

Huber, Ludwig

## **Studieren in Deutschland**

*Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 449-475*

urn:nbn:de:0111-opus-25709

Erstveröffentlichung bei:



[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)

## **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift  
für Erziehung  
und Gesellschaft*

Herausgegeben von  
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,  
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,  
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

*Susanne Thurn*

Leistung – was ist das eigentlich?

*Rolf Wernstedt*

Wo wollten wir hin? Welche Aufgaben warten auf uns?

*Ludwig Huber*

Studieren in Deutschland

*Klaus-Jürgen Tillmann*

Was ist eigentlich neu an PISA?

*Hartmut Holzappel*

Nicht nichts, sondern das Falsche

*Gerold Becker*

Neue Lehrer braucht das Land!

*Wolfgang Harder*

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

*Teresa Löwe*

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive

*Hartmut von Hentig*

Heilsame Verstörung

*Martin F. Schoeller*

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

**DOKUMENT**

Was ist C-Dur?

4

44. Jahrgang, Heft 4  
Oktober/November/Dezember 2004

Klett-Cotta  
Friedrich

## In diesem Heft

unterscheidet *Susanne Thurn* zwei Verständnisse von Leistung und die diesen entsprechenden Schulmodelle: die „Leistungsschule der Belehrung und der vergleichenden Gerechtigkeit“ und die „Leistungsschule einer Kultur der Vielfalt“. Das erste, vorherrschende System gelte es angesichts seines offensichtlichen Versagens zu verändern, aber nicht wie bisher durch systemimmanente Reformen: Es sei an der Zeit, Schule in Deutschland durch „einen radikalen Schnitt“ in ein „neues, leistungsfähiges System“ zu überführen.

*Leistung – was ist das eigentlich?*

S. 419

sind fünf Texte versammelt, die im Zusammenhang mit einer Tagung der Akademie Loccum zum Thema „Reformen, die wir woll(t)en“ entstanden sind:

*Rolf Wernstedt* zieht Bilanz nach mehr als fünfunddreißig Jahren Diskussion über Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens und zahlreichen Ansätzen zu seiner Reformierung. Er versteht PISA als „Chance und Risiko einer neuen Bildungsreform“ und formuliert als die weiterhin zentrale pädagogische Aufgabe: „Individualisierung in jeder Schule, weil jeder anders lernt“.

*Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns?*

S. 437

*Ludwig Huber* fragt, was es heute heißt, in Deutschland zu studieren: in den gegebenen Räumen, zu den durch die neuen Studienstrukturen veränderten Bedingungen, vor allem aber mit den Erwartungen und Motiven der heutigen Studierenden. Weil immer mehr von ihnen immer mehr außerhalb der Universität arbeiteten, sei nicht mehr „Wissenschaft als Lebensform“ das bestimmende Paradigma, sondern zu beobachten sei ein „Balancieren zwischen den Teilwelten, das Sammeln von beruflichen Erfahrungen, das Offenhalten von Optionen“. Aufgabe der Universitäten sei es, die Studenten wieder stärker an sich zu binden: durch individuelle Förderung, die Ermöglichung von Bildungsprozessen und indem sie die spezifischen universitären Lebensformen wieder kultiviere. „Aber die Studierenden müssen den Ruf auch hören, müssen den offenen Fragen eine Chance geben und Zeit für ein Studium im alten Sinne des Wortes haben, statt sie aufs Äußerste zu ökonomisieren.“

*Studieren in Deutschland*

S. 449

*Klaus-Jürgen Tillmann* beleuchtet das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln am Beispiel von PISA und richtet dabei sein Augenmerk auf vier Aspekte: den Forschungsansatz, die Ergebnisse, die öffentliche Diskussion und den bildungspolitischen Umgang damit. Er entdeckt wenig Neues: Der grundlegende Ansatz und die Ergebnisse der Studie seien von früheren Studien bekannt, und auch die Verarbeitung der PISA-Ergebnisse „im Feld der Bildungspolitik“ erfolge nach „konventionellem Muster“. Einzig neu sei die große öffentliche Resonanz, wodurch die „Probleme des Schulwesens wieder eine große politische Bedeutung“ gewönnen.

*Was ist eigentlich neu an PISA?*

S. 477

*Hartmut Holzappel* kommentiert die Überlegungen von Klaus-Jürgen Tillmann aus der Perspektive des Bildungspolitikers und wünscht sich eine „nüchterne und klare Analyse der internationalen Befunde und die Debatte darüber, was daraus für Deutschland zu lernen sei“. Stattdessen finde deutsche Politik häufig in Kampagnen statt und verstricke sich in ideologisch ausgerichteten Grabenkämpfen. Als Reaktion auf diagnostizierte Missstände veranlasse Politik deshalb häufig

*Nicht nichts, sondern das Falsche*

S. 487

*Gerold Becker* beschreibt Lehrersein als Lebensform und entwickelt acht Maßstäbe, an denen sich die Eignung für diese Profession ablesen lasse. Recht verstanden sei Schule ein Erfahrungsraum und die „primäre Aufgabe“ der Lehrer eine pädagogische: als „bedeutungsvoller Erwachsener“ Entwicklungshilfe beim Erwachsen- und Mündigwerden zu leisten. Mit „Selbständigkeit, Initiative, sozialer Fantasie und Vertrauen in die eigenen Kräfte“ könnten die Lehrer die Schule zu *ihrer* machen und so zu einer Umgebung werden lassen, die „dem Aufwachsen bekommt“.

*Neue Lehrer braucht das Land*

S. 493

steckt *Wolfgang Harder* mit Verweis auf die reformpädagogischen Grundsätze der Landerziehungsheime die Rahmenbedingungen ab, die „dem Aufwachsen in dieser Welt nützlich und förderlich sind“: die Organisation der Schule als Ganztagschule, die Ermöglichung vielfältiger Lernformen, die Selbständigkeit von Schulen und die Orientierung am Individuum und seinen je eigenen Bedürfnissen. Als Quelle dieser erfolgreichen Praxis macht er die oft unzeitgemäßen Vorstellungen der Gründer aus, abzulesen „an der Ausgestaltung der Räume, am Umgang mit der Zeit, an den Beziehungen zwischen den Menschen und an den Sachen und Ideen, denen Unterricht und Erziehung verpflichtet sind“.

„*Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen*“

S. 509

zeichnet *Teresa Löwe* den Lebensweg des Pädagogen, Schulleiters und Bildungspolitikers Georg Picht nach und skizziert die sein Handeln leitenden Vorstellungen und Überzeugungen. Nachdem sich seine „auf die platonische Philosophie berufende Idee der humanistischen Bildung“ am Birklehof nicht habe verwirklichen lassen, habe Picht im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, dessen Mitglied er war, an der „Neuordnung des bundesdeutschen Bildungssystems“ gearbeitet. Das Scheitern auch dieser Bemühungen habe ihn schließlich veranlasst, den „Bildungsnotstand“ auszurufen.

*Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive*

S. 517

beschreibt *Hartmut von Hentig* Georg Picht als „einen Denk-Täter“, „konservativen Umstürzler“ und „atemberaubenden Dialektiker“. Er berichtet von seinen eigenen Anfängen als junger Lehrer am Birklehof und zählt fünf Wahrnehmungen auf, die auch die Picht'sche Pädagogik verdeutlichten, etwa eine besondere Vielfalt der am Birklehof lebenden Personen und der große Vertrauensvorschuss für Lehrer und Schüler. Als die für die eigenen Reformbemühungen wichtigsten Gedanken Pichts macht Hentig die „Entmoralisierung und Entpädagogisierung der Pädagogik“ und „die Anwendung der platonischen Erkenntnislehre auf die Wissenschaft“ aus: die Bekämpfung von Lüge und Schein. An sich selbst allerdings habe Picht „die Scheinbekämpfung nicht erfolgreich vollzogen“.

*Heilsame Verstörung*

S. 529

erinnert *F. Martin Schoeller* sich an seine Zeit als Schüler und als Referendar am Birklehof. Er erzählt in einem fiktiven Gespräch von prägenden Begegnungen und besonderen Erlebnissen, von Klassenfehden, eigenwilligen Pädagogen und der Atmosphäre im Hause Picht, die er als regelmäßiger Tischgast und Patensohn Edith Pichts erfahren habe.

„*Ich träume als Kind mich zurücke ...*“

S. 543

drucken wir als DOKUMENT die Laudatio *Peter Fausers* auf Wolfgang Edelstein zu dessen 75. Geburtstag.

*Was ist C-Dur?*

S. 555

*Register*  
*Autoren*

S. 569

S. 573

# Studieren in Deutschland\*

Von Ludwig Huber

## 1. Einleitung

Die Anlässe für den folgenden Versuch sind sehr verschiedenen Ursprungs. Einerseits häufen sich in diesen Jahren zum 60. oder 65. Geburtstag von Menschen, die sich vor 35 bis 40 Jahren als Studierende oder Assistenten im Aufbruch zu größeren Reformen im Bildungsbereich engagierten, Symposien, bei denen auf jene Versuche zurückgeblickt wird. Zu ihnen gehörte die Loccumer Tagung „Reformen, die wir woll(t)en“, für die dieser Beitrag entstand. Andererseits verlangen die tief eingreifenden Umstrukturierungen im Hochschulwesen, besonders die Einführung von gestuften Studiengängen, Modulen und Credits statt reflexartiger Abwehr einen realistischen Blick darauf, wie es jetzt um das Studieren und die Studierenden in Deutschland bestellt ist.

Die „Reformen, die wir wollten“ mögen hier nur durch die Formeln in Erinnerung gerufen werden, zu denen die Forderungen geronnen sind:

- mehr und konkreten Berufspraxisbezug im Studium, und zwar einen kritischen, auf Gesellschaftsveränderung angelegten – statt funktionaler Qualifikation für kapitalistische Verwertung der Arbeitskraft und die Reproduktion von Herrschaft;
- forschendes Lernen, eigenes Entdecken statt bloßer Tradierung des Wissens und Verschulung des Studiums;
- Projektstudium statt Baukastenhochschule hie, Fernuniversität da;  
vor allem und in allem:

- Selbststeuerung des Studiums und darum zwar Feedback durch studienbegleitende Prüfungen, aber keine sanktionsbewehrten Kontrollen, Noten und ähnliche Instrumente des „Klassenfeindes“;
- Mitbestimmung aller Mitglieder der Hochschule, gerade auch der Studierenden, die als eben diese, Mitglieder, betrachtet werden sollten, nicht als Anstaltsnutzer (geschweige denn, wie heute, als „Kunden“).

Was daraus bis jetzt geworden ist und unter den neuen Bedingungen werden kann, ist das Interesse, das hinter der folgenden Erörterung steht: Was heißt es, heute in Deutschland zu studieren? Einige Einschränkungen sind bei diesem Vorhaben von vornherein zu machen.

Es ist ziemlich verwegend, Aussagen über „die“ Studierenden zu formulieren:

- Immer noch zunehmend sind die Unterschiede zwischen ihnen nach ihrer individuellen Biografie und sozialen Situation, nach Lebensstil und Milieu.<sup>1</sup>

---

\* Leicht überarbeiteter Beitrag für die Dokumentation der Tagung „Reformen, die wir woll(t)en“, veranstaltet von der Evangelischen Akademie Loccum vom 19. bis 21. 3. 2004, abgedruckt in den Loccumer Protokollen.

- Beträchtlich unterscheiden sich die Studiensituationen nach Hochschulen, Fächern und Fachkulturen, in denen sich die Studierenden bewegen.
- Sehr rasch verschieben sich die Einstellungen der Studierenden, die man gerade zu erfassen sucht, wie an den Konstanzer Studierendensurveys ablesbar ist.<sup>2</sup>

Diese Einschränkungen müssen auch geltend gemacht werden beim Rückblick auf die „Reformen, die wir wollten“. Es ist sehr die Frage, wie repräsentativ „wir“ mit unseren Reform-Ideen waren für „die“ Studierenden und Assistenten damals, oder ob wir doch nur für einen kleinen Teil von ihnen aus einem kleinen Teil der Fächer sprachen. Und es ist, auf die Gegenwart bezogen, sehr die Frage, ob diejenigen Professoren<sup>3</sup> oder Studierenden, die zurzeit wiederum die drohende Verschulung, diesmal durch die neuen Studienstrukturen nach dem Bachelor-/Master-Modell, beklagen, nicht ebenfalls vor allem aus der Perspektive der Geistes- und Sozialwissenschaften sprechen.

Studieren in Deutschland – das ist also jeweils etwas sehr Verschiedenes und rasch sich Veränderndes. Dennoch versuche ich im Folgenden, notwendig verallgemeinernd, zunächst einmal der Frage nachzugehen, wie denn die Akteure vor den jetzt als „Abschaffung der Bildung“ verschrieenen Reformen den Raum des Studiums genutzt und gestaltet haben.

