

Bologna 2.0 an der LMU: Die Reform der Reform

Oliver Jahraus

Die nationale und letztlich lokal individuelle Umsetzung eines transnationalen Prozesses bietet auf allen Ebenen besondere Herausforderungen. Den Umgang der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) mit dem Bologna-Prozess, insbesondere der damit verbundenen Modularisierung des Studiums, schildert dieser Beitrag. Er geht auf die geschaffenen Rahmenbedingungen ebenso ein wie auf die Bologna-induzierten und auch die darüber hinaus reichenden Ziele und den Weg der LMU bei der Studienreform. Dargestellt wird dies am Beispiel der besonders komplizierten Situation in den Geisteswissenschaften.

1 Hürden und Chancen des Bologna-Prozesses

Die folgenden Überlegungen wollen am Beispiel einer großen deutschen Universität, der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München, einen Erfahrungsbericht darüber geben, wie man mit jenen Problemen umgegangen ist, die aus der Einführung des modularisierten Studiensystems entstanden sind und die man dabei bisweilen sogar selbst erzeugt hat. Dies kann als Beispiel dafür gewertet werden, wie man die Möglichkeiten, die dieser Prozess bietet, wieder in den Prozess reintegriert. In München trägt diese Unternehmung den plakativen Namen Bologna 2.0.

Der Bologna-Prozess lässt sich in seiner sozialen ebenso wie seiner zeitlichen und schließlich auch sachlichen Dimension betrachten. Und es ist durchaus lohnend, sich das Zusammenspiel dieser Dimensionen vor Augen zu führen, um bestimmte Effekte und Schwierigkeiten, die der Prozess mit sich gebracht hat, besser zu durchschauen. Zunächst einmal ist es ein politischer Prozess, und er unterliegt damit den schwierigen Bedingungen, die auftreten, wenn transnational nationale Prozesse angestoßen werden sollen. Der Übergang von der großen Leitidee, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, zur Aufgabe, den Prozess in nationales Recht und mehr noch in lokale Studienordnungen umzusetzen, war notgedrungen problematisch. Doch bei der Einschätzung der Probleme darf man keine dieser Dimensionen vernachlässigen. Und mit Blick auf das angestrebte Ziel könnte man geneigt sein zu sagen, dass der Bologna-Prozess, wenn man an andere große europäische Projekte denkt, zum Beispiel an das schwierige Verfahren einer europäischen Verfassungsgebung oder das Verfahren zur Euro-Rettung, im Grunde genommen das einzige europäische Erfolgsmodell der letzte Dekade darstelle.

Tatsache ist aber auch, dass man sich in Deutschland, gerade auch in Bayern und an der LMU relativ spät in einer alle Gruppen der Universität umfassenden Anstrengung um den Bologna-Prozess gekümmert und sich – jedenfalls für eine konstruktive Einführung – zu spät damit auseinandergesetzt hat. Dass es dabei an einer so großen Universität wie der LMU auch Ausnahmen gab, die die Regel bestätigen, sei ausdrücklich erwähnt. Eine ganze Reihe von Kollegen aus unterschiedlichsten, vor allem natur- oder sozialwissenschaftlichen Fächern, bemühte sich frühzeitig um konstruktive Modelle. Die Regel sah aber anders aus. Sie bestand in einer unheiligen Allianz zwischen sehr rigiden administrativen Vorstellungen von Modularisierung und ihrer juristischen Absicherung einerseits und einer Überreglementierung der Fächer durch die Fachvertreter selbst im Bemühen, den Nimbus und die Bedeutsamkeit des eigenen Fachs nicht einem vermeintlichen Schmalspur-Studium zu opfern andererseits.

