

Soziale Heterogenität im Studium und Studienerfolg

HRK-Expertengespräch – ‚Diversität: jenseits von sozialen Kategorien‘

01. April 2014 Universitätsclub Bonn, Impuls

Als **Aufgabe** ist mir gestellt, zum Thema *„Soziale Heterogenität im Studium und Studienerfolg“* einen Impuls zu setzen. Dem Tagungstitel gemäß soll aber *„Diversität“* jenseits von „sozialen Kategorien“ bedacht werden. Außerdem wird entschieden verlangt: *„Lernerverschiedenheit neu denken!“* (mit Ausrufungszeichen).

Nach einigem Überlegen meine ich, das Knäuel am besten zu lösen, indem ich Ihnen gleich eingangs fünf Thesen entschieden vortrage – und danach etwas erläutere.

Erste These: Wenn wir von sozialer Heterogenität reden, machen wir uns etwas vor. In Wirklichkeit geht es nicht um Verschiedenheit, sondern um Mängel und Defizite bei den „neuen Studierenden“.

Zweite These: Wir waren immer schnell dabei, jenen, die ‚neu‘ an die Hochschule kommen, unzureichendes Studiervermögen oder andere Mängel anzulasten, mit denen sie den Betriebsablauf stören.

Dritte These: Wir übersehen gern, dass viele vermeintliche Defizite der ‚neuen‘ Studierenden nicht ihnen zugeschrieben werden dürften, sondern an den Studienbedingungen liegen, die *insgesamt* oder speziell für sie unzureichend sind.

Vierte These: Indem wir die ‚neuen‘ Studierenden somit zurücksetzen und de facto übergehen, sie sogar benachteiligen, produzieren wir selbst viele jener Defizite in Ablauf, Erfolg und Ertrag des Studiums, die wir dann beklagen.

Fünfte These: Auch wir an den Hochschulen müssen lernen, dass Heterogenität etwas Produktives ist, wir sogar darauf angewiesen sind, wollen wir Stillstand vermeiden. ‚Vielfalt‘ ist daher ein gutes Motto – und zwar auf allen Ebenen der Individuen wie der Institutionen.

Sie ersehen daraus, dass es bereits ein Gewinn, ein erster Fortschritt ist, überhaupt eine Heterogenität der Studierenden zu registrieren und sich darauf einzulassen. Denn bis in die 60er Jahre hinein gab es an den Universitäten und für die Lehrenden im Grunde so etwas wie ‚soziale Heterogenität‘ gar nicht, sie wurde verdrängt und blieb unbeachtet, als ob sie von den Studierenden beim Eintritt gleichsam an der Garderobe abgegeben würde. Die Studierenden erlebten sich damals, noch zu meiner Studienzeit, als eine „anonyme Masse“. Empirische Studien aus dieser Zeit diagnostizierten das als Hauptproblem der damaligen, deutschen Universität: das Kennzeichen war die Anonymität - und es war, verräterisch genug, viel von der ‚Massenuniversität‘ die Rede.

(1) Stufen der Entwicklung: Steigende Differenzierung

Damit bin ich beim Einstieg. Ich habe mich zuerst vergewissert: Wie sind die Hochschulen bislang mit „Heterogenität“ umgegangen. Was auffällt: Sie wird immer dann registriert, wenn mehr Studierende ins Studium strömen und damit eine neue Klientel Seminare füllt, gar überfüllt, was vielleicht, nein tatsächlich, das größere Problem ist, vor allem an den Universitäten. Mit „Überfüllung“ ist allerdings anders umzugehen als mit „Heterogenität“, wiewohl beide zusammenhängen, denn mehr Studierende heißt fast zwangsläufig auch ‚größere‘ Heterogenität.

Überblicken wir die letzten fünfzig Jahre in ihrem Verlauf, dann sind drei Phasen zu erkennen, für die jeweils entscheidende Entwicklungen charakteristisch sind:

- (1) Ein **neues Klientel** tritt auf, da mehr Studierende kommen;
- (2) eine **heftige Diskussion um neue Probleme** wird geführt;
- (3) Neue **Lösungswege** werden gesucht und zuweilen beschritten.