## 2. Studium – eine Arbeit wie andere

### 2.1. *Die Räume*

Vieles kann man schon an den Gebäuden ablesen: In unseren neuen Universitätsbauten erinnert nichts mehr, weder Freitreppen noch Säulen noch marmorne Vorhallen, an einen Tempel, der zugleich Ehrfurcht vor der Wissenschaft einflößt und fordert und Identifikation mit ihrer Stätte anbietet. Die alten Gebäude, die davon noch Spuren tragen, verkrümelten sich in der Altstadt und beherbergen vielleicht noch das Rektorat, Seminare für Klassische Philologie oder Kunstgeschichte oder eine Aula für Festreden. Die neueren Gebäude könnten überall stehen (und tun es) und allen möglichen Zwecken dienen, ähneln Verwaltungs- oder Versicherungsblöcken („Verfügungsgebäude“ ist ein mehr als nur vorübergehend passender Ausdruck) und atmen bestenfalls verständige Anlage, Funktionalität. Auch ist in Deutschland schon längst nichts mehr vom Kloster zu spüren, aus dem die Universität einst hervorgegangen ist: kein als solcher erkennbarer gemeinsamer Raum, kein irgendwie umfriedetes Gelände, weder Abkehr von draußen noch Einkehr nach innen. Auch neu errichtete so genannte Campus-Universitäten sind in Deutschland häufiger zugehörige Gebäudeballungen als, wie die privilegierten Institutionen der USA, ein Park.

Auf der Universität zu sein, ist zwar objektiv immer noch ein Privileg, aber nun, da es – gerechterweise – einer viel größeren Zahl zuteil wird, ein „massenhaftes“,

<sup>1</sup> Vgl. z. B. die Typologie bei Gapski u. a. 2000.

<sup>2</sup> Vgl. zuletzt Bargel/Ramm 2003.

<sup>3</sup> Wie z. B. Mittelstraß 2003.

weniger glänzendes, das folglich auch weniger Selbstbewusstsein und Anhänglichkeit stiftet. Zur Universität gehören zu dürfen kostete die Studierenden bisher auch keine Gebühr; von ihrem Status als Mitglied können sie kaum etwas bemerken. Es sind alltägliche Räume, genutzt wie andere Dienstleistungszentren oder wie Warenhäuser oder Bahnhöfe auch, zeitweilig aufgesucht und rasch wieder verlassen zu alltäglichen Zeiten. Wir unterstellen früheren Epochen gern eine andere Zentralität und zugleich Herausgehobenheit der Universität im Leben ihrer Mitglieder, denken – die älteren unter uns jedenfalls – nostalgisch an Bilder und Zeiten des eigenen Studentseins, und manch ein Entscheidungsträger versucht noch, die Universität und ihre Reformen nach solchen Bildern zu denken und zu gestalten.

Aber das könnte eine anachronistische Ideologie sein: Diese Zentralität verliert sich vermutlich immer mehr aus dem Leben beider, nicht nur der Studierenden, sondern auch der Hochschullehrer. Dies gilt es weiter zu prüfen.

## 2.2. Die Lehrenden

Die *Hochschullehrerinnen und -lehrer* sind hier nicht Thema; sie interessieren nur als Teil der Lernumgebung. Aber da es sein könnte, dass die Studierenden in gewissem Sinne auch ein Spiegel der Lehrenden sind, sollen ein paar Streiflichter auch auf diese geworfen werden. Es soll hier nicht der stereotype Vorwurf wiederholt werden, sie seien zu sehr für die Forschung und zu wenig für die Lehre engagiert, der so allgemein auch nicht richtig ist.<sup>4</sup> Aber für welche Art von Forschung sind sie eingestellt/engagiert? Die Orientierung der Forschung an Nutzer-Forscher-Zusammenhängen statt an der reinen Wissenschaft (sog. *hybrid scientific communities* statt der klassischen) nimmt zu, wird auch politisch gefordert und ökonomisch sanktioniert (Drittmittelvolumen dienen dabei als Qualitätsindikator).<sup>5</sup> Mit ihr wandern die Hochschullehrer gewissermaßen aus der Universität aus: Nach den Erhebungen von Enders und Teichler (1995) verwenden Hochschullehrer (Professoren) – in Deutschland – in der Vorlesungszeit nur ca. 4 Prozent ihrer Zeit auf Mitwirkung in Hochschulgremien (wenn denn das ein Indiz für Mitgestaltung ihres Lebensraums Hochschule ist), „Mittelbauer“ (immer im Durchschnitt!) noch weit weniger.<sup>6</sup> Und das war noch vor der Einführung der starken Rektorate, die ihnen diese Aufgabe vollends abnehmen. Der Usus, Lehrveranstaltungen einfach zugunsten von Kongressen, Projekttreffen oder Tagungen ausfallen zu lassen, hat offenbar eine solche Verbreitung gefunden, dass sich die Ministerien oder Präsidien zu Disziplinierungsversuchen veranlasst sehen.

<sup>4</sup> Vgl. Enders/Teichler 1995.

<sup>5</sup> Die Ausübung bezahlter Tätigkeiten außerhalb der Hochschule ist allerdings immer noch eine Sache von durchschnittlich nur ca. 20 Prozent der Universitätslehrer, mit den bekanntesten fachspezifischen Unterschieden, die groß genug sind, um etwa ingenieur- und architekturwissenschaftliche, chemische oder medizinische Fakultäten zu völlig anderen Welten zu machen als die übrigen (vgl. Enders/Teichler 1995, S. 42 f.).

<sup>6</sup> Enders/Teichler 1995, S. 53. Auf diesem Niveau bleiben im Übrigen die Beobachtungen Gouldners und Clarks über die fachspezifisch unterschiedliche Verteilung von „locals“ und „cosmopolitans“ gültig.

Über den Ausfall von Sprechstunden klagen und schreiben Studierende immer wieder. Außerhalb von Sprechstunden sind in Deutschland die Hochschullehrerinnen und Lehrer kaum in der Hochschule zu erreichen (außer vielleicht in den Labor-Fächern).

Wohlgemerkt: Es geht hier nicht um Faulheit. Das Arbeitspensum der Hochschullehrer (der meisten jedenfalls) ist immens (die wöchentliche Arbeitszeit der Professoren liegt bei 65 Stunden; vgl. ebd.). Aber auch sie „leben“ nicht in der Universität, sind dort wenig präsent (in jedem Sinne des Wortes). In feuilletonistischer Überzeichnung beschreibt Glotz, wie sich das in den Formen der Kommunikation bzw. Nicht-Kommunikation fortsetzt: Es gibt einen regen E-Mail-Verkehr mit Spezialistenkollegen in Australien, aber kaum Erfahrungsaustausch auch nur im eigenen Fachbereich, keine intellektuellen Dispute über das Fach hinaus in der Hochschule oder gar nach draußen gewendet, erst recht wenig ausgeprägt sind fachübergreifende Kooperation oder gar so etwas wie gemeinsam verantwortete Äußerungen zu drängenden Gegenwarts- oder Zukunftsproblemen der Gesellschaft.<sup>7</sup> Sogar zufällige Treffen, etwa beim Mittagessen, ergeben sich kaum, weil die Gelehrten nur am Schreibtisch ein „trauriges Butterbrot“ mümmeln (Glotz), und gemeinsame Feste sind selten.

### 2.3. Die Studierenden

Studierende, die in diese Hochschulen eintreten, können sich eigentlich nicht besonders willkommen fühlen: nicht erhoben durch die Räumlichkeiten, nicht durch irgendein sinnfälliges Ritual aufgenommen, unbekannt den Lehrenden und den Mitstudierenden, anonym und zahlreich.

In weiten Bereichen und vielen Hinsichten bieten die Universitäten ihren Studierenden keine wahrnehmbare Gestalt, keine Einheit, die umschließt, keine Autorität, die fordert, keine Struktur, die entweder als Unterstützung angenommen oder als Herrschaft bekämpft werden kann. Sie sind amorph, aus Außen- wie aus Innensicht. Was Bodo von Borries in seiner Polemik von 1998 beschreibt, scheint mir ein weiterhin notwendiger Denkanstoß: „Außerhalb ziemlich enger ‚Arbeitszeiten‘ ist die Universität kulturell einfach ‚tote Hose‘, auch materiell und ästhetisch verkommen, tendenziell eine Einladung zum Vandalismus. Das stärkt wieder den oft beklagten Absentismus von Lehrenden wie Lernenden.“<sup>8</sup>

In diesem Milieu entstehen Klagen wie die folgenden, sich wiederholend und steigend. Ein politisch und hochschuldidaktisch engagierter Hochschullehrer der Soziologie, kein Konservativer, findet für ein auf Wissenschaftstheorie zielendes Kolloquium *Das Ende der Soziologie?* (Donnerstags 17.30 bis 20 Uhr, vierzehntägig) nicht genügend Teilnehmer und fragt sich nach mehreren ähnlichen Erfahrungen:

<sup>7</sup> Glotz 1996, bes. S.116 ff.

<sup>8</sup> von Borries 1998.



„Was interessierte unsere Studierenden inhaltlich-thematisch wirklich so, daß sie sich auch der Theoriediskussion sowie den Forschungsaspekten dazu engagiert zuwenden würden? Welche theoretischen und/oder methodischen Fragen haben Studierende an die Erziehungs- und Sozialwissenschaft? Was bedeutet ihnen ein wissenschaftliches Studium? Wird abends nicht mehr studiert? Sind wir im Bewußtsein der meisten Studierenden ‚Schule‘ mit (Vor- mittags-)Unterricht? Wird überwiegend nur ‚scheinorientiert‘ studiert?“<sup>9</sup>

Eine Ringveranstaltung wie das *Forum Offene Wissenschaft* an der Uni Bielefeld, hier stellvertretend für solche fächerübergreifenden Angebote an mancher Universität genannt, mobilisiert regelmäßig an die 120 Bürgerinnen und Bürger der Stadt, aber höchstens 10 bis 20 Studierende – trotz aktueller Themen.

Der Deutsche Studienpreis der Körber-Stiftung, der forschendes Lernen bzw. junge Forschung nach eigenen Ideen stimulieren sollte, vermochte der Menge der nun bald zwei Millionen Studierenden in seinen ersten Durchgängen nur vier- bis fünfhundert Wettbewerbsbeiträge zu entlocken.

So vermisste denn Daxner<sup>10</sup> in Deutschland Studierende, die „wissen, wozu sie an der Uni sind“, vermisste intellektuelle Neugier und „wissenschaftliche Libido“. Woran liegt das?

- An der unzureichenden Finanzierung für Lehre und Studium?  
Dieser Erklärung würden alle Gruppen in den Hochschulen gern und gleich zustimmen. In der Tat erreicht die Betreuungsrelation – ein Professor auf 60 Studierende – in Deutschland nur ein Fünftel der Dichte guter amerikanischer Universitäten; sie aber ist Ursache für viele der beklagten Mängel (Anonymität, Mangel an Diskussionen und Beratung etc.). Aber reicht diese Erklärung schon aus?
- An der Bildungspolitik?  
In ihrem Auftrag werde zum Beispiel die Ausbildung so normiert und würden unter dem Namen „Bologna“ noch fremde Strukturen kopiert, dass die Universität dabei „ihre Seele verliert“. <sup>11</sup> Aber ist diese konservative Abwehr der Neuerungen berechtigt? Darauf ist unten zurückzukommen.
- An der Wissenschaft selbst?  
In der bewegt sich nichts Bewegendes, und sie bewegt auch nichts und niemanden. In diesem Sinne würde sich vielleicht Hartmut von Hentig äußern.<sup>12</sup> Aber sie bietet doch eigentlich sehr viele Facetten, für viele etwas. Immerhin: Hier steckt ein viel weiter reichendes Problem, das für diesen Beitrag zu groß ist.
- An den Hochschullehrerinnen und -lehrern?  
Das ist immer plausibel und in einem studentenfreundlichen Kreis auch am leichtesten zu sagen. Für die Hochschuldidaktik sind die Lehrenden der wichtigste Kritik- und zugleich Ansatzpunkt. Aber kämpfen die Lehrenden nicht, soweit sie sich bemühen, auch einen aussichtslosen Kampf angesichts der engen Grenzen, die die Studierenden in ihrer Mehrheit ihnen setzen?

<sup>9</sup> Griese 1998.

<sup>10</sup> Im Interview mit Reinhard Kahl in der Zeit vom 21. 1. 2000, Nr. 3, S. 14.

<sup>11</sup> Mittelstraß 2003, S. 195.

<sup>12</sup> Vgl. Hentig 2003, bes. 54 ff.