Deswegen wurde Bologna 2.0 überhaupt notwendig. Als Bologna, so die abkürzende Redeweise für das modularisierte Studium insbesondere mit der Idee der studienbegleitenden Prüfungen, dann Realität werden sollte und wurde, mussten die Beteiligten das neue Studiensystem zwangsläufig als oktroyierte Wirklichkeit empfinden. Diese Entwicklung hatte sich selbst verstärkende Effekte, die die soziale Dimension dieses Prozesses besonders deutlich machen können: Weil die meisten Lehrenden sich zu spät auf breiter Front mit den Bedingungen der Ausgestaltung eines modularisierten Studiums beschäftigt hatten, wurden die Rahmenbedingungen in ihrer Perspektive stark von nicht-wissenschaftlichen Instanzen beeinflusst. Die Hochschullehrer, die sich intensiv mit dem Prozess auseinandergesetzt und daher schon früh konkrete Vorstellungen einer sinnvollen Umsetzung der Vorgaben für ihre Fächer entwickelt hatten, waren in der Minderzahl und kamen auch deswegen relativ schnell in Konflikt mit den administrativen Stellen der Universität, die naturgemäß andere Ziele verfolgten: zum Beispiel die effektive ‚Verwaltbarkeit‘ oder die ‚Klagesicherheit‘ der Studienordnungen. Das hatte den fatalen Effekt, dass der Student an sich, so abstrakt diese Überlegungen auch waren, in die Position eines potenziellen Prozessgegners verschoben wurde. Bei der Professorenschaft musste in weiten Bereichen der Eindruck entstehen, man habe es hier mit einer Fremdbestimmung im ureigensten Bereich der Hoheit und der Verantwortung für das eigene Fach zu tun. Das führte zu verhärteten Fronstellungen und öffnete der Kritik an Bologna offene Flanken: Der Bologna-Prozess sei weder Sache der Professorenschaft noch der Studierenden, sondern oktroyiert. Bologna würde die Idee Humboldts ad absurdum führen (so, als ob es noch eine Humboldt’sche Universität im Zeitalter des Massenstudiums gäbe) und würde zudem auf einen Verlust der Academia hinauslaufen und zu einem Billig-Bachelor führen.

Das Gegenteil war der Fall. Von den Studierenden wurde in der Regel wesentlich mehr verlangt als in den vergleichbaren Vorläuferstudiengängen. Es gehört zu den Paradoxien dieser Geschichte, dass man im unbeholfenen Versuch, die Humboldt’sche Idee zu

retten, sie am intensivsten ausgetrieben hat. Ja, mehr noch: Es kam zu einem Rückschlageffekt, zu einer Überbelastung der Studierenden mit Prüfungen und zu einer Überreglementierung des Studiums. Bologna wurde in vielen Fällen als Regelsystem empfunden, dessen konkrete Umsetzung weitere Reglementierungen mit sich brachte, ja eine Reglementierungswut freisetzte, weil man Bologna nicht als flexibles Instrument zur Gestaltung der Studiengänge nutzen konnte oder auch wollte. Die Folge war, dass das Studium in den vorliegenden Ordnungen so gut wie keine Freiheiten mehr ließ, die Freude am eigenverantwortlichen Studieren tilgte, das intellektuelle Vergnügen beschädigte. Dass auf der anderen Seite zumal in den Geisteswissenschaften die dramatischen Studienabbrecherquoten gesellschaftlich nicht mehr zu rechtfertigen waren, wurde vielfach übersehen.

Damit war aufs Engste die notorische Frage nach dem Regelabschluss verbunden, die leider zum Teil durch sehr unglückliche Vorbedingungen z. B. der öffentlichen Hand, die den Bachelor nicht als Universitätsabschluss werten wollte, angeheizt wurde. Das böse Wort, der Bachelor sei der Studienabschluss für Studienabbrecher, machte die Runde. Die Frage war deswegen so problematisch, weil sie von einer stillschweigend gesetzten Norm eines Hochschulstudiums ausging und dabei die Flexibilisierungen außer Acht ließ. Die Kehrseite der Medaille war eine berechtigte Angst von Studierenden, den Zugang zum Master nicht zu erhalten, wenn sie ihr Studium über den Bachelor hinaus fortführen wollten. Für die Studierenden musste der Bachelor als eingebaute Sollbruchstelle erscheinen, als institutionalisierter Rauswurf aus der Universität.