Im Zuge der **ersten Phase**, wir können sie die ‚**Expansionswelle**‘ in den 60er/70er Jahren nennen, war das **neue Klientel** recht einfach anhand von breiten „**sozialen Kategorien**“ zu kennzeichnen: **Frauen, Arbeiterkinder und Provinzler**. Die Diskussion um soziale Ungleichheit im Zugang zu den Hochschulen und im Studium bezieht sich durchweg auf diese sozialen Kategorien, vor allem auf die soziale Herkunft.

Die **zweite Phase** mag als „**Bologna-Prozess**“ bezeichnet werden, der zu Anfang des Jahrtausends einsetzte. Das neue Klientel im Bachelorstudium bildete nun eine bunte Mischung: aus Immigrantenkinder, Ausländerinnen, Studierende mit Kind oder Studierende mit besonderen anderen Anforderungen (Leistungssportler). Hier ist es nicht mehr angebracht, von ‚sozialen Kategorien‘ zu sprechen; es handelt sich vielmehr

um „**soziale Settings**“, mehr situativ und partiell, welche die studentische **Diversität** ausmachen. Insofern befinden wir uns schon längst, zumindest seitdem, jenseits „sozialer Kategorien“ oder ‚Etiketten‘ und brauchen dies Änderung nicht eigens neuzu beschwören.

Bei der **dritten Phase** stehen wir am Anfang. Das ‚neue Klientel‘ ist ganz einfach und unspezifisch zu umreißen: 60% der Bevölkerung (oder noch mehr) sind als Zielgröße gesetzt. Dabei wird besonders an Personen mit vorheriger beruflicher Ausbildung oder an Berufstätige gedacht, die nun häufig als die ‚nicht-traditionalen Studierenden‘ bezeichnet werden. Ihnen sollen verschiedene Zugangswege an die Hochschulen eröffnet werden (ANKOM), sie dürfen diverse andere Bedürfnisse, Voraussetzungen und Interessen mitbringen, die ganz individuell zu berücksichtigen seien (Stichwort: bedürfnisgerecht, wie in manchen Hochschulgesetzen der Länder nun formuliert und gefordert).

Die mit diesen Phasen verbundenen **Diskussionen** sind ebenfalls aufschlussreich. Anfangs fokussierte die Diskussion nahezu allein auf die ‚**Studierfähigkeit**‘, deren Abnahme vehement beklagt wurde – das Thema der 70er Jahre. In der zweiten Phase drehte sich die Diskussion; nun stand auch die ‚**Studierbarkeit**‘ stärker auf dem Prüfstand (und geriet in die Kritik) Was ist mit den Modulen und Prüfungen, was mit der Betreuung, was mit dem Praxisbezug?

Die **Diskussion** hat sich seit Kurzem erneut verändert und sich nun dem ‚**Studienertrag**‘ zugewendet: Nach dem fast einseitigem Interesse an Faktoren des Inputs, seitens der Studierenden oder seitens der Hochschulen, geht es nun um den Output oder Outcome: den Kompetenzgewinn im Studium und den Erwerb von Schlüsselqualifikation. Das ist konsequent und kann als Teil des ‚neuen Denkens‘ angesehen werden.

Im Einklang damit, soll nun die ‚**Lernerverschiedenheit**‘ in den Vordergrund gestellt werden, jenseits von ‚sozialen Kategorien‘. Es geht nun primär um die *Verteilung* von Lernstrategien, von Motivbündeln und Engagementstufen unter den Studierenden, die unmittelbar erfahren werden können und auf die unmittelbar eingewirkt werden kann.