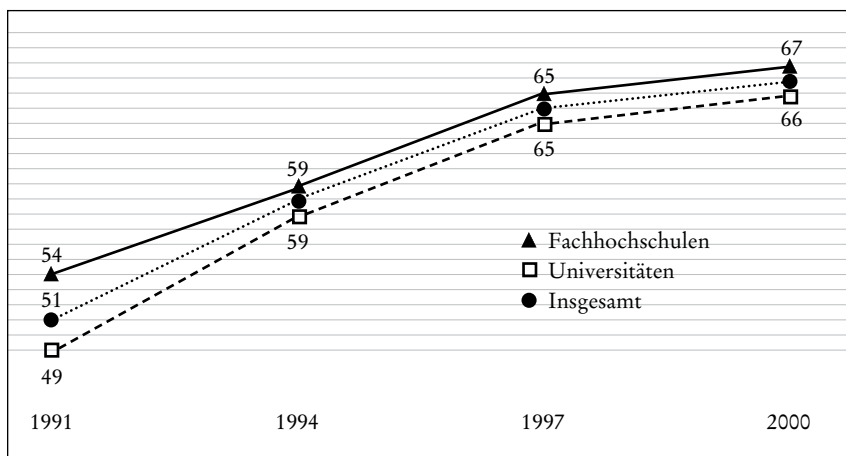


Abb. 1: Entwicklung der Erwerbstätigenquote während der Vorlesungszeit im Vergleich der Hochschularten (in %)

- Inwieweit also liegt es an den Studierenden?

Ich möchte hier einmal bei dieser Frage ansetzen. Nicht, dass ich jetzt in den Chor der Hochschullehrer einstimmen wollte, der klagt, die Studierfähigkeit nehme immer weiter ab. Die Klage ist unberechtigt; nicht die Fähigkeiten der Studierenden scheinen mir das Problem, sondern ihre Präferenzen verdienen eine offene Kritik.

#### 2.4. Ein Symptom: das „Jobben“

Die Erwerbstätigkeit der Studierenden ist in den letzten Jahren etwas genauer untersucht worden.<sup>13</sup> Hier sei nur eine jüngere Quelle ausgebeutet, die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.<sup>14</sup>

Der Anteil der Studierenden, die erwerbstätig sind, ob in den Semesterferien oder in der Vorlesungszeit, ist ständig gestiegen und beträgt letzthin 67 Prozent (S. 280 f.); von diesen arbeiten zwei Drittel mehr als zehn Stunden in der Woche. Der durchschnittliche Zeitaufwand für Studienaktivitäten (nahezu hälftig für Lehrveranstaltungen und Selbststudium) ist kontinuierlich gesunken (S. 116 ff.)<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Vgl. z. B. Berning/Kunkel/Schindler 1996; Fuchs 2003; Huber/Wulf 1989; Ramm/Bargel 1997; Ritter 1990.

<sup>14</sup> Schnitzer u. a. 2001. Nach Fertigstellung dieses Manuskripts wurden die Ergebnisse der 17. Sozialerhebung publiziert. Da sich bezüglich der hier interessierenden Trends keine bedeutenden Änderungen zeigen und meine Argumentation sich auf die Studiensituation vor Einführung der neuen gestuften Studienabschlüsse bezieht, sind sie hier nicht berücksichtigt.

<sup>15</sup> Bemerkenswert ist die Übereinstimmung zwischen den Untersuchungen! Auch Bargel u. a. 2001 stellen fest: Der Zeitaufwand für das Studium ist von 1983 bis 1998 kontinu-

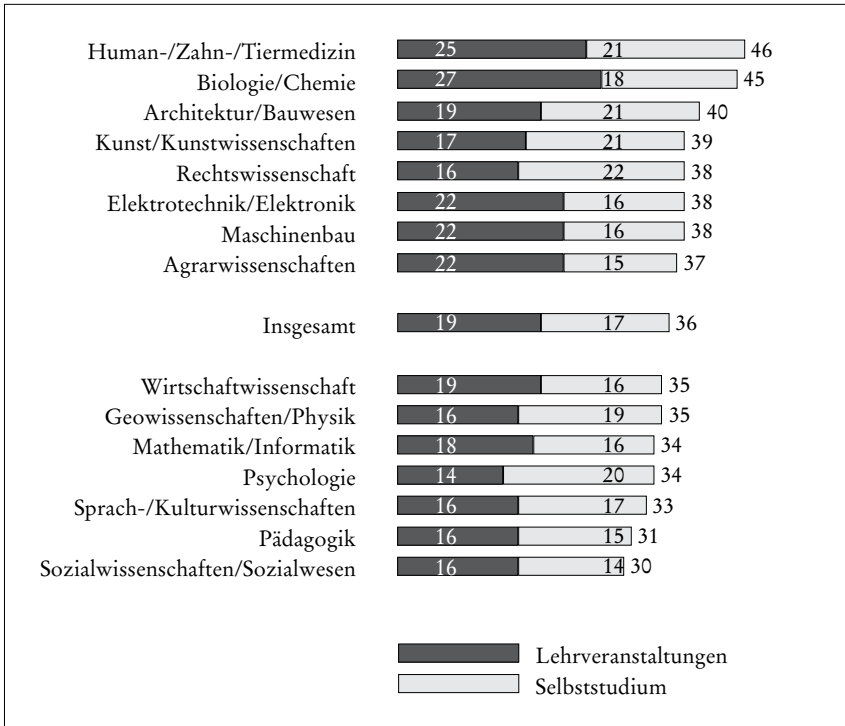


Abb. 2: Studienaufwand im Vergleich der Fachrichtungen  
(Studierende im Erststudium, in Stunden/Woche)

auf ein Niveau, das unter Gewerkschaftlern als Errungenschaft gelten könnte: 36 Stunden- und 4 1/2-Tage-Woche (wohlgemerkt in der Vorlesungszeit).

Komplementär dazu stieg der Zeitaufwand für Erwerbstätigkeiten während des Semesters an. Im Durchschnitt aller (!) Studierenden beziffert er sich auf 8,4, im Durchschnitt nur der Erwerbstätigen auf 13,9 Stunden pro Woche. Deren Arbeitsbelastung addiert sich so zu einer 45-Stundenwoche.

Wenn man als faktische Teilzeitstudierende diejenigen betrachtet, die weniger als 25 Stunden pro Woche fürs Studium aufwenden, kommt man auf 18 Prozent. Vollzeitstudenten mit mehr als 25 Wochenstunden für das Studium, die zusätzlich eine sehr hohe Erwerbslast tragen, machen 12 Prozent aus.<sup>16</sup> Zusammengekommen studieren also etwa 30 Prozent nach einem Lebensmuster, das zwischen min-

ierlich zurückgegangen auf 34 bzw. 36 Stunden in der Woche (Alte bzw. Neue Länder) im Schnitt, noch deutlich darunter in den Sozial- und Kulturwissenschaften auf 30 bzw. 32 Stunden (S. 181).

<sup>16</sup> Schnitzer u. a., S. 134 ff.

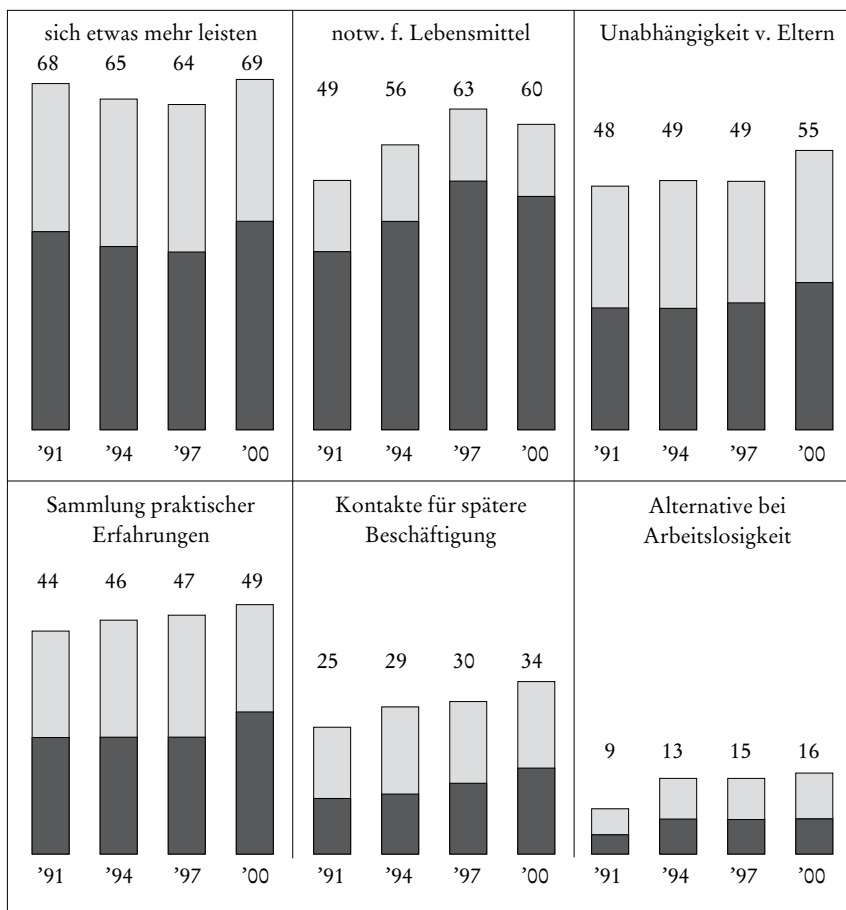


Abb. 3: Entwicklung der Motive für Erwerbstätigkeit  
Bewertungsskala von 1 (trifft völlig zu) bis 5 (trifft überhaupt nicht zu), Studierende im Erststudium in Prozent

destens zwei Polen – Studium und Job – ausgespannt ist.<sup>17</sup> Die fachspezifischen Unterschiede sind übrigens in alledem so beträchtlich (vgl. Abb. 1), dass man immer noch von Fachkulturen sprechen kann.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Die Jobs sind allerdings nicht immer fachfremd oder studienfern. Etwa ein Viertel der erwerbstätigen Studierenden ist als Hilfskraft in der Hochschule tätig, vermutlich überwiegend im eigenen Studienfach oder doch fachnah. In unserem Projekt „Fachüberschreitendes Studieren“ sahen – für mich überraschend – viele Studierende durchaus einen Zusammenhang zwischen Fachstudium und Erwerbstätigkeit: 80 Prozent in der Medizin, um die 60 Prozent in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, zu denen man sich passende Tätigkeitsfelder gut vorstellen kann, nur 30 bzw. 48 Prozent bei

Wie ist diese Studienpraxis zu beurteilen? Hier sei behauptet, dass es sich um das Resultat einer veränderten *Gestaltung* ihres Lebens durch die Studierenden selbst handelt, die zwar einem einflussreichen kulturellen Wandel jugendlicher Lebensmuster folgt, aber nicht Sachzwängen, nicht allein materieller Existenzsicherung geschuldet ist. Sie ist insofern Folge einer freien *Entscheidung*.

Zwar wird die Erwerbstätigkeit häufig – und besonders von den Sprechern der Studentenschaft selbst – so dargestellt, als folge sie bei allen aus der blanken Not. Setzt man allerdings Zahlen, die die 16. Sozialerhebung an verschiedenen Stellen über Ausgaben und Einnahmen liefert<sup>19</sup>, in Beziehung zueinander, dann zeigt sich: Studierende gaben im Jahr 2000 monatlich 1250 DM aus (Durchschnittswert des „Normalstudenten“, mehr in den alten, weniger in den neuen Ländern, mehr in höherem, weniger in niedrigerem Semester; vgl. S. 15). Das monatliche Einkommen liegt bei 1375 DM (S. 133) im Durchschnitt, also nicht unbeträchtlich höher. Bei erwerbstätigen Studierenden liegt es noch wesentlich höher, je älter sie sind, desto mehr. „Folglich findet auch eine Überkompensation der abnehmenden Grundsicherung statt, die zu einem großen Teil auf mit dem Alter steigende Ansprüche an das Lebenshaltungsniveau zurückzuführen ist.“ (S. 15)<sup>20</sup>

Aus guten Gründen verzichtet man in der Sozialerhebung des Studentenwerks auf eine normative Feststellung des Bedarfs der Studierenden. Aber offenbar ist mit weniger auszukommen, als die meisten erwerbstätigen Studierenden zur Verfügung haben. Dieser Eindruck stimmt überein mit den Motiven, die die Studierenden selbst in der Befragung des Studentenwerks (diese Antworten einmal für „wahr“ genommen), aber ganz analog auch in der Konstanzer Erhebung nannten: Darunter – es konnten mehrere Motive genannt werden – steht „Mehrbedarf“ (für „höhere Ansprüche“) an erster Stelle, noch vor „Grundversorgung“ (69 Prozent zu 60 Prozent); dann folgen dicht auf „Unabhängigkeit von Eltern“ und „mehr Berufspraxis“. Allerdings überwiegt bei sehr umfangreicher Erwerbstätigkeit und entsprechendem Zeitaufwand der Grund, für den Lebensunterhalt zu sorgen; er ist kennzeichnend für die Studierenden höheren Alters und besonders für solche aus sozial niedrigerer Herkunft. Etwas Zusätzliches auf die Hand wollen vor allem die besser Gestellten durch Jobben erreichen.<sup>21</sup> Die Schwelle, an der „sich die Motivlage umkehrt, liegt bei etwa 10 Stunden in der Woche“ (S. 301).