Vor diesem Hintergrund war es leicht, Anspruch und Wirklichkeit in ein für den Bologna-Prozess ungünstiges Verhältnis zu setzen und mehr oder weniger polemisch Kritik zu üben: Bologna solle die Internationalisierung vorantreiben, würde aber tatsächlich diese ursprüngliche Idee in einem undurchdringlichen Wust von Reglementierung regelrecht verraten. Statt sich in einem europäischen Hochschulraum zu bewegen, könne man noch nicht einmal von einer Universität an die Nachbaruniversität wechseln. Genau damit aber verstellte man sich nachhaltig den Blick auf die Möglichkeiten, die Bologna bot. Bologna wurde weitgehend als Verlustgeschichte erzählt und nicht als Aufbruch zu Neuem gesehen. Bologna war nicht gewonnene, sondern verpasste Chance.

Aus der Sicht der Studierenden stellte sich die Situation gleichermaßen unbefriedigend dar. Bologna bedeutete nicht den Vorteil, ein kürzeres und stärker strukturiertes Studium absolvieren zu können, sondern verhiess vor allem mehr Prüfungen in kürzerer Zeit. Diese Befürchtung war nicht von der Hand zu weisen. In ersten Entwürfen sollte beispielsweise der Bachelor Germanistik fünf- bis zehnmal mehr Leistungen (ca. 40) vorsehen als das alte, vergleichbare Magisterstudium im selben Fach. (Heutzu-

tage hat der Germanistik-Bachelor in München 14 Leistungen, wovon sieben nur mit bestanden/nicht-bestanden bewertet werden.) Hier lief etwas schief, die Reglementierung feierte fröhliche Urstände. Was die Studierenden aber nicht im Blick hatten, war die Tatsache, dass keine Studienordnung so sehr im Sinne der Studierenden konzipiert war wie die modularisierte. Durch keine Studienreform in der Geschichte haben Studierende so viel gewonnen wie durch Bologna. Das hängt intrinsisch mit der Idee der Modularisierung selbst zusammen. Von wem etwas verlangt wird, der muss erst in den Stand versetzt werden, dass er dies auch leisten kann. Und Internationalisierung schließt die Möglichkeit ein, dass nach jedem Semester gewechselt werden kann, was eine stringente und zügige Studiengangsverwaltung mit sich brachte. Diese Studierendenorientierung und die stärkere administrative Durchdringung des Studiums dürften nicht unwesentlich dazu beigetragen haben, dass auf der anderen Seite, aufseiten der Professorenschaft, sich der Eindruck verstärkte, dass man noch weniger mit Bologna zu tun hatte.

2 Grundlegende Neuerungen: Modularisierung und studienbegleitende Prüfungen

Die sachliche Dimension des Problems kristallisierte sich an der Studienordnung. Das wurde in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen offenbar. Durch die grundsätzliche Umstellung von Abschlussprüfungen auf studienbegleitende Prüfungen änderte sich der Charakter des gesamten Studiums fundamental, weil nun das ganze Studium von Anfang an ‚abschlussrelevant‘ wurde und damit jedes einzelne Modul und zum Teil auch die Lehrveranstaltung an sich an Bedeutung gewannen. Das allerdings musste eine wesentlich stärkere Reglementierung des Studiums mit sich bringen, um überhaupt Studierbarkeit gewährleisten zu können. Studierbarkeit wurde von der Studienordnung garantiert und das brachte einen Anforderungskatalog an Studienordnungen mit sich, der sich wiederum als verstärkte Reglementierung spürbar machte. Die Studienordnung stand zwischen der juristischen Kodifizierung und dem Prozess-Charakter von Bologna. Das war und ist der Gegensatz zwischen Statik und Dynamik. Und die Aufgabe bestand darin, in und mit den Studienordnungen beide Aspekte gleichermaßen zu berücksichtigen. Das bedeutete in vielen Fällen die Quadratur des Kreises.