Solche Vorgehensweise stellt sicherlich den ersten Schritt der Klärung dar, zumal ‚soziale Kategorien‘, d.h. soziale Merkmale der Studierenden, oft gar nicht direkt ersichtlich sind, und die Art ihrer Beachtung in der Lehre unklar ist. Das Einlassen auf die ‚Lernerverschiedenheit‘, so begrüßenswert dies aufgrund der Befunde der Hochschulforschung und

aus hochschuldidaktischer Sicht ist, macht es sich aber zu einfach, wenn sie (erstens) unterstellt, die studentische Verschiedenheit sei ein neues Problem, gerade erst entdeckt. Und wenn sie (zweitens) die Zusammenhänge zu sozialen Kategorien und Settings ausblendet und (drittens) auch noch die Studienbedingungen (in ihrer Heterogenität, etwa nach Fachkulturen) unberücksichtigt lässt. Wenn wir das einsehen und verstehen, uns auf diese Zusammenhänge einlassen; sind wir fast schon im neuen Denken angekommen.

(2) Begriffliche Klärungen

A) In Anlehnung an die erwähnten Entwicklungsphasen haben wir unser Pensum in gewisser Weise schon gelernt und wissen **drei Stufen der Heterogenität als Differenz** zu unterscheiden (ich wiederhole):

- 1) die Differenz der **sozialen Kategorien und Merkmale**;
- 2) die Differenz der **situationalen Settings** und **biographischen Besonderheiten**;
- 3) schließlich: die Differenz im **individuellen Verhalten**, als ein vielschichtiges **Bündel von Motiven und Fähigkeiten**.

Selbst danach haben wir in der Forschung wie in der Praxis genauere Festlegungen vorzunehmen, um die angesprochenen Sachverhalte beobachtbar, handhabbar und justitiabel zu machen – das wird aber zu viel der Details an diesem Ort und sei einem anderen Workshop überlassen.

B) Daher gleich zur weiteren Frage: Was meint **Studienerfolg**? Oftmals bleibt es bei einer einfachen Fassung: Es ist das Gegenteil von Studienabbruch als Misserfolg. Oft (zu oft) geht es Studien, um den sogenannten ‚drop-out‘ (bewusst in Anführungszeichen gesetzt) als negatives Erfolgsmaß und die Diskussion bleibt dabei stehen, was unzureichend ist.

Auf der nächsten Stufe, schon aufschlussreicher, wird Studienerfolg etwas komplexer gesehen; operational mehrere Indikatoren umfassend: (1) das Einhalten der Regelstudienzeit (2) das Ausbleiben von Verzögerungen sowie – immer öfters auch angemahnt: (3) gute Notenergebnisse und ‚Leistungszufriedenheit‘.

Drittens, erst neuerdings, wird der Studienerfolg zum **Studienertrag** erweitert und neu gefasst: dies meint den Erwerb von Kompetenzen, aber auch von Haltungen (was manchmal übersehen wird), um Wissenschaftlichkeit und Allgemeinbildung der Absolventen. Jedenfalls kommen dadurch zu Recht (als Nebeneffekt) wieder die ‚Bildungsziele‘ eines wis-

senschaftlichen Studiums ins Gespräch, dessen Ausrichtung an ‚Employability‘ und/oder ‚Citizenship‘.

(3) Empirische Befunde und Einsichten

Die empirische Landschaft zu den Themen von Drop-Out, Studienerfolg und Studierenertrag ist nahezu unüberschaubar geworden. Es ist meinerseits kein Überblicksreferat oder eine Metaanalyse vorgesehen, sondern eine bewusste Auswahl an Befunden, um unserer Diskussion um Heterogenität einige Lichter aufzustecken. Zuerst ist die Frage zu beantworten: Welche Handicaps bringen neue Studierende mit – und wie und wo sind sie wirksam? Das ist für die „sozialen Kategorien“ seit den 60er Jahren vielfach untersucht worden - mit eindeutigen Befunden.