---

Juristen bzw. Germanisten, wo es solche weniger gibt. Spontane Antworten zu den offenen Fragen hierzu zeigen allerdings, wie sehr der Zusammenhang von der Interpretation abhängt: So gibt es unter den Begründungen zu den 60 Prozent positiven Meinungen der Pädagogen zum Beispiel auch die, dass „Jobben in Kneipen zur besseren Menschenkenntnis“ führe (Niketta 1995). Auf der anderen Seite stehen die durchschnittlich etwa 50 Prozent der jobbenden Studierenden, die einen solchen Zusammenhang nicht sehen.

<sup>18</sup> Vgl. Huber 1998.

<sup>19</sup> Schnitzer u. a. 2001, S.11 ff.

<sup>20</sup> Das gilt nicht erst für die Studierenden jenseits des 10. Semesters (ca. DM 1460), sondern auch schon für die jüngsten (ca. DM 1360). 15 Prozent der Studierenden sind es, die zu 80 Prozent ihrer Einnahmen oder mehr auf Erwerbstätigkeit angewiesen sind, also sicherlich schon um des bloßen Lebensunterhalts willen arbeiten müssen.

<sup>21</sup> Schnitzer u. a. 2001, 298 ff., 306 f.; ähnlich Bargel u. a. 2001, 196 ff.

Moralisch ist diese Haltung der jungen Leute in einer Gesellschaft, die durchweg eben dieselben Güter anstrebt und preist, nicht zu verurteilen – zumal nicht durch die ältere Generation, die das vormacht. Mir kommt es aber auf die Feststellung an, dass darin nichtsdestotrotz eine *Entscheidung* steckt. Darauf weist neben den schon genannten Befunden auch der hin, dass der Umfang der Erwerbstätigkeit neben dem Studium fachspezifisch erheblich variiert; er ist in den Sozialwissenschaften weit größer als in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Da die Unterschiede in der sozialen Rekrutierung nicht groß genug sind, um die These zu rechtfertigen, die Studierenden der letzteren Fächer seien finanziell weniger bedürftig, kann die Erklärung nur in ihrer stärkeren Inanspruchnahme durch das Studium gesucht werden<sup>22</sup> – erst durch ein stark geregeltes Grundstudium mit hoher Pflichtstundenzahl, dann durch die Diplom- und Laborarbeit. Offenbar ist es den Studierenden in den Naturwissenschaften möglich, diesen Anforderungen nachzukommen, ja sogar – so jedenfalls die Ergebnisse von Kreitz – in der letzten Phase ihren „Lebensmittelpunkt“ stärker ins Labor bzw. in die Arbeitsgruppe zu verlegen. Bei denen aber, denen das Pflichtstudium mehr Entscheidungsspielraum lässt, fällt die Entscheidung in der großen Mehrheit für andere Prioritäten – und dieses Verhalten der großen Mehrheit beeinflusst das Klima der Lernumgebung und wirkt dadurch normierend auf die jedes einzelnen zurück. Statt für ein „reines“, das Leben ausfüllende Studium, statt also „asketisch“ die freie Zeit für die Wissenschaft oder Vertiefung seiner Bildung zu nutzen – „Wissenschaft als Lebensform“ (Mittelstraß) – entscheiden sich viele für ein mehrpoliges Leben und für mehr Konsum jetzt und hier.<sup>23</sup>

Auch das drückt sich in den oben schon genannten weiteren Antworten zu den Motiven aus: praktische Kompetenzen zu erwerben, die späteren Beschäftigungschancen zu verbessern und vor allem berufliche Alternativen zu erkunden für den Fall, dass nach dem Studienabschluss der angestrebte Arbeitsplatz nicht zu finden ist.<sup>24</sup> Oder, um es drastischer zu sagen: Die jungen Leute suchen intensivere, jedenfalls aber andere Erfahrungen, als das Studium ihnen bietet, und sie trauen – begrifflicherweise – dem Versprechen künftiger Belohnung nicht, die Askese rechtfertigen würde, sondern sie versuchen, sich mehrere Optionen offen zu halten.

Die letztgenannte Strategie setzt sich dann unter Umständen auch noch in Überlegungen zum Studienabbruch fort. Darin ist „Überforderung“ nur für einen kleinen Teil der Studienabbrecher ein ausschlaggebendes Motiv, *Distanz zum Fach* und Kritik an den Studienumständen ein sehr viel häufigeres.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> 19 Prozent der Studierenden geben Studienbelastung als Grund dafür an, dass sie nicht erwerbstätig sind (Schnitzer u. a. 2001, S. 282).

<sup>23</sup> Der Drang zur Erwerbstätigkeit ist jedenfalls stetig gestiegen, viele Studierende würden noch mehr arbeiten wollen! (Bargel u. a. 2001, S. 205 f.)

<sup>24</sup> Schnitzer u. a. 2001, S. 300.

<sup>25</sup> Nach Lewin u. a. 1995 ist die Angabe dieses Motivs auf 73 Prozent bzw. 63 Prozent gestiegen. Auch nach Bargel u. a. 2001 ist die Tendenz, das Studium abzubrechen, größer, wenn die Studiengewissheit geringer, die Fachidentifikation und die Studienintegration geringer, die Neigung zum Fachwechsel höher und die Erwerbstätigkeit stärker ist, die Studienleistungen dagegen schlechter sind (110 ff.).

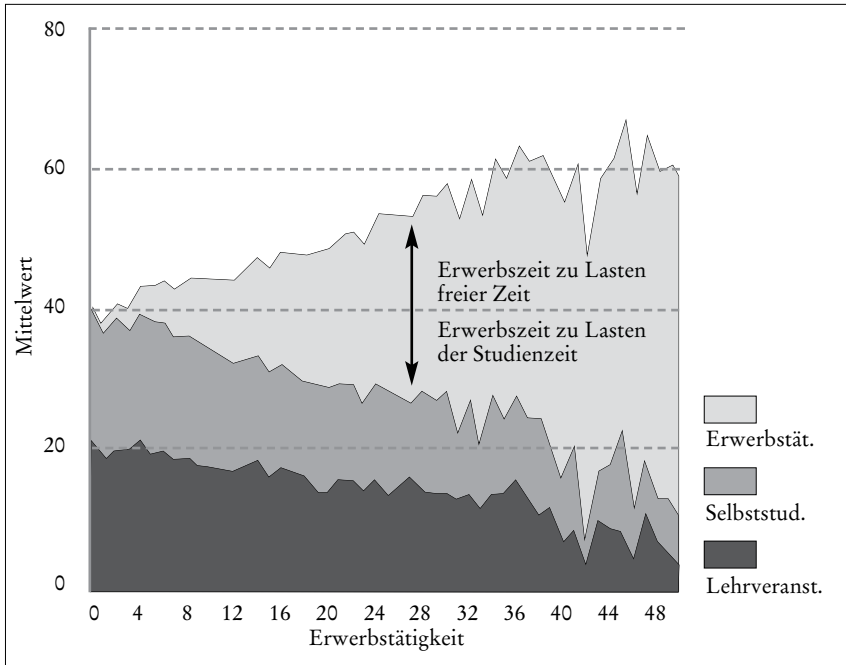


Abb. 4: Erwerbsumfang und Studienaufwand

Jedenfalls aber erscheint, um auf die Überschrift dieses Kapitels zurückzukommen, Studium als eine Arbeit wie andere oder neben anderen. Wie eine Zusammenfassung liest sich ein Satz aus der 16. Sozialerhebung:

„Die meisten (54 %) sehen [im Studium] eine normale Berufstätigkeit, deren Bedeutung gleichrangig ist mit anderen Bereichen und Zielen außerhalb der Hochschule. Diese Haltung korrespondiert mit den Ergebnissen zum Zeitbudget, wo für Stundenumfang und Zeitaufteilung im Wochenverlauf eine Ähnlichkeit zu abhängig Beschäftigten offensichtlich wurde. Für nur 40 Prozent der Studierenden stehen Hochschule und Studium im Mittelpunkt, auf den sich ihre Interessen und Aktivitäten konzentrieren.“<sup>26</sup>

### 3. Studium und intellektuelles Klima

Distanz zum Studium bzw. zum Fach wahren, Erfahrungen außerhalb suchen, andere Arbeit annehmen, ständig andere Optionen im Auge behalten: Natürlich

<sup>26</sup> Schnitzer u. a. 2001, S. 318. Etwas anders klingen die Antworten bei Bargel u. a. (2001, S. 95 ff.): über 90 Prozent der Befragten bejahen, dass Hochschule und Studium sehr wichtig oder wichtig seien, sogar seit 1990 wieder leicht zunehmend, allerdings in Sozial- und Wirtschaftswissenschaften wie auch an den Fachhochschulen relativ weniger. Die Frage ist nur, was hier wichtig heißt und wofür etwas für wichtig genommen wird.

bleibt eine solche Strategie so vieler Studierender nicht ohne Folgen für das Studium selbst, für das Klima und die Lebensformen in der Universität.

### 3.1. Faktische Prioritäten

Zum einen – das ist schon gemessen – verringert jede zusätzliche Stunde Erwerbstätigkeit den Zeitaufwand für das Studium im engeren Sinne zwar nicht um eine volle, im Durchschnitt aber doch um eine halbe Stunde.<sup>27</sup>

Darunter leidet wohl besonders das Selbststudium<sup>28</sup>, zugespitzt: Die Zeit, in der man jobbt, hat man nicht mehr, um etwa ein zusätzliches Buch zu lesen – und damit setzt sich die deutsche Leseabstinenz fort, die PISA schon bei den Fünfzehnjährigen feststellte.

Es kümmert aber auch das Interesse an Studien, die über das Pflichtpensum des eigenen Faches bzw. Studiengangs hinausgehen. Insgesamt ist jedenfalls – im Unterschied zu dem in Befragungen geäußerten Interesse – die tatsächliche Wahrnehmung dieser an der deutschen Universität doch immer noch gegebenen Möglichkeit gering: In der repräsentativen Befragung (1994) in unserem Projekt *Fachüberschreitendes Studieren* (FÜSt) bekundeten im Durchschnitt 60 Prozent der Studierenden (40 Prozent in den Geisteswissenschaften gegenüber 75 Prozent in der Medizin), bis dahin keine Lehrveranstaltung anderer Fächer oder fächerübergreifend angelegter Ringveranstaltungen besucht zu haben, 45 Prozent hatten nach eigener Aussage auch keines der Angebote für Hörer aller Fakultäten genutzt. Und wenn, dann führten solche „Ausflüge“ eher in fachnahe Bereiche oder zu Zusatzqualifikationen wie dem Erwerb einer Fremdsprache, von EDV-Kenntnissen, durch Kommunikationstrainings o. ä.<sup>29</sup> Nichts spricht dafür, dass sich das seitdem zum Positiven geändert hätte.

Zum anderen dürfte sich die Beanspruchung „draußen“ auf das Engagement „drinnen“ auswirken. Das ist bisher nur eine Vermutung, und für die folgenden Befragungsergebnisse gilt es gewiss noch, nach anderen Gründen zu suchen, aber sie geben doch sehr zu denken:

An Studentenverbindungen oder Studentengemeinde, an studentischen Kultur-Arbeitsgemeinschaften oder Studenten-Sport haben 30 bis 50 Prozent der Studierenden überhaupt kein Interesse, und häufige Teilnahme an dergleichen bekunden lediglich unter 10 Prozent (nur beim Sport etwa 24 Prozent). Ebenso haben an Fachschaftsarbeit, studentischer Selbstverwaltung, hochschulischen Selbstverwaltungsgremien 30 bzw. 40 bzw. 45 Prozent kein Interesse, häufige Teilnahme oder gar Übernahme eines Amtes geben nur 2 bis 3 Prozent an. Politische Studentenvereinigungen stehen übrigens noch schlechter da, und informelle Aktionsgrup-

<sup>27</sup> Schnitzer u. a. 2001, S. 259 ff.; vgl. Schnitzler u. a. 1995, S. 130 ff. Diese Wirkung variiert mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit einerseits, dem Charakter bzw. Fach der Studiengänge andererseits beträchtlich in höchst interessanter Weise (s. ebd.); doch kann ich darauf hier nicht weiter eingehen.