Was man in dieser Situation gänzlich aus den Augen verloren hatte, waren die Chancen, die der Bologna-Prozess den Fächern und damit den Dozierenden bot. Bologna war eine Einladung, die epistemologischen Grundlagen der jeweiligen Fächer neu zu überdenken, den Kanon des zu vermittelnden Wissens neu zu definieren und schließlich Wissensvermittlung und Wissensgenese im Studium neu und effizient zu gestalten. Auch dies hatte man versäumt, und man war in allzu vielen Fällen dazu übergegangen, das Wissen, das im Vorläuferstudium vermittelt werden sollte, in den deutlich kürzeren

Bachelor zu packen und zudem noch mit zusätzlichem Ballast zu versehen. Das war eine Bewegung, die sich bis heute immer wieder beobachten lässt. Gerade die schärfsten Kritiker der Reglementierung sind sofort dabei, wenn es darum geht, einen neuen Studiengang zu planen, ihn mit Reglementierung zu überfrachten. Dahinter verbirgt sich ein oft nur schwer lösbares Knäuel unterschiedlichster Interessen. Ein Fachdünkel verbindet sich dabei vielfach mit der Furcht, gerade das eigene Fach würde an akademischer Dignität verlieren und würde nur die unterinteressierten und schwächsten Studierenden anziehen – Ängste, die kaum auf rationaler Basis stehen.

3 Hauptproblem: Fächerkombinierbarkeit und Überschneidungsfreiheit in den Geisteswissenschaften

Im Wintersemester 2009/2010 wurde der geistes- und sozialwissenschaftliche Bereich an der LMU auf das modularisierte System umgestellt. Gemessen an den Studierendenzahlen, war damit fast die Hälfte der gesamten Universität betroffen. Die konkreten Probleme können auf wenige, aber zentrale Punkte zurückgeführt werden, und sie kennzeichnen die Situation, in der sich der Bologna-Prozess im Sommersemester 2010 an der LMU befand. Die Studiengänge waren weitgehend überreguliert. Die Studienpläne waren überfrachtet und nicht ausgewogen. Die Studierbarkeit war zwar gewährleistet, aber man hatte dafür einen immens hohen Preis gezahlt. Viele Studiengänge waren, abgesehen von Überregulierung und Überfrachtung, wenig attraktiv. Daraus resultierten zwei Aufgaben: Die Prüfungsdichte musste gesenkt werden und die Freizügigkeit im Studienverlauf musste erhöht werden. Das war leichter gesagt als getan, denn diese Studienordnungen waren in Kraft und hätten erst durch ein aufwendiges Verfahren geändert werden müssen, und das in der Zeit, in der alle daran beteiligten Instanzen, nicht zuletzt das Rechtsdezernat, ohnehin durch eine regelrechte Flut neuer Studienordnungen überlastet waren. Schließlich war das nicht nur die heiße Phase der Umstellung im Bologna-Prozess, auch der große Lehramtsbereich wurde an der LMU zu dieser Zeit auf das modularisierte Studiensystem umgestellt.

Eines der Hauptprobleme war die Überschneidungsfreiheit, also die Frage, wie eine Haupt- und Nebenfachkombination von Fächern so studiert werden kann, dass die Veranstaltungen nicht zur gleichen Zeit stattfinden. Überschneidungsfreiheit benannte ein Problem, das es z. B. in den geisteswissenschaftlichen Magisterstudiengängen aus strukturellen Gründen gar nicht gab. War es im Magisterstudium nicht möglich, eine bestimmte Veranstaltung zu besuchen, war dies für das Studium kein Problem, weil die einzelne Veranstaltung als solche für den Studienplan irrelevant war. Die Studierenden hätten eine solche Veranstaltung ein Semester später besuchen können. Von Bedeutung für das Studium waren nur der Studienabschluss, und von diesem aus zurückgerechnet all jene Scheine, die als Voraussetzung für die Anmeldung zur Prüfung galten. Und das war überschaubar. Die Überschneidungsfreiheit im Bachelorstudium