Studentinnen sind in keinsten Weise ‚ungeeigneter‘ – in vielen Bereichen des Studiums sogar geeigneter als der Gender-Gegenpart. Hier wäre es sehr fragwürdig, studierenden **Frauen** mehr ‚männliche‘ Muster des Empfindens, der Motive und des Verhaltens zu empfehlen. Sondern hier sind es die Institution und die Lehrenden, die Barrieren abzubauen hatten, die manche ihrer Einrichtung und Organisation, ihrer Gewohnheiten zu überdenken und zu ändern haben (nicht selten auf das Einwirken der ‚Gleichstellungsbeauftragten‘ hin.

Für **Arbeiterkinder**, oder allgemeiner für **‚Bildungsaufsteiger‘**, sind im kognitiv-intellektuellen Bereich kaum erhöhte Mängel auszumachen, die die Lehre erschweren würden. Sie bringen sogar einige Vorteile mit ins Studium: sie sind fleißiger, sie nehmen Vorgaben verbindlicher und sind stärker praktisch orientiert. Aber, das ist tatsächlich ein gewisser Mangel im akademischen Leben und Wettbewerb, sie verfügen über weniger Selbstsicherheit und Kultiviertheit, was sich auf Diskussion und Präsentation, auch auf den Umgang mit den Lehrenden auswirkt. Vor allem müssen sie weit öfters einer Erwerbstätigkeit nachgehen – ihr maßgebendes Defizit. Solch Belastung beschränkt ihre Zeit für das Studium und die Konzentration darauf, was folglich am meisten ihren Studienerfolg beeinträchtigt.

Weiterhin besteht einige soziale Heterogenität an den Hochschulen, aber in einem anderen Sinne: Sie zeigt sich als **soziale Ungleichheit im Studium** (nicht nur im Hochschulzugang); gemeint sind damit die Benachteiligungen von Studierenden als Träger sozialer Kategorien, etwa die Bildungsaufsteiger (die „Neuen“ par excellence): Was passiert ihnen? Sie werden seltener in Forschungsprojekte eingebunden, sie erhalten seltener Tutor- und Hilfskraftstellen, sie sind seltener in den Stiftungen

vertreten, sie gehen weit weniger für eine Studienphase ins Ausland, sie machen sich viel seltener auch auf den Weg in eine wissenschaftliche Karriere. Um einem möglichen Einwand gleich zu entgegnen: In der besten Leistungsgruppe, unter den „hellen Köpfen“ also, ist die Schere der sozialen Ungleichheit, noch größer.

Frauen sind übrigens (immer noch) in den angeführten Aspekten ebenfalls benachteiligt, vor allem wenn sie ein Kind haben. Ihre Benachteiligung fällt aber nicht ganz so ausgeprägt aus wie die der Arbeiterkinder oder Bildungsaufsteiger. Man könnte den Verdacht hegen, dass die Anforderung, „soziale Kategorien“ zu überwinden, unter der Hand meint, derartige soziale Ungleichheit zu vergessen.

Im Übrigen lernen wir daraus, dass zum Studienerfolg auch die Auslandserfahrung, die Forschungsbeteiligung, die Auszeichnung zählen, so wie sie in Berufsbewerbungen von Absolventen stolz angeführt werden – nicht nur der Abschluss, die Studiendauer und das Notenresultat im Examen. In diesen Komponenten des Studienerfolges lassen sich noch deutliche Spuren sozialer Heterogenität erkennen, die letztlich auf sozialen Kategorien fußen.

Was die ‚**Provinzler**‘ schließlich angeht, so können wir es kurz halten, denn bereits Ende der 80er Jahre ließ sich bilanzieren (Zitat): „Die Universität ... ist nicht gefährdet, weil heute ein paar Passauer, Konstanzer, Dortmunder oder Oldenburger mehr als vor zwanzig, dreißig Jahren, die zum Teil neugegründeten Hochschulen besuchen“ (1989) – im Gegenzug wurde vielmehr ein ‚heterogener Wildwuchs‘ der Studienbedingungen und Studienverläufe diagnostiziert.