<sup>28</sup> Nach Bargel u. a. 2001, 189 ff. auch der Besuch von Lehrveranstaltungen; das gilt aber offenbar besonders für Studierende in hohen Semestern, die ihre Belegpflichten erfüllt haben dürften

<sup>29</sup> Vgl. Niketta 1995; Niketta/Lüpsen 1998.



pen, oft als zeitgemäße Ausdrucksform politischen Engagements positiv beurteilt, finden auch nur bei 9 Prozent gelegentlich Anklang.<sup>30</sup> Bekannt sind schließlich auch die niedrigen Quoten der Beteiligung an studentischen und hochschulischen Wahlen.

Es ist nicht verwunderlich, dass dies alles, das Desinteresse der Mehrheit der Studierenden, bei den für ihre Universität engagierten Lehrenden und Kommilitonen *Gefühle der Kränkung* auslöst.

### 3.2. Ökonomisierung des Studiums

Nicht minder kränkend für diese könnte es werden, wenn sich demnächst eine andere Studienstrategie durchsetzte, nämlich *möglichst rasch* durchs Studium zu kommen und es als Voraussetzung künftiger Berufschancen zu effektivieren. Dass auf kurzem Studium und frühem Abschluss in noch jungen Jahren positive Prämien stehen und stehen sollen, bekommen Studierende heute in jeder Politiker- oder Wirtschaftsführerrede zu hören; ihr zu folgen und allenfalls noch die ebenso geforderten Zusatzqualifikationen (Fremdsprache, Rhetorik, Computerbeherrschung) einzusammeln, muss besonders denen nahe liegen, die Beschäftigung in der Wirtschaft suchen.<sup>31</sup> In der Tat sind die durchschnittlichen Studienzeiten in den letzten Jahren erstmals wieder rückläufig. Die Absicht, *zügig* und intensiv zu studieren, hat in den Alten Ländern stark zugenommen: von 53 Prozent (1983) auf 70 Prozent (1998) und damit fast schon das Niveau der Neuen Länder (noch 10 Prozent darüber) erreicht und wächst besonders bei den Studienanfängern.<sup>32</sup> Die sog. Freischussregelung<sup>33</sup> bei den Abschlussexamina wird sehr positiv bewertet (S. 309) und dürfte zur Verkürzung mehr beigetragen haben als alle Versuche, Regelstudienzeiten zu sanktionieren. Studierende, die diese Strategie verfolgen, reduzieren vielleicht auch das Jobben, höchst wahrscheinlich streichen aber auch sie vor allem fachüberschreitende Studienelemente oder zusätzliche Engagements in der Universität.

Interessant für uns ist, dass die Studierenden sich des *Dilemmas* zwischen Berufsorientierung und persönlicher Entwicklung oder Bildung bewusst sind: möglichst zügig und auf eine gute Note hin zu studieren finden etwa zwei Drittel nützlich für die Berufsaussichten, aber nur etwa ein Viertel wichtig für die persönliche Entwicklung; bezüglich Computerkenntnissen ist das Verhältnis 8 zu 5, bei fachüberschreitendem Studium umgekehrt 1 zu 2; wie nach dem Grundmuster fachspezi-

<sup>30</sup> Vgl. Simeaner u. a. 1995, S. 131 ff.; inzwischen fragen die Konstanzer Hochschulforscher schon nicht einmal mehr danach.

<sup>31</sup> Vgl. Bargel u. a. 2001, S. 159 ff.: Studierende wissen und wollen (zu zweidritteln, seit Jahren zunehmend), was für bessere berufliche Chancen notwendig ist: EDV, Praxiserfahrungen, Fremdsprachen (S. 167 ff.), Auslandsstudium, rascher und guter Studienabschluss. Die Aufnahme eines Auslandsstudiums ist gestiegen, faktisch (15 Prozent der Studierenden des 9. Semesters berichten davon) und in der Planung (bei 45 Prozent der Universitätsstudierenden), sehr viel stärker bei höherer sozialer Herkunft (S. 152, 173 ff.).

<sup>32</sup> Bargel u. a. 2001, S. 151, 160 ff.

<sup>33</sup> Sie besagt, dass Studierende, die sich schon vor Ende der vorgeschriebenen Studienzzeit dazu melden, die Prüfung versuchsweise ablegen können, ohne dass im Falle des Misslingens die Wiederholungsmöglichkeiten gemindert werden.

fischer Studienmotivation nicht anders zu erwarten, ist auch alles dies je nach Fachzugehörigkeit sehr verschieden.<sup>34</sup>

### 3.3. *Die Diffusität der Universität*

Die Diffusität der Universität, über die wir oben schon gesprochen haben, ist vielleicht ebenso Folge wie auch wieder eine der Ursachen dieses Verhaltens. Bodo von Borries beklagt als Begleiterscheinung des teilzeithaften und dafür überlangen Studiums einen „Grad der Unverbindlichkeit und Unverantwortlichkeit“ als Kernproblem, dem man nur durch – für beide Seiten verbindlichere! – Lernkontrakte entgegenzutreten könne.

„Die Unverbindlichkeit ist das Verbindlichste an Universitäten“, so auch Berzbach.<sup>35</sup> Gerade sie, nicht der Leistungsdruck, sondern das gegenseitige „Sich-nicht-wehe-Tun“, der Verzicht auf eine wechselseitige Kritik der Prioritäten oder eine explizite Diskussion der Ansprüche, hat handfeste Folgen für die Lehr- wie für die Studienpraxis. Die faktische Selektion unter den Studierenden vollziehe sich, so Berzbach, unter der bisher gegebenen Rahmenbedingung der Unstrukturiertheit des Studiums vor allem im Medium der Zeit: scheinbar kleine Verzögerungen in der Ablieferung von Arbeiten oder Absolvierung von Veranstaltungen summieren sich, Hürden im Zugang zu notwendigen Kursen, der Wegfall von Förderungen, versäumte Fristen, überlange Studienzeiten etc. werden dadurch zur ständigen Gefahr. Unübersichtlichkeit der Vorgaben, Unverbindlichkeit aller Voraussetzungen, Unzuverlässigkeit der Personen, auf die man angewiesen ist, oder die Auskunft, nicht zuständig zu sein, führen zu objektiv riskanten Strukturen (ebd.). Berzbach sieht daher auch keine Hoffnung auf eine Reform, die stattdessen Sicherheit schüfe, und keinen Sinn in Schuldzuweisungen an Personen, sondern nur in einer (Selbst-)Aufklärung über diese Zusammenhänge (die allerdings schon einen Theorie-Rausch fordere).

Von besagtem Theorie-Rausch aber kann bei der Masse der Studierenden keine Rede sein, sagt Berzbach, sagen aber auch andere (s. o.). Im Spektrum politischer Einstellungen haben sich die Gewichte auch bei den Studierenden eindeutig nach „rechts“ verschoben; Gesellschaftskritik und alternative Bewegungen finden immer weniger Anhänger (vielleicht „weil doch alles nichts nützt“?). Auch die Wünsche an Hochschulentwicklung sind äußerst nüchtern: kleinere Lehrveranstaltungen (58 Prozent), bessere Betreuung (50 Prozent), mehr Praxis- und Arbeitsmarktorientierung (65 bzw. 54 Prozent), mehr Brückenkurse (40 Prozent); höhere Qualität der Lehre (was immer damit assoziiert wird), stoffliche Entrümpelung usw.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Vgl. Bargel u. a. 2001, S. 155 ff., 165 ff.

<sup>35</sup> Preisarbeit für den DSP, S. 32.

<sup>36</sup> Vgl. Bargel u. a. 2001, S. 277 ff., 286 ff.

#### 4. Zwischenbewertung: Distanz, Dezentralisierung, Veralltäglicdung

Ein Soziologe kann die oben genannten Befunde durchweg einordnen und interpretieren im Rahmen der mittlerweile gängigen Theorie von der Pluralisierung der Gesellschaft und der Individualisierung der Lebensstile. Zu ihr gehört ja auch die Feststellung, dass die Bindekraft einst sozialisationsmächtiger Institutionen nicht mehr ausreicht, die Lebensformen ihrer Angehörigen oder Mitglieder von diesem Zentrum aus weitgehend zu bestimmen – so auch offenbar die der Universität nicht mehr: „Wissenschaft als Lebensform“ findet sich nicht mehr. Es gehören dazu auch die Beobachtungen, dass die Menschen immer mehr in mehreren Lebensbereichen zugleich bzw. abwechselnd leben, dazu vielseitige oder facettenreiche „Identitäten“ ausbilden und sich zu „Teilzeit-Menschen“ entwickeln.<sup>37</sup> Eben dies praktizieren ganz offenbar die Studierenden mit ihrem oben beschriebenen Verhalten. Ein Ökonom kann vor allem den nicht geringen Effekt konstatieren, den die Erwerbstätigkeit der Studierenden für die Volkswirtschaft hat; allerdings ist dieser ambivalent.

Für diejenigen „Insassen“ der Hochschule aber, die an dieser Institution oder an der Wissenschaft hängen, bedeuten die so deutlich anderen Präferenzen der Studierenden, wie oben gesagt, eine Kränkung. Gekränkt reagieren hochschulpolitisch aktive Studierende und für ihre Lehre engagierte Lehrende gleichermaßen. Diese Verletzung zittert durch unsere Alltagsgespräche und macht sich gelegentlich auch in Zeitungsartikeln Luft. Lehrende wurden ja oben schon zitiert; Studentenpolitiker klagen z. B. über das geringe Echo und rasche Verpuffen studentischer Proteste um die Jahreswende 1997/98 und ebenso jetzt 2003/04: „Der Ausweg kann nur sein, daß die Studierenden ihre Hochschulen als ihren Lebensraum definieren und sie nicht verstehen als Institution zur Erlangung eines für den Arbeitsmarkt hilfreichen akademischen Titels.“<sup>38</sup>

Andererseits verdienen die jungen Leute mit ihren Strategien ja auch Respekt.<sup>39</sup> Sie richten sich mit einer gesellschaftlichen Umwelt und beruflichen Zukunftsperspektive ein, die von derjenigen der älteren Generation fundamental verschieden ist. Das Balancieren zwischen den Teilwelten, das Sammeln von beruflichen Erfahrungen, das Offenhalten von Optionen entsprechen einer Welt, in der ein Essay bzw. Roman die Orientierungslosigkeit als Tugend preisen und die Gestalt und Praxis der „Lebensästheten“ schildern konnte.<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Vgl. Hitzler 1985.

<sup>38</sup> Barbaro 1998.

<sup>39</sup> Der Respekt müsste sich auch in mehr und anders orientierter Forschung äußern dazu, wie die Studierenden das dafür nötige Kombinieren und Balancieren subjektiv auffassen und bewältigen. Die bisherige Studentenforschung ist überwiegend (förderungs)politisch interessiert, jedenfalls aber „hochschulzentrisch“; studentenzentrierte Untersuchungen erhellen zwar allgemeine Orientierungen, aber wenig deren Zusammenhang mit Studienstrategien und Lebenskunst (so z. B. Gapski u. a. 2000).

<sup>40</sup> Goebel/Clermont 1997.

Aber wie steht es mit dem Respekt der Universität vor sich selbst, mit ihrem eigenen Anspruch? Tut nicht mehr not als nur ein Laissez-faire, unterlegt mit nostalgischer Beschwörung alter Ideale? Also Arbeit an den Ursachen, zum Beispiel in den Lehrbedingungen und Studienbedingungen, soweit sie an der Universität selbst liegen, Nachdenken über Bildung durch Wissenschaft, vor allem aber auch eine offene und kritische Diskussion unter den Lehrenden und mit den Studierenden über die Prioritäten auf beiden Seiten, die involvierten Wertvorstellungen? Bevor wir diese Frage weiter treiben können, müssen wir noch zu antizipieren versuchen, wie sich die gegenwärtigen Veränderungen der Studienstrukturen auswirken werden. Denn alles eben Beschriebene war sozusagen gestern; Studieren in Deutschland jetzt aber ist noch mit anderen Entwicklungen konfrontiert.

## 5. Neue Entwicklungen: Verstärkung oder Veränderung des Trends?

Unsere Situationsbeschreibung kreiste um Fragen wie Verbindlichkeit der Anforderungen aus der Lehre, Engagement im Studieren, Identifikation mit der Universität als Lebensraum u. ä.

Was bedeutet wohl in dieser Hinsicht, was sich jetzt anbahnt:

- Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen,
- Erhebung von Studiengebühren,
- Strukturierung des Studiums nach dem „Bologna“-Modell?