hing und hängt also direkt mit dem grundlegenden Charakter dieses Studiums, mit seiner Modularisierung und mit den damit einhergehenden studienbegleitenden Prüfungen zusammen. Das Problem der Überschneidungsfreiheit rückte damit in den Status eines exemplarischen Problems; an der Überschneidungsfreiheit sollte sich zu jener Zeit das Wohl und mehr noch das Wehe des Bachelorstudiums entscheiden.

Zudem hing mit diesem Problem ein erheblicher Anteil des universitären Selbstverständnisses zusammen. Im geisteswissenschaftlichen Magister gab es ca. 80 Kombinationsmöglichkeiten für Haupt- und Nebenfächer. Im Bachelorstudium wären ohne weitere Regulierungen wohl kaum mehr als fünf Kombinationen überschneidungsfrei studierbar gewesen. Man musste also den Teufel mit dem Beelzebub austreiben. Es entstand ein *circulus vitiosus*: Um mehr Kombinationen zu ermöglichen, musste man noch stärker reglementieren, aber die stärkere Reglementierung machte die Überschneidungsfreiheit erst recht zum Problem.

Gleichzeitig bekam auch die Art und Weise, wie man mit diesem Problem umging, exemplarischen Charakter. An der LMU war man zu der Überzeugung gelangt, dass Überschneidungsfreiheit totaliter *sub specie aeternitatis* garantiert werden müsse. Das hatte einen sehr unangenehmen Nebeneffekt zur Folge: Die Studiengangsplanung richtete sich immer am Krisenfall aus, an dem einen Fall, der möglicherweise eintreten konnte: Ein Student würde in seinen Rechten beschnitten, weil er eine Option nicht nutzen könnte, die ihm theoretisch zustünde. Im Versuch, diesen Fall kategorisch zu ausschließen, wurde jede Möglichkeit einer Flexibilisierung aus dem System ausgetrieben.

Das Problem der Überschneidungsfreiheit war aufs Engste mit der Überregulierung und mit dem Problem der hohen Prüfungsbelastung verbunden, denn je stärker einzelne Veranstaltungen durch Prüfungen in das Studium eingebunden waren, umso stärker wirkte sich das Problem der Überschneidungsfreiheit aus. Insofern musste man konkret zwei Ziele verfolgen: die Prüfungsbelastung und mithin die Regulierungsdichte zu verringern, um danach das Überschneidungsproblem anzugehen. Eine Möglichkeit bestand darin, sogenannte breite Nebenfächer zu etablieren, die aus dem Zusammenschluss einer Reihe von mehr oder weniger zusammengehörigen traditionellen Nebenfächern bestanden. Diese Nebenfächer waren formal so breit, dass das Überschneidungsproblem – eben formal – nicht auftreten konnte. Das Nebenfach war und ist nur eben kein Fach mehr, sondern fingiert, eines zu sein. Um diese Fiktion zu verschleiern, wurden wiederum Strukturen in das breite Nebenfach eingefügt, die den Fluss der Interessen der Studierenden über die beteiligten Fächer hinweg kanalisieren sollten. Das breite Nebenfach war seinerzeit eine Kompromisslösung, und es ist ein wunderbares Beispiel dafür, wie die Zeit über die Planer hinweggehen kann. Das breite Nebenfach, das später nicht mehr so genannt wurde, war weder ein Fach, noch

ermöglichte es ein *studium generale*, noch war es ein freier Pool. Es war alles – und damit nichts. Es war und ist bei den Studierenden beliebt, bringt aber einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich. Sein größter Nachteil besteht jedoch darin, dass es Studierende dennoch in Veranstaltungen zwingt, für deren Gegenstände sie eigentlich kein Interesse aufbringen wollen. Die Frustration bei Studierenden und Lehrenden ist vorprogrammiert.

