehrangebot bieten und hängen zu stark von der Figur des Professors ab. Bei jeder Emeritierung ist eine völlige Neuorientierung nötig.

Konzentrationen können kleine Fächer in größere institutionelle Kontexte stellen und dadurch stärken. Konzentrationen sind daher ein Mittel, um die Fächer langfristig zu erhalten. Einzelprofessuren sind zu isoliert und könnten bei unkoordiniertem Abbau an mehreren Standorten landes- oder bundesweit zum Verlust des gesamten Fachs führen. Auch hierbei wurde auf die Notwendigkeit einer politischen Steuerung und von positiven Anreizen zu strukturellen Veränderungen hingewiesen.

Es sollte nicht geschehen, dass es in einem Bundesland oder bundesweit zum Wegfall aller Standorte eines Fachs kommt, ohne dass davor die Möglichkeit einer hochschulpolitisch koordinierten Konzentration ausgelotet wurde. Die mittels der Kartierung von der Arbeitsstelle Kleine Fächer und der Hochschulrektorenkonferenz geschaffene Transparenz des Bestands sollte zur Prüfung der vorhandenen Standorte genutzt werden.

Argumente gegen Fächerkonzentrationen:

Einzelprofessuren können in ihrem jeweiligen lokalen Kontext gut vernetzt sein und für sinnvolle interdisziplinäre Ergänzungen der Lehr- und Forschungsaufgaben des Standorts sorgen. Fächerstandorte zu außereuropäischen Sprachen und Kulturen sind heute schon wenig breit gestreut und dienen an ihren Standorten dazu, globalere als nur westlich-europäische Perspektiven ins Bewusstsein zu bringen.

Junge Studienanfänger verbleiben nach jüngsten Sozialerhebungen mehrheitlich an dem Ort, wo sie die Hochschulreife erlangt haben,² was für einen Erhalt der Präsenz und der Vielfalt in der Fläche spricht. Jedoch entspricht diese Immobilität nicht dem späteren Berufsalltag, weshalb Mobilität auch von „Normal“-Studierenden, und nicht nur von forschungsorientierten Studierenden früh gelernt werden muss.

Konzentrationen widersprechen der Rolle der kleinen Fächer als „Bildungsfächer“ für Studierende, die an der Universität auch eine breitere und individuellere Bildung der eigenen Persönlichkeit anstreben. Freie und vielfältige Kombinationen von Fächern sind attraktiv. Konzentrationen und Mono-Bachelor an Zentren führen dagegen zur Ausdünnung von Angeboten an den Fakultäten.

² *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, 2009, Hauptbericht, S. 61f.: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf (Zugriff am 05.04.2011)



Lehrstrukturen: Interuniversitäre Netzwerke

Zu den *interuniversitären Netzwerken* als Alternative zu den Konzentrationen wurde die Frage gestellt, ob diese Modelle auch für „Normal“-Studierende interessant seien oder ob sie nicht vielmehr nur den wissenschaftsinteressierten Studierenden ansprechen.

Kontext Hochschulplanung und Profilbildung

Die Frage nach den *verantwortlichen Akteuren* wurde wiederholt gestellt. Angesichts ihrer wissenschaftsstrukturellen und internationalen Bedeutung wird die zu starke Abhängigkeit der kleinen Fächer von den lokalen Entscheidungsträgern und den strategischen Steuerungsmomenten an den Universitäten als nicht adäquat empfunden. Das hohe internationale Renommée eines Einzelforschers, seine wissenschaftlichen Leistungen und seine gute Vernetzung in der Fachcommunity und in den Kulturinstitutionen seiner Zielregion könnten ihn vor einem lokal beschlossenen Stellenabbau nicht schützen. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach der Gestaltungsrolle der Länderministerien bzw. nach den Widersprüchen zwischen Hochschulautonomie einerseits und hochschulpolitischer Landesplanung andererseits aufgeworfen.

Masternachfrage

Das Thema der *schwachen Nachfrage der Masterstudiengänge* einiger kleiner geisteswissenschaftlicher Fächer wurde ebenfalls wiederholt angesprochen. Dabei wurde u.a. folgende Fragen aufgeworfen: Ist der Ehrgeiz zu eigenen Masterstudiengängen nicht zu blauäugig? Wie ist mit fast leeren Masterprogrammen umzugehen? Wie kann ein Rück- oder Umbau der Masterprogramme stattfinden?