### 5.1. Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen

Diese Wahl nicht zu haben ist ja in der Tat eine Eigentümlichkeit des deutschen Hochschulwesens. Die Forderung, sie auch hier endlich einzuführen (so wie die privaten Hochschulen sie längst praktizieren), wird immer stärker; sie ist insbesondere Standardelement der seit Anfang dieses Jahres so heftigen Plädoyers für Elitehochschulen oder, weniger unsinnig, für Profilbildung der Universitäten; die Hochschulrektorenkonferenz hat sich erneut dezidiert dafür ausgesprochen.<sup>41</sup> Auffällig ist demgegenüber, wie wenig die Universitäten bisher von den ihnen schon lange eingeräumten Möglichkeiten, etwa in den NC-Studiengängen, Gebrauch gemacht haben. Die involvierten Probleme sind ja auch beträchtlich:

- Nach Verfassungsrecht und im Hinblick auf die Förderung der Chancengleichheit darf das Anrecht auf einen, mindestens irgendeinen Studienplatz dadurch keinesfalls beschnitten werden;
- das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung soll deswegen unbedingt erhalten bleiben; diese ist aber paradoxerweise als allgemeine vielleicht nur zu erhalten, wenn eine spezialisierende Hochschulauswahl hinzutritt<sup>42</sup>;
- die Kriterien und Methoden der Auswahl durch die Hochschulen sind allesamt in ihrem diagnostischen und prognostischen Wert noch sehr umstritten;

<sup>41</sup> Vgl. Frankfurter Rundschau vom 17. 2. 2004, S. 32.

<sup>42</sup> Vgl. Huber 2002.

- die Gefahr ist groß, dass eine Auswahlprozedur, die, wie man sich wünschen möchte, statt schematisch nur Noten und Tests stärker die Biografie und Persönlichkeitsmerkmale der Bewerber berücksichtigt, faktisch nach dem Habitus schaut und so die Selbstreproduktion der herrschenden Schichten begünstigt<sup>43</sup>; und
- der Arbeitsaufwand und dementsprechend die Kosten sind gewaltig, desto höher, je intensiver die Studienbewerber ihre Möglichkeiten nutzen und je mehr das Verfahren durch Komplexität gegen die o. g. Fehlerquellen geschützt werden soll.<sup>44</sup>

Dennoch muss das Nachdenken darüber erlaubt sein: Würde, im Auswahlverfahren erfolgreich gewesen zu sein, das Bewusstsein der Studierenden steigern, dass sie mit ihrem Studienplatz ein wertvolles Gut gewonnen haben? Würde sich ihre Identifikation mit „ihrer“ Hochschule dadurch erhöhen?

Gegenwärtig tun Studienanfänger, wenn sie nicht durch einen Numerus clausus gehindert werden, allzusehr das Nächstliegende: entweder die nächstgelegene Hochschule zu besuchen oder aber in die großen Metropolen zu ziehen. Es ist fraglich, ob sich daran wirklich etwas ändern würde. Mehr als eine Vermutung ist es nicht, dass die Hochschulwahl durch die Studierenden zu einem bewussteren Prozess, womöglich auch strategisch angelegt würde. Wenn, dann könnte es dazu führen, dass sich in den Hochschulen und Fachbereichen jeweils mehr Leute zusammenfinden, die dasselbe gewollt haben. Mittelbar könnte das die Attraktivität dieser Orte und das Zugehörigkeitsgefühl verstärken.<sup>45</sup>

Das erschiene mir als Korrektur der o. g. Amorphie und Unverbindlichkeit verlockend. Aber die gegenwärtig absehbaren Kosten, Fehlerquellen und sozialen Auswirkungen sind ein zu hoher Preis. Berücksichtigt man dazu noch als veränderte Rahmenbedingungen einerseits die jetzt offenbar überall in Deutschland bevorstehende Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium, andererseits die generelle Einführung des ebenfalls kürzeren Bachelorstudiums, dann erscheint es inhaltlich und sozial vernünftiger und zugleich nicht viel teurer, zu diesem kürzeren Studium zuzulassen wie bisher. Die modulbegleitenden Prüfungen und spätestens der BA-Abschluss könnten die unvermeidliche Selektion rationaler sich vollziehen lassen (faktisch würde es das Studium auf Probe, das Hildegard

---

<sup>43</sup> „Eine Untersuchung der Auswahlprozeduren von Harvard kommt zu dem Schluss, dass das Ausleseverfahren sozial zum gleichen Ergebnis führt wie eine direkte Versteigerung der Studienplätze gegen Geld.“ (M. Hartmann: Aus besseren Kreisen. In: Frankfurter Rundschau vom 27. 1. 2004, S. 28; vgl. ders. 2002, bes. 152 ff.). In der berühmten ENA Frankreichs machen Arbeiterkinder gerade mal 7 Prozent der Studierenden aus (M. Meister, in Frankfurter Rundschau vom 7. 1. 2004, S. 2)

<sup>44</sup> Vgl. Hoffacker 2004.

<sup>45</sup> Zugleich würde der Druck auf das Abitur gemindert, es als einziges Instrument der Zu- und Verteilung von Studienplätzen „gerechter“ im Sinne gleicher Maßstäbe für alle zu gestalten und zu kontrollieren, als es nach Ausweis von TIMSS u. ä. bisher der Fall ist. Das zieht, wie schon zu beobachten, Zentralabitur oder -tests nach sich, die noch die bescheidenen Individualisierungschancen, die die Oberstufe bisher kennt, zunichte machen (vgl. Huber 2002).

Hamm-Brücher schon vor 30 Jahren als Lösung des Hochschulzulassungsproblems vorgeschlagen hat, oder die Cooling-out-Phase, von der Clark für die USA spricht); eine spezifische Auswahl könnte mit mehr Fug und Recht am Eingang zu den Master-Studiengängen praktiziert werden. Eine Aufforderung an die Studierenden, sich anzustrengen und stärker zu engagieren, enthielte auch dieses Modell.

### 5.2. Studiengebühren

Nichts anderes ist so umstritten. Diskutable Möglichkeit sind Studiengebühren *erstens* überhaupt nur unter gewichtigen *Prämissen*:

- Man muss einzuräumen bereit sein: In der bisherigen Struktur bezahlt die Menge der Nicht-Studierenden via Steuern mit für die vom Studium auch persönlich profitierenden Studentinnen und Studenten. (Dieses Argument wird allerdings auch angefochten.)
- Man muss sich der Erkenntnis stellen: Die bisherige Gebührenfreiheit seit der Abschaffung des Kolleggelds, also in den letzten 50 Jahren, hat trotz des erklärten Ziels „Chancengleichheit“ keineswegs mehr soziale Gerechtigkeit bewirkt (s. Bildungsbeteiligung und soziale Zusammensetzung der Studentenschaft). Eine Kombination von noch erhöhtem BAFÖG und Stipendium (beginnend mit der Befreiung von – auch späterer – Gebührenzahlung) könnte da wirksamer sein und der von vielen befürchteten Abschreckung Studierwilliger vom Studium durch Gebühren entgegenwirken.

Wie manch andere potenziell aner kennenswerte Innovation werden auch Studiengebühren durch die Vorzeichen und Umstände ihrer Einführung diskreditiert: Sie erscheinen als Kompensation einer äußerst fragwürdigen Steuerpolitik, die an anderer Stelle Steuereinkünfte in vielfacher Höhe der Summe aller Studiengebühren verschenkt (Körperschaftsteuer, mangelnde Fahndung nach Steuerhinterziehung etc.), soziale Ungleichheit verstärkt und zur vollständigen Verarmung der öffentlichen Hand führt.

Wenn man trotz alledem Studiengebühren auch nur erwägt, muss man sie deswegen, *zweitens*, an Bedingungen knüpfen – und die große Frage ist, ob politisch auf Dauer gewährleistet wird, werden kann, dass sie eingehalten werden:

1. Die Höhe der Gebühren muss begrenzt bleiben, darf nicht abschrecken, auch nicht durch die „Schuldenberge“, die bei nachgelagertem Einzug abzuzahlen sind. Aber: Wer garantiert das? Das Beispiel Großbritannien zeigt, dass Studiengebühren, einmal eingeführt, leicht erhöht werden können.
2. Für die sozial Schwächeren müssen sie erlassen, kompensiert oder gar durch Stipendien überkompensiert werden. Aber: Wie kümmerlich ist noch jetzt das BAFÖG, und wie langsam erfolgen allfällige Verbesserungen! Und wenn Studiengebühren voll von der Steuer abgesetzt werden können, werden die zusätzlichen Einnahmen für den Staat fast wieder aufgewogen und die Reichen weiterhin sehr begünstigt.
3. Die Gebühren müssten jeweils der einzelnen eigenen Hochschule zugute kommen, und zwar zusätzlich zu den staatlichen Aufwendungen, den als solchen längst unzureichenden. Aber hier besteht jeder Grund zu Misstrauen: Die Regierungen verhalten sich bisher ganz anders; ihre Versprechungen sind

nicht verlässlich, und es ist schlecht kontrollierbar, ob nicht hernach die staatlichen Mittel für die Hochschulen entsprechend gekürzt werden.

4. Die Gebühren müssten für alle Hochschulen gleich bleiben, sonst entwickelt sich in der Tat eine Spirale zu materiell privilegierten Elite-Hochschulen.

Wenn diese Bedingungen nicht erfüllt werden, dann könnten Studiengebühren in der uns interessierenden Hinsicht bewirken, dass den Studierenden stärker bewusst wird, dass Studienplätze und die Zeit fürs Studium auch materiell kostbar sind. Es wäre eine fördernde, wenn auch keine hinreichende Bedingung dafür, dass sie gute Lehre und Beratung stärker einforderten und an deren Mängeln Kritik übten (dafür sprechen Eindrücke – nicht mehr – aus den USA). Bei einem Voucher- bzw. Studienkontenmodell bliebe ihnen trotzdem die Entscheidung für ein bewusst gestaltetes Teilzeitstudium frei.

Wenn die Studiengebühren der eigenen Hochschule zufließen, könnte auch dieses Mittel wiederum die Identifikation stärken, würden die Studierenden wohl ein Interesse daran entwickeln, was mit diesem Geld passiert oder auch nicht passiert. Das könnte noch gesteigert werden, wenn sie auch ein verstärktes Mitspracherecht über die Verausgabung dieses Teils des Hochschulbudgets erhielten. Darin würde manifestiert, dass sie nicht „Kunden“ eines Warenhauses oder Dienstleistungsbetriebes sind, wie eine grassierende Metaphorik und das Kalkül des Qualitätsmanagements (wie z. B. des European Foundation Quality Management, EFQM) sie ansehen, sondern Mitglieder der Institution und Teilnehmer an ihrer Arbeit sind. Die am Ideenwettbewerb des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) im Netz ([www.kuess-die-uni-wach.de](http://www.kuess-die-uni-wach.de)) partizipierenden Studierenden mögen in mehrfacher Hinsicht nicht repräsentativ sein, aber unter ihren Vorschlägen zur Verbesserung des „campus spirit“ sind erstaunlich viele, die dazu passen, indem sie für einen mehr oder minder obligatorischen Beitrag zum Uni-Betrieb in der Gestalt von „Uni-Diensten“ oder „Sozialstunden“ plädieren.

Leider ist aber zu befürchten, dass die oben aufgestellten Bedingungen nicht erfüllt werden. Vielmehr stoßen wir hier auf ein Kardinalproblem für jede an sich gut begründbare Reformidee, die den Beteiligten auch etwas weh tun dürfte: ein mittlerweile bodenloses Misstrauen, dass Opfer zu bringen sich nicht lohnt, weil jeder Ertrag nur zur Kompensation einer sinnlosen Steuerpolitik dienen würde. Und daher kann man über Studiengebühren leider doch nicht vernünftig nachdenken.

### 5.3. Strukturierung des Studiums nach dem „Bologna“-Modell

Wenn man die lautesten Sprecher der Professoren und Studenten über BA/MA als neue Studienstrukturen hört, dann muss man glauben: Den höchsten Werten der deutschen Universität droht davon nichts als Unheil: Verschulung des Studiums, Gängelung der Studierenden, Fragmentierung der Bildung, Verbilligung durch die Kurzstudiengänge und kalte Selektion durch die BA-Zäsur sind die mindesten Wirkungen, die jenen zugeschrieben werden.

Nun ist in der Tat noch schwer abzuschätzen, was sich aus ihnen ergeben wird. Bloßer Etikettenschwindel, Stoffkomprimierung, Testeritis, ein neuer Abschluss, der nicht mehr taugt als eine Zwischenprüfung, aber stärker selektiert – leider ist

noch alles „drin“; zur Zeit herrscht totale Unübersichtlichkeit, ein Nebeneinander von Alt und Neu<sup>46</sup>, ein Wildwuchs von Konzepten von wohl zum Teil fragwürdiger Qualität, trotz Akkreditierungsbürokratie.