Mittlerweile hat sich das Problem der Überschneidungsfreiheit weitgehend aufgelöst. Überschneidungsfreiheit muss nicht mehr in dieser absoluten Rigidität verstanden werden. Selbst der Akkreditierungsrat hat seine Vorstellungen und Vorgaben entsprechend angepasst. Überschneidungsfreiheit muss demnach nur noch in den beliebten und stark nachgefragten Kombinationen gewährleistet werden. Andere Kombinationen dürfen durchaus mit dem Problem von Überschneidungen konfrontiert sein, wenn dies den Studierenden klar vermittelt wird und sie die Kombination auf eigenes Risiko wählen. Mittlerweile denkt man über Ampellösungen nach, wo Kombinationen grün, gelb oder rot markiert werden, je nachdem, ob sie absolut überschneidungsfrei, mit Einschränkungen überschneidungsfrei oder nur mit Überschneidungsproblemen studiert werden können. Zudem zeichnet sich eine Reform der breiten Nebenfächer ab, während gleichzeitig immer mehr ‚kleine‘, das heißt Nebenfächer mit traditionellem Zuschnitt, geplant und genehmigt werden. Die LMU hat zurzeit (Frühjahr 2012) 50 Bachelorstudiengänge (Haupt- und Nebenfächer), die Zahl der Nebenfächer wird sich noch erhöhen. Die Kombinierbarkeit wird bald wieder einen Stand wie zu Zeiten des Magisters erreicht haben.

4 Vorgehensweise bei der Reform der Reform

Schon früh waren den Beteiligten die Möglichkeiten vielfältiger Deregulierung bewusst. Es kam darauf an, alle Gruppen der Universität ins Gespräch zu bringen, um sodann eine Strategie zu entwickeln, den Bachelor so schnell wie möglich zu deregulieren und dabei sowohl die Interessen der Lehrenden und der Studierenden als auch die rechtlichen Vorgaben und schließlich die administrative Handhabbarkeit zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck führte die LMU im Frühjahr 2010 sogenannte Laptop-Gespräche durch. Sie wurden so genannt, weil sich die Beteiligten um einen Laptop herum versammelten und stante pede all jene machbaren Änderungen in die Satzungen eintippten, die man zuvor besprochen hatte.

So wurde ein gigantisches Reformprogramm innerhalb der Bologna-Reform durchgeführt, Bologna 2.0. Dabei wurde eine alle Gruppen der Universität umfassende Arbeitskommission mit dem Titel Bologna 2.0 eingesetzt, die eine Unterkommission einrichtete, die sich nur mit den technischen Fragen der Umsetzungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen hatte. Die Kommission befasste sich mit kurzfristigen, mittel-

fristigen und langfristigen Maßnahmen; es gab keine Denkverbote, alles sollte auf den Prüfstand kommen. Die Kommission behandelte u. a. Themen wie die Dreipunkteregelung (Bewertung von Veranstaltungen und Modulen immer mit drei ECTS-Punkten bzw. ganzzahlig Vielfachem davon), die Dauer von Bachelorstudiengängen (drei oder vier Jahre), die Zulassung zum Masterstudium und den Regelabschluss, die Nebenfachregelung in der Bachelor- wie in der Master-Phase, Satzungsstrukturen (Nutzen und Nachteil von Rahmenordnungen), die Anlage und Form von Prüfungs- und Studienordnungen, Korridorregelungen (in einem Semester sollten zwischen 27 und 33 ECTS-Punkte erworben werden können), Best-of-Regelungen und überhaupt die Optimierung von Prozess- und Kommunikationsabläufen innerhalb der Universität. Die Ergebnisse wurden 2011 der Erweiterten Hochschulleitung vorgelegt und als Richtlinienprogramm beschlossen.