Für die **sozialen Settings** bestehen andere Konfigurationen der Handicaps und Barrieren: Sie sind bei chronisch Kranken oder Behinderten gänzlich anders als bei studierenden Müttern; bei Berufstätigen wieder anders als bei stark Erwerbsbelasteten. Daher brauchen sie jeweils andere Arten der Entlastung und Unterstützung. Das mag uns verwirren und uns veranlassen, ein Diversity Management und Social Monitoring einzurichten. Angesichts der Vielfalt der Probleme und Zusammenhänge, auch weil sie zumeist nicht unmittelbar ersichtlich sind, eine durchaus angemessene Reaktion – gute Beispiele gibt es. Wobei sie wirksamer und folgenreicher im Hinblick von Fairness und Förderung sind, wenn sie mit einem Quality Management Hand in Hand arbeiten.

(4) Individuelle Unterschiede: Stichwort Lernerverschiedenheit

Um im Rahmen der individuellen Unterschiede, die nun in den Mittelpunkt gerückt werden sollen, gleich auf die ‚**Lernerverschiedenheit**‘, wie im Programmtext verlangt, jenseits der sozialen Kategorien einzugehen, sind die studentischen Lernstile in den Blick zu nehmen. Geht es um die Leichtigkeit des Lernens, die Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer, die Organisation und Einteilung des Lernstoffes, dann sind die Verteilungen dazu, gemäß den Befunden unseres Studierendensurveys, über die Jahre recht stabil und an Universitäten wie Fachhochschulen ähnlich gelagert: Insofern habe wir eine **langfristig stabile Heterogenität von großer Spannweite**. Dies ist aber wichtig zu beachten: Mit dieser Heterogenität war die Hochschule schon immer konfrontiert, auch mit der unterschiedlichen Verteilung in den Fachrichtungen. Nichts hat sich dazu in den letzten 20/30 Jahren erwähnenswert geändert – vor allem nicht durch die Aufnahme und den Zugang neuer Klientel (wie gerne unterstellt wird).

Gehen wir andere Sachverhalte durch, etwa die studentischen Intentionen, die sich auf **Effizienz** beziehen: wie fleißig und zügig für ein gutes Examen zu arbeiten. Hier ist ein Wandel zu beobachten: die Studierenden sind deutlich strebsamer und ehrgeiziger geworden – nehmen es sich zumindest vor. Man könnte sogar schließen, **die Heterogenität hat abgenommen**, weil es deutlich weniger gibt, die Bummeln, die Faulenzen oder denen das Resultat ihres Studierens gleich ist.

Hier sind wiederum massive Differenzen nach den Fachrichtungen festzustellen – wie ja auch für den zeitlichen Studieraufwand nachgewiesen. In dieser Hinsicht steht die Heterogenität der Studierenden in nichts der Heterogenität der Fachkulturen nach. Was uns erlaubt zu erkunden, wodurch die vorhandene Differenz unter den Studierenden (etwa im Fleiß) durch vorhandene Studienbedingungen gemindert oder gar noch vergrößert wird.

So auch die **Studiendauer**: zu Studienbeginn wollen nahezu alle Studierenden etwa fünf Jahre studieren, ihre ‚innere Uhr‘ was ein Studium ausmacht. Danach aber spalten sich die Wege, was vor allem von der Fachkultur und den herrschenden Anforderungen wie Bedingungen abhängt: ob die geplante Studienzeit eingehalten werden kann oder sich übermäßig verlängert.

Schauen wir noch auf die **Schulleistungen**: Eine Differenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten ist auffällig: ‚Schlechtere‘ Studieren-

de, gemäß den Noten im Zugangszeugnis, sind an beiden Hochschularten vorhanden: mit 15% an Universitäten aber deutlich weniger als an den Fachhochschulen mit 26% (bemessen 2013). Diese Verteilung zeigt über die letzten beiden Jahrzehnte nur wenige und dann geringe Schwankungen. Wo ist nun die Heterogenität größer: an Universitäten oder Fachhochschulen?