Andererseits sind aber die angeblichen Güter, die man mit solchen Argumenten gegenüber drohender Modularisierung verteidigt, mitnichten in der gegenwärtigen deutschen Hochschule überall verwirklicht oder reichlich zu finden:

- Gegenüber dem Ist-Zustand der meisten Fachbereiche bedeutet die als „Verschulung“ kritisierte stärkere Strukturierung des Studiums keine einschneidende Veränderung; nur in den Geistes- und in einem Teil der Sozialwissenschaften (deren Sprecher sich aber öffentlich am beredtesten artikulieren); in diesen bedeutet sie aber zugleich eine Reaktion auf einen Missstand, der zu den frühesten Erkenntnissen der Hochschulforschung in der BRD gehört.<sup>47</sup>
- Der behauptete bildende Zusammenhang des Studiengangs in diesen Fächergruppen (und exemplarisch in der Lehrerbildung) ist oft nur noch eine Fiktion. Es gibt meines Wissens bisher keine empirische Untersuchung dazu, ob überhaupt noch und ggf. wie deutsche Studierende Verbindungen zwischen ihren zum Teil inhaltlich sehr weit gestreuten Lehr- und Lernveranstaltungen herstellen oder welche Zusammenhänge zwischen ihren Lernerfahrungen sie konstruieren.
- Dass die Abschlussprüfung eine das ganze Studium gleichsam krönende Synthese und darum von höherem Wert sei als die studienbegleitende Prüfung, ist wohl gleichermaßen eine Fiktion.
- Forschendes Lernen, projektorientiertes Studium, interdisziplinäres Lernen kommen auch ohne Modularisierung im Hochschulalltag äußerst selten vor. Die erfragte Kritik der Studierenden an Lehre und Studium zeigt, dass es schon in den gegenwärtigen Strukturen zu wenig von dem gibt, was angeblich erst durch die neuen vertrieben wird.

Man erfahre zu wenig vom Wert überfachlicher Kenntnisse (so die Antwort bei  $\frac{3}{4}$  der Befragten), es werde zu wenig Interesse für soziale und politische Fragen verlangt (bei  $\frac{2}{3}$ ), es gebe zu wenig Gelegenheit, selbständig zu arbeiten und Kritik zu äußern (bei  $\frac{2}{3}$ ), alles dies besonders in den Fächern in Medizin, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften.<sup>48</sup>

Umgekehrt sind auch BA/MA-Strukturen und Modularisierung nicht selbst schon Studienreform, sie geben aber Anlass, über Studienreform nachzudenken.<sup>49</sup>

1. Die oben genannten Desiderate – forschendes Lernen, projektorientiertes Arbeiten, interdisziplinäres Studium – werden durch die neuen Strukturen keineswegs ausgeschlossen. Im Gegenteil bieten Module, wenn sie komplex angelegt werden, einen Rahmen, in dem solche Lernsituationen deswegen eher noch besser inszeniert werden könnten als in einzelnen Lehrveranstaltungen bisheriger Form, weil in ihnen für einen größeren Zeitabschnitt geplant werden soll, und dies im

<sup>46</sup> Vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2004.

<sup>47</sup> Vgl. Kath/Oehler/Reichwein 1966.

<sup>48</sup> Vgl. Bargel u. a. 2001, S. 148 ff.

<sup>49</sup> Vgl. Huber 2000.



Prinzip von mehreren Lehrenden zusammen. Daneben können grundsätzlich studienbegleitende (Teil-)Prüfungen auch unabhängig von Veranstaltungen durchgeführt, Credits also auch mit individuellen Lernprojekten erworben werden: Potenziell eröffnet das die Möglichkeit zu einer stärkeren Individualisierung des Studiums für besonders interessierte oder befähigte Studierende – immer vorausgesetzt, man will das und macht sich bei der jetzt anstehenden Umgestaltung die entsprechende Mühe. Praktisch ist da allerdings große Skepsis geboten: wegen des Verhaltens der Hochschullehrerinnen und -lehrer (die Aufgaben möglichst ohne zusätzlichen Aufwand zu erledigen) und gleichermaßen der Studierenden (möglichst rasch die Pflichten abzuhaken, nichts mehr darüber hinaus zu suchen).<sup>50</sup>

2. Eine der ersten und augenfälligsten Wirkungen der neuen Strukturen, die man in einer in dieser Richtung engagierten Universität wie Bielefeld beobachten kann, ist, dass die Studierenden nicht nur am Anfang, sondern auch im weiteren Verlauf des Semesters tatsächlich da sind. Eine zweite, dass die zur Vorbereitung und Nachbereitung von Seminaren gestellten Aufgaben tatsächlich bearbeitet werden. Letzteres wohl vor allem im Hinblick auf die Erlangung der Credits und zur Vorbereitung etwaiger abschließender Prüfungen, also, mit dem Schimpfwort, extrinsisch motiviert. Die Ambivalenz liegt auf der Hand und verdient weitere Diskussion, als hier möglich ist. Dennoch kann ich nach den eingangs geschilderten Beobachtungen der bisher gegebenen Situation nicht anders, als es im Prinzip konsequent zu finden, dass die Universität ihre Anforderungen formal und inhaltlich verbindlicher macht und definitiv eine bestimmte Zeit für Teilnahme an Lehr-Lernveranstaltungen und Selbststudium beansprucht – vorausgesetzt, dass ihre Angebote diese Anforderungen auch inhaltlich legitimieren.

Die Antworten der Studierenden bei Bargel u. a. zeigen, dass die Zahl der Wochenstunden „eine hohe Bindekraft“ ausübt, dass Studierende auch ein höheres Deputat mitmachen und nicht als Problem empfinden, wenn ihnen die Anforderungen transparent und die Strukturierung sinnvoll erscheinen<sup>51</sup>; Kritik an Unterforderung ist stärker verbreitet als an Überforderung, ausgeprägt in den Kultur- und Sozialwissenschaften. (S. 142 ff.)

## **6. Folgerungen: Individuell fördern, Bildungsprozesse ermöglichen, die Lebensformen in der Universität kultivieren**

Die eben besprochenen Veränderungen der Strukturen sind ein verzweifelt, fragwürdiges und auch im Falle des Erfolges nur äußerliches Mittel, das Studium (wieder) zu intensivieren. Was ist sonst zu tun?

<sup>50</sup> Gleiche Chancen und Gefahren gelten für die immerhin vorgesehenen Praxisbezüge auch schon im BA-Studium und die „Vermittlungswissenschaften“ als Ansatz von Wissenschaftsdidaktik und -reflexion.

<sup>51</sup> Bargel u. a. 2001, S. 129 ff.

### 6.1. Vielfältige Orientierungen berücksichtigen

Wie oben beschrieben: Es bahnt sich eine vielfältigere Verzahnung der Hochschule mit ihrer Umgebung an, übrigens auch in Forschung und Dienstleistung, besonders aber des Studiums mit anderen Tätigkeiten und Lebensbereichen, der Studienphase mit der gesamten Bildungsbiografie (im Hinblick auf „Lebenslanges Lernen“). Die alten idealisierenden Metaphern für die Universität passen nicht mehr (wie „Kloster“ oder „Akademie“), die neueren, zynischen erhellen vielleicht Aspekte, sind aber nicht produktiv (wie „Fabrik“ oder „Warenhaus“ oder „Parkhaus“), weil sie die Isolierung, nicht die Gemeinsamkeit der in ihr Arbeitenden erfassen; vielleicht sollte man die Universität einmal als „Genossenschaft“ derer, die (zeitweilig) Anteile an ihr haben, zu denken versuchen.

Auch die deutsche Universität muss die Vielfalt und die Veränderung der Orientierungen zwar nicht lässig hinnehmen, vielmehr kritisch diskutieren, aber doch auch berücksichtigen. Für die *Gestaltung des Studiums* bedeutet dies ein höheres Maß an Differenzierung der Studienangebote. Differenzierung steht an, und dies nicht nur hinsichtlich der Unterrichtsorganisation, nämlich so, dass sie auch den Studierenden, die auf Erwerbstätigkeit nicht verzichten wollen oder können, und denen, die neben oder nach dem Beruf (wieder) studieren wollen, also den Teilzeit- und Weiterbildungsstudierenden insgesamt, die Möglichkeit bietet, überhaupt teilzunehmen.<sup>52</sup> Vielmehr müssen die Lehr- und Lernveranstaltungen ihnen auch inhaltlich – soweit überhaupt ein inhaltlicher Zusammenhang herstellbar ist – ermöglichen, ihr in der Berufstätigkeit erworbenes Wissen und ihre Erfahrungen auch einzubringen. Insgesamt muss die Hochschule nach Zielen, Inhalten und Arbeitsformen unterschiedene Lernsituationen bieten, sodass einerseits forschendes Lernen als ein Spezifikum universitärer Ausbildung von allen wenigstens einmal exemplarisch erfahren werden, andererseits von denen, die dies nicht vertiefen wollen, auf andere berufliche Optionen hin das Nötige gelernt werden kann. Klare „Lernverträge“ sind für beides Voraussetzung.

### 6.2. Individuell fördern

Ungeachtet dessen, was oben zu den gleichsam übermächtigen Trends der Instrumentalisierung des Studiums als stramme zweckgerichtete Berufsausbildung nicht nur durch die Mächtigen, sondern auch durch die große Mehrheit der Studierenden selbst gesagt wurde: Es gibt sie noch, die anderen Studierenden, die Fragen an die Wissenschaft stellen oder für sich entdecken, die individuell oder mit anderen Projekte starten oder sich für Aufgaben in der Hochschule engagieren (lassen). Und während für jene ein in Forderungen und Angeboten klar strukturiertes Studium angeboten werden muss, verdienen diese Studierenden, die sich durch solche

<sup>52</sup> Die Mittel dazu sind grundsätzlich bekannt: Aufgliederung und Ausgestaltung der Studienteile als Module; Credit-(Punkte-)System incl. Transferregeln; Anrechnung/Äquivalentsetzung vor- oder außeruniversitär erworbener und nachgewiesener Kenntnisse und Leistungen; weitere Differenzierung der Abschlüsse (z. B. B. A.), Zertifizierungen erbrachter Studienleistungen bei vorzeitigem Abgang usw. Sie sollen hier nicht weiter diskutiert werden, obwohl es keines unter ihnen gibt, das nicht auch grundsätzlich ambivalent wäre, und jedes auch leicht zu missbrauchen ist.

Interessen auszeichnen, noch mehr Aufmerksamkeit und individuelle Förderung. Das müsste mit der materiellen Förderung anfangen. Während neuerdings große Finanzspritzen für „Elitehochschulen“ propagiert werden, ist die finanzielle Förderung von Spitzen-Studierenden, also solchen, die besondere Leistungen und Fähigkeiten zeigen, völlig unzureichend. Die (Hoch-)Begabtenförderungswerke in Deutschland fördern alle zusammen nur um die 2 Prozent der Studierenden! Das ist als finanzieller Anreiz jedenfalls zu wenig. Mehr Geld tut für alle<sup>53</sup>, aber jedenfalls auch für diese not.

Wie steht es mit immateriellen Anreizen und Förderungen? Meine Vermutung ist: In unserer Hochschulkultur gibt es dafür zwar grundsätzlich viele Möglichkeiten, aber sie könnten noch besser genutzt werden durch die Stimulierung von Projekten und individuellen Vorhaben (mit Lernverträgen, s. o.), Einladung in besondere Seminare oder Zirkel (früher „Oberseminar“), ein vermehrtes Angebot von Hilfskraft- und Tutorenstellen (die auch z. B. in den USA eine wesentliche Form von „Stipendien“ ausmachen). Das übliche Verfahren der Auswahl für diese ist zwar auch fragwürdig, weil eher eine Art Adoption ins Wissenschaftssystem (sehr folgenreich, wenn man die Rekrutierungswege des wissenschaftlichen Nachwuchses ansieht), aber offenbar doch effektiv, und es könnte noch transparenter ausgestaltet werden.