Die kurzfristigen Maßnahmen sollten die Grundlagen schaffen, um in annehmbaren Strukturen weitere Erfahrungen zu sammeln und die Reform mittel- und langfristig weiter reformieren zu können. Flankiert wurden diese sogenannten Sofortmaßnahmen daher mit grundsätzlichen Überlegungen zu Fragen nach dem Charakter einer akademischen Ausbildung und eines universitären Studiums, zu der Frage nach der Studierendauer von drei oder vier Jahren, zu dem Verhältnis von forschungsorientierter und berufsqualifizierender Lehre und zu der Frage nach dem Verhältnis von Spezialisierung, Kombinationen und akademischer Breite im Studium.

Von dieser Gegenwartsdiagnose ließ sich dann ein Blick in die Zukunft werfen, und auch hier zeigte sich, dass nichts so in der jeweiligen Gegenwart verhaftet ist wie ein solcher Blick in die Zukunft. Denn wie so häufig hat die Zukunft in vielerlei Weise die Vorstellungen von der Zukunft übertroffen. Aber gerade deswegen mag ein Blick über ein ganzes Jahr hinweg hilfreich sein, um jene Themen zu extrapolieren, die nichts an ihrer Zukunftsfähigkeit verloren haben.

Nach wie vor haben alle, die sich an Studiengangsplanungen und Studiengangsplänen versuchen, die Aufgabe, nicht lokal, sondern global zu denken, nicht nur bottom up, sondern auch top down, so schwierig das im Einzelnen ist. Im Anfang muss immer die Idee stehen, was eine akademische Ausbildung und ein universitäres Studium sein und was sie leisten sollen, wen sie ansprechen und wen sie hervorbringen sollen. Wo man ohne Leitidee handelt, ist der Weg, den man einschlägt, nur umso mehr von den historischen Kontingenzen augenblicklicher Entscheidungen abhängig. Ein solches Leitbild muss oder darf gar nicht monoperspektivisch sein, gerade an einer Volluniversität wie der LMU sind die unterschiedlichsten Anforderungen zu berücksichtigen, aber eben doch auch aufeinander zu beziehen. Dass die LMU eine international renommierte Forschungsuniversität ist, muss sich auch in all ihren Studiengängen niederschlagen.

Von diesem Leitbild aus, das die LMU gerade entwickelt, muss dann ein Gesamtmodell eines solchen Studiums entwickelt werden. Bologna gibt die Struktur der Modularisierung vor, aber ein solches Leitbild ragt weit über Bologna-Fragen hinaus. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Übergangsphasen im Studienverlauf, die sich gegenüber einem althergebrachten Studium deutlich vermehrt haben. Zwischen Studienbeginn und Promotion haben wir heute zwei Übergänge, früher war es nur einer, noch früher war die Promotion in vielen Fächern der Regelabschluss. Die Frage, wie diese Übergänge geregelt werden, ist eine der Hauptaufgaben im Modellierungsprozess der universitären Lehre. Mit Bezug auf Bologna wäre ein Modell zu verfolgen, das beides gleichermaßen ermöglicht: Ausstiege in die Berufswelt zu schaffen und gleichzeitig die Bahn für diejenigen zu bereiten, die eine akademische Laufbahn anstreben und selbst in die Forschung einsteigen wollen. Hier ist gleichzeitig zu überlegen, wie man diese Wege flexibel gestaltet, z. B. indem man vierjährige Bachelorstudiengänge mit Fasttrack-Funktion anbietet, die schnell und gezielt zur Promotion führen, z. B. indem Fasttracks als Vorbereitungsphasen direkt in ein strukturiertes Promotionsprogramm leiten. Hier ließe sich ein Modell eines *flexible bachelor* denken, der das eine verwirklicht und das andere nicht lässt, konkreter gesprochen: der das Studium mit seinen Ausstiegsmöglichkeiten vom ersten Studientag an der Universität bis zur Aushändigung der Promotionsurkunde flexibel regelt, indem er ein dreijähriges Bachelorstudium anbietet, das den Ausstieg ermöglicht, aber gleichzeitig auch einen vierjährigen Bachelor mit Perspektive auf die Promotion offeriert, der aber auch den Übertritt in ein attraktives Master-Angebot organisiert.