5.2 Hinweise zur Eigenstärkung kleiner Fächer und Forderungen

Definieren der Adressaten und hochschulpolitischer Instrumente

Die Fächer sollten selbst benennen, welche hochschulpolitischen Instrumente für sie eingesetzt werden sollen und welche Institution ihnen am besten helfen kann. (Fächer, Fachgesellschaften)

Vernetzung und Außenkommunikation

Das Zeigen von Kooperationswillen ist förderlich. Damit könnten die kleinen Fächer die Politik beeindrucken, wenn das Kooperieren unter den größeren Fächern nicht praktiziert wird. (Fächer, Fachgesellschaften)

Die kleinen Fächer sollen ihre Interessen definieren und strategische Partnerschaften suchen. Eine Verzweiflungshaltung mache unattraktiv. (Fächer, Fachgesellschaften)

Die kleinen Fächer müssen mehr über ihre *Potentiale* sprechen. Die Potentiale sollten sichtbar werden und Ansätze für ein zukünftiges *Benchmarking* schaffen. (Fächer, Fachgesellschaften)

Erwartungen an die Hochschulpolitik auf lokaler und/oder Landes- und Bundesebene

Internationale Lehrkooperationen sind leichter aufzubauen als Kooperationen zwischen Universitäten und Standorten verschiedener Bundesländer. Für *nationale interuniversitäre Netzwerke* muss es mehr systemische Unterstützung durch die Hochschulleitungen und Landespolitik geben. (Rektorate/Dekanate, Landesministerien, Fächer)

Für einige Fächer mit seltenen außereuropäischen oder alten Sprachen sollte die Politik ein „*Reservat*“ schaffen, ein Überleben in der neuen Wettbewerbssituation sei nicht gesichert.



In einer zunehmend globalisierten Welt mit komplexen und plötzlich verlaufenden Veränderungsprozessen ist nie klar vorhersehbar, wann welche Sprachen und Kulturen von großer Relevanz sind (Landesministerien, KMK, BMBF)

Die in Deutschland einzigartige *Sprachenvielfalt* der kleinen Fächer muss erhalten bleiben. Wenn in Zukunft auch die deutschen Wissenschaftler die Quellen nur noch in englischer Übersetzung lesen, wird es global überall die gleichen Forscherprofile geben und nur noch sehr wenige, die eine Quellenlektüre im Original beherrschen. (Landesministerien, KMK, BMBF)

6. Teilnehmer/innen des Workshops „Lehre“

Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmer:

- Prof. Dr. Johannes Bergemann, Klassische Archäologie, Profilprojekt „Netzwerk Klassische Archäologien“, Universität Göttingen
- Prof. Dr. Eva Cancik-Kirschbaum, Altorientalistik, FU Berlin
- Prof. Dr. Holger Fischer, Finno-Ugristik, Vizepräsident für Lehre, Universität Hamburg
- Prof. Dr. Johann E. Hafner, Religionswissenschaft, Dekan der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam
- Dr. Achim Hopbach, Geschäftsführer des Akkreditierungsrats, Bonn
- Prof. Dr. Konrad Klaus, Indologie, stellv. Geschäftsführender Direktor des Instituts für Orient- und Asienwissenschaften, Universität Bonn
- Prof. Dr. Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen, Vizepräsident für Lehre und Studium der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
- Florian Pranghe, Vorstandsmitglied des Freien Zusammenschlusses der StudentInnenschaften
- Prof. Dr. Katja Schmidtpott, Japanologie, Japan-Zentrum, Universität Marburg
- Prof. Dr. Walter Sommerfeld, Marburger Centrum für Nah- und Mitteloststudien und des BA-Studiengangs Orientwissenschaft
- Dr. Martin Winter, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg

Weitere Teilnehmer/innen:

Dr. Ulrich Meyer-Doeringhaus, verantwortlich für das Projekt „Kleine Fächer“ bei der HRK

Dr. Rainer Lange, Referat Forschung, Wissenschaftsrat

Dr. Sabine Behrenbeck, Referat Tertiäre Bildung, Wissenschaftsrat

Claudia Wolf, Referat Internationalisierung von Studium und Lehre, Deutscher Akademischer Austauschdienst

Dr. Peter Zervakis, Leiter des HRK-Projekts „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“

Helmut Fangmann, Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW, KMK-Arbeitsgruppe „Kleine Fächer“



Moderatoren:

Prof. Dr. Axel Horstmann, Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats der Arbeitsstelle Kleine Fächer

Dr. Verena Lepper, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Arbeitsstelle Kleine Fächer

Prof. Dr. Norbert P. Franz, Projektleiter der Arbeitsstelle Kleine Fächer

Auswertung der Diskussion:

Dr. Katrin Berwanger, Projektkoordination, E-Mail: katrin.berwanger@uni-potsdam.de; Tel. 0331-977.1758