Eine Hürde für solche Absichten individueller Förderung und Auszeichnung ist das aus der Schule mitgebrachte Verhalten unter den Mitstudierenden: Wer sich besonders hervortut, bricht den Akkord, treibt den „Preis“ und damit den Aufwand für Referate nach oben, überzieht womöglich mit Fragen die akademische 45- oder 90-Minuten-Stunde ... und löst damit Abwehrreaktionen (*leveling*) aus. Das Klima an amerikanischen Hochschulen und Colleges, jedenfalls der oberen Riege, wirkt da anscheinend anders; „to make a difference“ ist anerkannt und wichtig.<sup>54</sup> Dennoch plädiere ich dafür, es auf die Förderung von solchen „Spitzen-Studierenden“ innerhalb der „normalen“ Hochschulen anzulegen und sie nicht von vornherein in „Elite-Hochschulen“ auszusondern: Sie müssen sich ja erst im Studienverlauf entwickeln und hervortun können, und die von ihnen ausgehende Anregung ist auch für die anderen eigentlich unentbehrlich (so auch die „Empfehlung zur Förderung besonders befähigter Studenten“ des Wissenschaftsrates).

### 6.3. Bildungsprozesse ermöglichen

Sie können bei der nachdenklichen Verarbeitung außeruniversitärer Erfahrungen, auch evtl. aus Jobs, ansetzen – und die dazu nötigen Denkanreize und Gesprächssituationen sollte auch die Universität anbieten. Aber die der Universität eigentümliche Bildung ist mit dem Erfahrungspotenzial wissenschaftlichen Arbeitens verknüpft: Darauf sollte sie nicht von sich aus verzichten.

<sup>53</sup> Laut Mitteilung der Kommission der EU (Bundratsdrucksache 856/03 vom 14. 11. 2003, S. 10) wird in den USA zwei- bis fünfmal soviel pro Student ausgegeben wie in den Ländern der EU.

<sup>54</sup> So ist meine eigenen Erfahrungen; vgl. aber auch Schreiterer in der Frankfurter Rundschau vom 7. 1. 2004, S. 2.

Darauf zielten schon vor 30 Jahren die „Reformen, die wir wollten“. So schwer sie in der Praxis auch umzusetzen und durchzuhalten sind, so berechtigt sind immer noch die Konzepte.

- *Forschendes Lernen*: Unter dieser Devise stehen Versuche, die Voraussetzungen, die Bildung durch Wissenschaft immerhin ermöglichen könnten, zu schaffen oder zu verstärken: Grundsätzliche Fragehaltung, eigenes Suchen und Nachdenken, Wissenschaft als immer unabgeschlossen und Gemeinsamkeit von Lehrenden und Lernenden. Es wird nicht das ganze Studium aller nach diesem Prinzip zu gestalten sein; wenigstens in einigen exemplarischen Lern-Situationen ist es möglich<sup>55</sup> und sollte es jede und jeder Studierende einmal erfahren haben; das Bemühen darum ist – auch um der Selbstachtung der Universität willen – nötig.<sup>56</sup>
- *Das Projektstudium*: In seiner ursprünglichen Konzeption durch die Studenten- und Assistentenbewegung sollte es wohl zuviel auf einmal sein – problembezogen, interdisziplinär, selbstgesteuert kooperativ, praktisch handelnd – und ist an diesem zu hohen Anspruch gescheitert. In einer klugen didaktischen Rahmung jedoch kann es sogar die Einführung ins Ingenieurstudium auf ganz neue Bahnen schicken.<sup>57</sup>
- Die das Fach transzendierende *Reflexion der Wissenschaft* – nicht in einem unverbindlichen schöngestigen „studium generale“, sondern im Zusammenhang mit dem Fachstudium selbst<sup>58</sup>: Für eine solche Reflexion, als ein grundsätzliches Modell bildender Aneignung und Vermittlung neuzeitlichen Wissens, fordert Dietrich Benner aus einem Durchgang durch neuere Bildungstheorien eine Berücksichtigung von vier Bezügen: des historisch-gesellschaftlichen Entstehungs- und Anwendungshorizontes, der wissenschaftstheoretischen Reflexion und Relativierung der Geltungsansprüche, des situativen Kontextes, in dem Wissenschaft getrieben wird (und, so möchte ich hinzufügen, der praktischen Problemlagen, auf die sie bezogen ist), und der innerscientifischen Bedeutung für den Erkenntnisgewinn im wissenschaftlichen Diskurs.<sup>59</sup>

#### 6.4. Lebensformen in der Universität kultivieren

Dabei geht es zuallererst um eine Frage an die Hochschullehrerinnen und -lehrer: Wenn sie in allen Fächern die Zusammenarbeit in Arbeits- oder Projektgruppen intensivieren, das Leben in ihren Instituten oder Fachbereichen kultivieren, Geselligkeit dort pflegen würden, würde das vielleicht auch die Studierenden anziehen und sie veranlassen, ihren Lebensmittelpunkt wieder mehr in die Uni-

<sup>55</sup> Forschendes Lernen wird z. B. von Studierenden der Biologie, wenn sie erst einmal als Hilfskräfte oder Diplomanden in die Arbeitsgruppen von Professoren involviert sind, intensiv und als entscheidend für ihre Entwicklung erfahren, wie Kreitz an mehreren Biografien aufweist (1998, z. B. S. 132, 201, 226 f., 229, 283).

<sup>56</sup> Vgl. Huber 1998.

<sup>57</sup> Vgl. Hampe 2002.

<sup>58</sup> Vgl. Huber u. a. 1994.

<sup>59</sup> Benner 1990.

versitäten zu verlegen. Beispiele für die Attraktivität und Funktionalität von Mikrostrukturen in diesem Sinne, die es zu kultivieren gilt, liefern am ehesten noch die „Studienmilieus“, die Studierende als Hilfskräfte oder Doktoranden in den Arbeitsgruppen der Naturwissenschaften finden<sup>60</sup>, neuerdings auch in glücklichen Fällen die Graduiertenkollegs. Wenn die Lehrenden selbst die Hochschulen stärker für öffentliche Diskussionen auch untereinander, z. B. über die menschlichen und gesellschaftlichen Probleme hinter den Wissenschaftsproblemen, aber auch über Grundfragen der eigenen Wissenschaften, also als intellektuelles Forum, nutzen würden, würden vielleicht auch mehr Studierende von den Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen – oder praxisbezogenen Projekten – angezogen.

Aber: Die Studierenden müssen den Ruf auch hören, müssen den offenen Fragen eine Chance geben, in solchen Veranstaltungen zu wirken, Zeit für ein Studium im alten Sinne des Wortes haben, für (gemeinsames) Suchen, offen halten, statt sie aufs Äußerste zu ökonomisieren. Der Appell muss daher auch an die Studierenden gehen:

„Redet nicht nur über das Mehr an Büchern, Räumen, Stellen. Klar, dass das wichtig ist. Aber beSINNt Euch vor allem darauf, WAS Ihr lernt und WIE Ihr lernt. Werden Euch Eure Fragen bewusst? Klärt Ihr, ob es die wichtigen Fragen sind: biographisch und (welt-)politisch? Und dann setzt Euch zusammen, wühlt Euch in die Fragen ein und sucht die Antworten. Die Dozenten geben hilfreiche Überblicke und sind helfende Bezweifer zu einfacher Antworten. (Das hieß mal Forschende Lernen. Ist an mir der Fortschritt vorübergegangen oder hat er nicht, zu wenig, stattgefunden?)“<sup>61</sup>

Die „Reformen, die wir wollen“, sind bescheiden geworden – und immer noch schwer zu realisieren.

## Literatur

- Barbaro, S.: Ein Lucky Strike, so nützlich wie eine zweistündige Yoga-Sitzung. In: Frankfurter Rundschau 29. 10. 1998, S. 6.
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF 2001.
- Bargel, T./Ramm, M.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzbericht. Bonn: BMBF 2003.
- Benner, D.: Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36/1990, Heft 4, S. 597–620.
- Berning, E./Kunkel, U./Schindler, G.: Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. München 1996.
- Berzbach, F.: Die latenten Selektionen der Universität. In: Das Hochschulwesen 48/2000, Heft 4, S. 113–116.

<sup>60</sup> Vgl. Kreitz 1998, S. 179 ff., 202 ff., 500 ff.

<sup>61</sup> Otto Herz, seine Botschaft in einer Streik-Diskussion wiedergebend, in einem E-Mail vom 29. 1. 2004 an mich.

- Barries, B. v.: ‚Verweile doch, du bist so schön‘. Über Goethes Faust, die einstige Hochschulreform, die heutige Universität und die Studenten. In: Frankfurter Rundschau vom 12. 11. 1998, S. 7.
- Enders, J./Teichler, U.: Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn: Bundesmin. f. Wiss. u. Forschung 1995.
- Fuchs, M.: Jobben im Studium. Ursachen und Folgen der Erwerbstätigkeit von Studierenden. In: Das Hochschulwesen 51/2003, Heft 5, S. 203–209.
- Gapiski, J./Köhler, Th./Lähmann, M.: Alltagsbewußtsein und Milieustruktur der westdeutschen Studierenden in den 80er und 90er Jahren – Studierende im Spiegel der Milieulandschaft Deutschlands. Hannover: HIS 2000 (HIS-Kurzinformation A 1/2000).
- Glotz, P.: Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart: Dt. Verlagsanstalt 1996.
- Goebel, J./Clermont, Chr.: Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Berlin: Volk und Welt 1997.
- Griese, H.: Ein frustrierter Professor und sein Brief am Schwarzen Brett. In: Frankfurter Rundschau vom 15. 10. 1998, S. 6.
- Hampe, M., Einführung in den Maschinenbau. Ein Projektkurs für Erstsemester. In: Das Hochschulwesen 50/2002, Heft 6, S. 228–234.
- Hartmann, M.: Der Mythos von den Leistungseliten. Frankfurt/New York: Campus 2002.
- Hentig, H. v.: Wissenschaft. Eine Kritik. München: Hanser 2003.
- Hoffacker, W.: Zu Nutzen und Kosten einer Auswahl von Studierenden durch die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 52/2004, Heft 1, S. 2–11.
- Huber, L.: Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen 46/1998, Heft 1, S. 3–10.
- : Festigung oder Verflüssigung. Nachdenken über fachspezifischen Habitus heute. In: Jan.-H. Olbertz (Hg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung vs. Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske & Budrich 1998, S. 83–109.
- : Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. In: S. Schwarz/U. Teichler (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied: Luchterhand 2000, S. 24–44.
- : Standards und Individuen. In: Neue Sammlung 42/2002, Heft 4, S. 531–556.
- : Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: A. Obolenski/H. Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003, S. 15–36.
- Huber, L./Olbertz, J.-H./Rüther, B./Wildt, J. (Hg.): Über das Fachstudium hinaus. Weinheim: Dt. Studienverlag 1994 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 97).
- Huber, L./Wulf, M.: (Hg.): Studium nur noch Nebensache? Freiburg: Dreisam 1989.
- Kath, G./Oehler, Chr./Reichwein, R.: Studienweg und Studienerfolg. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1966.
- Kocka, J.: Die Vielfalt universitärer Agenda. In: Hansgünter Meyer (Hg.): Hochschulen in Deutschland; Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Wittenberg: HoF (Inst. f. Hochschulforschung) 2003 (Arbeitsberichte 5/03), S. 31–35.
- Kreitz, R.: Vom biographischen Sinn des Studierens. Die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie. Diss. Magdeburg 1998.
- Kunkel, U.: ‚Teilzeitstudium‘. Zur Situation von Teilzeitstudenten und zu den Perspektiven von Teilzeitstudien. Hannover 1993.
- Lewin, K., u. a.: Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94. Hannover: HIS 1995 (HIS Kurzinformation A 1/95).
- Mittelstraß, J.: Grenzen des Wissens und des Lernens. In: Neue Sammlung 43/2003, Heft 3, S. 291–296.
- Niketta, R.: Wie halten es heutige Studierende mit fachüberschreitendem Studium? In: Das Hochschulwesen 43/1995, Heft 4, S. 220–226.

- Niketta, R./Lüpsen, S.: Der Blick über den Tellerrand des eigenen Faches. Fachüberschreitende Aktivitäten von Studierenden. Weinheim: Beltz./Dt. Studienverlag 1998 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 101).
- Ramm, M./Bargel, T.: Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden. Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre. Nürnberg: IAB 1997 (Beitr. z. Arbeitsmarkt- u. Berufsforschg.; 212).
- Ritter, U. P. (Hg.): Teilzeitarbeit – Teilzeitstudium – der neue Trend: Ursachen und Auswirkungen zunehmender studentischer Erwerbstätigkeit untersucht am Beispiel Wirtschaftswissenschaften. Alsbach: Leuchtturm 1990 (Hochschuldidaktische Materialien; 13).
- Schnitzer, K./Isserstedt, W./Middendorf, E.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: Bundesmin. f. Bildung und Forschung 2001.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M.: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann 2004.
- Simeaner, H., u. a.: Studierende in den alten und neuen Bundesländern. Datenalmanach 1993–1995. Konstanz: Universität 1995 (Typoskr. AG Hochschulforschung).
- Wissenschaftsrat: Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter. Bonn 1981.