In ein solches Modell ist die Frage nach Spezialisierung und intellektueller Breite bereits inkorporiert, ebenso die Frage, wie man Standbein und Spielbein stellt, also Fokussierung, Kombinationsmöglichkeiten und ein *studium generale* gleichermaßen ermöglicht. Das Prinzip der Kombination ist denkbar einfach: Eine Universität muss es schaffen, alles mit (fast) allem kombinierbar zu machen. In jedem Fall müssen administrative Hinderungsgründe ausgeräumt werden. Hier müssen Modelle einer flexiblen technischen Administration entwickelt werden. Die Kombinierbarkeit muss in der Verantwortung des Studierenden liegen, wenn die Universität ihm mitteilt, was mit welchen Folgekosten zu kombinieren ist.

5 Innovative Verstetigung von Studienreformen

Es versteht sich von selbst, dass Universitäten Ruhephasen brauchen. Die permanente Reform ist nicht zu leisten und auch nicht wünschenswert. Administrationen müssen sich auf einen Status quo einstellen können, auch um ihre eigene Arbeit in der Praxis optimieren zu können. Andererseits dürfen Universitäten nicht in den Irrtum verfallen, die Bologna-Reform wäre irgendwann einmal abgeschlossen. Diese Reform hat die Universitäten grundlegend gewandelt. Vor allem hat sie so viel reformatorisches

Potenzial zutage gefördert, dass dieses in Zukunft immer wieder genutzt werden muss, um Studiengänge zwar nicht permanent, aber eben doch immer wieder verbessern zu können. Hier wäre eine ständige Bologna-Koordination hilfreich, auch wenn sie die endogene Hektik dieses Prozesses geradezu institutionalisiert, was nicht in jeder Hinsicht für Universitäten wünschenswert sein kann. Eine Abwägungsfrage!

Dies alles kann nicht von jenen Fragen getrennt werden, die über Bologna hinausreichen, z. B. die Fragen nach dem Leitbild der Lehre und den Vorstellungen, die man sich über das macht, was als gute Lehre bezeichnet wird und an einer Forschungsuniversität wie der LMU eng mit der Frage nach forschungsorientierter Lehre zusammenhängt. Gleichzeitig ist zu überlegen, wie in Zukunft Studiengangsplanung, Studiengangsverwaltung und Studienberatung enger zusammenwachsen werden und gegebenenfalls ganz neue Stellenprofile hervorbringen können, wie z. B. den Studiengangscoach, der die Studierenden zielgerichtet durch den Studiengang führt, weil er die Architektur des Studiengangs am besten kennt.

All diese Aufgaben werden nicht zu bewältigen sein ohne das konstruktive Zusammenwirken aller beteiligten Gruppen der Universität, die aufgefordert sind, in einem solchen Prozess nicht nur die Formen der institutionalisierten Gremien für die konstruktive Zusammenarbeit zu nutzen, sondern vielleicht auch, wo es die Situation erfordert, neue Formen der Kommunikation zu erproben und langfristig zu institutionalisieren.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Oliver Jahraus
Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur und Medien
Department für Germanistik, Nordistik, Komparatistik und Deutsch als
Fremdsprache
Ludwig-Maximilians-Universität München
Schellingstr. 3 Rgb.
80799 München
E-Mail: oliver.jahraus@germanistik.uni-muenchen.de

Oliver Jahraus war von 2009 bis 2011 Bologna-Beauftragter der Ludwig-Maximilians-Universität München.