Unabhängig von der Antwort auf diese Frage, das Problem besteht darin, dass lange Zeit, nahezu bis heute, davon ausgegangen wird, nur „kluge Köpfe“ seien unter den Studierenden,. Diese Illusion einer vorgelegerten Selektion, die zu einer Klugheits- und Interessenhomogenität der Studierenden führt, hat die Lehre bestimmt. Die stets vorhandene Heterogenität wurde von Lehrenden insofern verdrängt und übergangen, als sie sich stets nur den ‚klugen Köpfen‘ zuwandten und die ‚dunklen Köpfe‘ einfach übersahen. Die Fachhochschulen haben diese Verschiedenheit in den Voraussetzungen früher aufgegriffen – insofern können die Universitäten in diesem Feld der Lehre durchaus etwas von den Fachhochschulen lernen.

(5) Folgerungen für Schritte des Um- oder Neudenkens

Selbstverständlich haben wir allenthalben Heterogenität, einerseits bestimmt durch die Studierenden, aber ebenso durch die Studienbedingungen, die sie verdecken oder wirksam werden lassen, teilweise sogar erst herstellen! Ich zitiere, wie bereits vor 25 Jahren festgehalten: „Die größere innere Heterogenität der Hochschulen ... ist weniger durch die Studierenden produziert, sondern vielmehr durch die verschiedenen Fachkulturen hauptsächlich bedingt“: bei den Konventionen des Wissenschaftsbetriebes, den Standards der Leistungsanforderungen, der Beratung und Förderung, des Forschungs- oder Praxisbezuges etc.

Wir haben daher nicht allein auf die Studierfähigkeit (einerseits) oder auf die Studierbarkeit (andererseits) zu schauen, wir müssen sie vielmehr zusammenbringen mit der Frage: In welchem Verhältnis stehen „individuelle“ und „institutionelle“ Faktoren im Hinblick auf den Studienerfolg, noch besser: den Studienertrag? Wir müssen beides gemeinsam sehen und die Wechselwirkungen beachten – auch im Handeln oder in der Steuerung. Diese Folgerung gilt für die Hochschulforschung wie für die Hochschulpraxis und Hochschulpolitik.

Was die **Studienqualität** betrifft, haben wir dazu eine einfache Formel: ein Drittel liegt an äußeren Bedingungen (Überfüllung, unzureichendes BAföG), ein Drittel haben die Studierenden in der Hand (ihr Engagement

und Lernverhalten), aber zumindest ein Drittel ist von den Lehrenden zu verantworten: ihre Zugänglichkeit, ihre Fairness, ihre Lehrkompetenz. Was nichts anderes meint als die Einhaltung didaktischer Prinzipien, und weniger vom ‚Talent‘ der Lehrenden abhängig ist – insofern lohnt sich für sie der Besuch hochschuldidaktischer Veranstaltungen. Allerdings ermöglicht diese Verteilung an Verantwortlichkeiten, dass jede Seite auf die andere zeigt und deren Mängel hervorhebt, während für ein neues Denken und Handeln hier die gemeinsame, abgestimmte Bemühung zu verlangen ist.

Bedeutsamer als diese Formel zur Studienqualität ist aber die Einsicht im Hinblick auf ein Kernproblem der Hochschulen: der **Forschungsbezug**. In diesem Fall ergänzen sich Defizite auf beiden Seiten, seitens der Studierenden wie seitens der Studienbedingungen. Für viele Studierende hat Wissenschaft und Forschung einen geringen Stellenwert, das Interesse an neuen Forschungsfragen ist gering und öfters vermitteln sie den Eindruck, möglichst nicht mit wissenschaftlichen Methodenfragen behelligt zu werden. Auf Seiten der Institution und Lehrenden fällt auf, dass wenig handgreifliche Forschungserfahrungen ermöglicht werden, dass der Forschungsbezug in der Lehre, das Eingehen auf aktuelle Forschungsfragen wenig verbreitet ist und die Förderung methodischer Kompetenzen vielfach vernachlässigt wird.

Dabei sind die Forschungsorientierung (der Studierenden) wie der Forschungsbezug (der Lehre) die wichtigsten Voraussetzungen für einen breiten und hohen Studierertrag, d.h. den Erwerb von grundlegenden Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikation. Die Wirksamkeit des Forschungsbezuges für den Studierertrag erscheint weit größer als die des Praxisbezugs, erst recht von Praktika.

Im Falle des Forschungsbezuges besteht das neue Denken demnach in einer gewissen Wiederbesinnung auf den Kernauftrag der Hochschule und eines wissenschaftlichen Studiums. Sie müsste sich darin ausdrücken, dass der Forschungsbezug zumindest gleichermaßen ernst genommen wird wie der Praxisbezug, zumal er selbst für die ‚Berufsbefähigung‘ letztlich ertragreicher ist. Ein entsprechendes Gutachten zum Forschungsbezug in Studium und Lehre wäre demnach ein Einstieg.

Genug der empirischen Befunde, der Folgerungen und guten Ratschläge. Nur so viel: Wollen wir dem neuen Denken auch neues Handeln folgen lassen, fangen wir bei den **Strukturen** an: Sie gelten als zu starr, was sich im Bachelorstudium größtenteils sogar noch verstärkt hat. Al-

lenthalben ist **mehr Flexibilität in Studium und Lehre zu verlangen und neue Formen des Studierens sind einzurichten**, sei es in Teilzeit oder als berufsbegleitendes Studieren; es soll in Modulen und Pfaden (pathways) erfolgen und in Muster eines lebenslangen Lernens eingebunden sein.

(6) Handeln und Einrichten: Praktische Folgerungen

Das wäre eine Antwort auf der strukturellen Ebene. Aber auch Bemühungen um ‚Homogenisierung‘ sind anzuerkennen, wie Einführungsphasen, Brückenkurse bis hin zu einem College- oder Bildungsjahr zur Einstimmung ins akademische Leben und einer Propädeutik des wissenschaftlichen Arbeitens. Nur: auch dies sollte flexibel gehandhabt werden.

Eine institutionelle Lösung, die vielversprechend erscheint, liegt in der *Einrichtung des Qualitätsmanagements*, inclusive Fairness und Equity (auf das Soziale bezogen), Standards für Vermittlung und Förderung (auf Fähigkeiten und Einstellungen bezogen), Ziele für den Ertrag, für Employability oder für Citizenship – dafür haben wir gute Beispiele.

Was ist das Neue in der **Lehre**? Es wird mehr und mehr auf Blended Learning zu setzen sein, um einen flexiblen Mix zu erreichen. In den Fokus der Didaktik sind die Studierenden zu rücken: Sie sind in die Lage zu versetzen, das Handwerk (den Job) des Studierens zu beherrschen – dabei sich auf das ‚Abenteuer Wissenschaft‘ einzulassen und die ‚Faszination Forschung, forschendes Lernen‘ zu erfahren. – Der einzelne Studierende ist zu stärken, gleich mit welcher sozialen Kategorie behaftet oder in welchem Setting befindlich.

Eine Folgerung ist ganz einfach: Was allen Studierenden zu Gute kommt, das kommt ‚neuen Studierenden‘ am ehesten zugute: etwa Einführungen zu Studienbeginn, Beratungen und Mentoren, eine aktivierende Didaktik, vor allem oft übersehen: Rückmeldungen zu den einzelnen Lernleistungen wie zu den allgemeinen Lernfortschritten.

Dem dient auch die Einrichtung von **Stellen, Support und Services**: Viele die Studierenden belastende Bedingungen können nicht durch andere Lehr- oder Lernstile aufgefangen werden, sondern setzen andere rechtliche und soziale Rahmenbedingungen voraus (Beispiel die familiengerechte Universität oder BAföG für Teilzeitstudierende). Allerdings wär es von den Hochschulen ‚verantwortungslos‘ dies als Vorwand zu nehmen, um die Anstrengungen und Möglichkeiten des neuen Denkens und Handelns zu vermeiden.