

Gralki, Heinz-Otto; Strate, Ulrike; Wagemann, Carl-Hellmut
**Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein
Symposion**

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 185-202. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Gralki, Heinz-Otto; Strate, Ulrike; Wagemann, Carl-Hellmut: Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposion - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 185-202 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-228822 - DOI: 10.25656/01:22882

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-228822>

<https://doi.org/10.25656/01:22882>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubuern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposiums	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen

Bericht über ein Symposium

1. Einleitung

Das Interesse an einem Symposium über die Sozialisation von Studenten in Hochschulen bestand darin, Lehren und Lernen an der Hochschule als ein Teilthema der Erziehungswissenschaft zwischen Erwachsenenpädagogik und Entwicklungsprozessen des Kleinkindes zu behandeln oder, anders gesagt, die in den letzten reichlich 10 Jahren entstandene Hochschuldidaktik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaften zu sehen und ihr dementsprechend auch einen Ort auf dem Kongreß der DGfE einzuräumen. Daher war es Aufgabe des Symposiums – und entsprechend dieses Berichtes – nicht nur Forschungsergebnisse zum Thema vorzustellen, sondern dieses auch so zu tun, wie es der Art und Weise entspricht, in der Hochschuldidaktiker Lernprozesse sehen, interpretieren und organisieren. Es wird hier also auch mehr zu berichten sein als geäußerte Thesen zur Sozialisation von Studenten. Vorbereitung des Symposiums, Planung, Ablauf, Einschätzung durch die Teilnehmer und auch durch uns als Organisatoren – alles dieses soll zur Sprache kommen. Damit wäre also zu versuchen, dieses Symposium im Bericht als lebendigen Lernprozeß zu rekonstruieren, denn Lernprozesse an der Hochschule als Tätigkeit von lebenden Menschen zu sehen, dieses ist ein Ziel, das Hochschuldidaktikern vor allem anderen wichtig ist.

2. Planung

Bei der Vorbereitung des Symposiums standen wir vor dem Grundproblem jeder Planung von Lernprozessen, nämlich eine möglichst sichere Antwort auf die Frage zu suchen, welche Erwartungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu eigenen Beiträgen die Teilnehmer mitbringen würden. Für uns war insbesondere unklar, wer überhaupt kommen würde – Sozialisationsforscher, Hochschullehrer, Studenten, Studienreformer? Was würden sie sich unter dem Thema vorstellen, was möchten sie lernen, was beitragen?

Um hier wenigstens etwas Genaueres zu erfahren, schrieben wir einen Kreis von etwa 50 Wissenschaftlern an, die sich mehrfach auf Einladung der Senatskommission für Hochschuldidaktik der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu einem Kolloquium über Sozialisation von Studenten getroffen haben (s. AHD, Materialien Nr. 85). Knapp 10 Personen aus diesem Kreis äußerten ihr Interesse und kündigten auch ihre Teilnahme am Kongreß der DGfE an. Wir meinten also etwa 10 Kollegen erwarten zu können, die eigene Forschungserfahrungen über Sozialisation von Studenten besitzen und vermutlich darüber auch berichten würden. Allerdings wagten wir keine Aussagen darüber zu machen, mit welchen Erwartungen noch andere Kongreßteilnehmer das Symposium wählen würden.

Und nun die andere Seite: Was wollten wir als „Lehrer“ in diesem Symposium erreichen, was waren unsere Ziele, vielleicht hatten wir sogar „Lernziele“? Vor allem anderen ging es uns darum, möglichst alle Teilnehmer in die Gestaltung des Symposiums mit eigenen Beiträgen einzubeziehen, also eine Organisationsform zu finden, die jedem Teilnehmer eigene Beiträge abverlangt und die Rolle von reinen Konsumenten von vornherein gar nicht vorsieht. Unsere wesentliche hochschuldidaktische Intention war dabei zu verdeutlichen, daß Lernprozesse mit Aktivitäten aller Teilnehmer und mit viel Spontaneität sehr wohl plan- und durchführbar sind, ohne im prognostizierten Chaos zu enden.

Als Form der Arbeit kam weder eine Folge von Referaten in Frage noch eine Plenumsitzung. Referate hätten eigene Beiträge der Teilnehmer nur schwer ermöglicht, und Plenumsdiskussionen hätten auch nur jeweils einzelnen Gelegenheit zur Darstellung ihrer – dann nicht einmal sorgfältig vorbereiteten – Gedanken gegeben. Es mußte uns also darum gehen, Arbeit in kleinen Gruppen, Partnerarbeit, kurze vorbereitete, vorgelegte Beiträge, Gruppenberichte an das Plenum und auch Einsatz von einigen technischen Medien sinnvoll aneinander zu reihen.

Über das Thema des ersten Tages waren wir uns schnell einig: Es sollten Aussagen zu Verhalten und Einstellungen von Studenten formuliert und an den je eigenen Erfahrungen der Symposiumsteilnehmer überprüft werden. Also planten wir am ersten Tag, einen Text vorzulegen, auf den alle Informationen über Forschungen, eigene Erfahrungen und Gedanken bezogen werden sollten. Der von uns ausgewählte Text (HILDEGARD BUSSMANN: „Einsamkeit ohne Freiheit“. Uni-Berufswahlmagazin 5/81, S. 12–16) war deutlich in den Aussagen und schien uns geeignet, Stellungnahmen anzuregen. Die Meinungen sollten nicht spontan im Plenum abgegeben werden, sondern wir wollten Arbeitsgruppen einrichten, z. B. eine für Sozialisationsforscher, eine für Studenten, eine für Frauen, eine für Lehrende und was sich sonst an solchen Gruppen noch angeboten hätte.

Am zweiten Tag wollten wir deutlicher pädagogische Probleme in den Blick nehmen. Zunächst wollten wir das Problem thematisieren, daß Lehrende zu Annahmen und Hypothesen über Verhalten, Einstellungen und Vorwissen der Lernenden gezwungen sind, denn durch den von ihnen gestalteten Lernprozeß sollen ja diese Verhaltensweisen, Einstellungen und das Vorwissen erweitert und verändert werden. Wir verwarfen das Thema wieder, denn es fiel uns kein angemessenes Bearbeitungsprogramm ein.

Realisiert haben wir dann ein anderes Thema: Wir gingen davon aus, daß mit einiger Sicherheit der erste Nachmittag mit der Formulierung einiger Verhaltensdefizite bei Studenten enden würde. Weiter nahmen wir an, daß als verursachende Faktoren bestimmte Aspekte des Studiums, der Berufsperspektive, der Vorsozialisation oder des Lebens neben dem Studium genannt werden würde. Daran ließe sich die Frage anschließen, durch welche Situationen im Studium solche Verhaltensweisen und Einstellungen aufgeweicht oder gar geändert werden könnten und ob ein Lehrer so etwas planvoll herbeiführen könnte. Es würde zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich, um Lehrveranstaltungen gehen, wir haben daher von „Studienereignissen“ gesprochen. Kann man solche Ereignisse benennen, beschreiben, ihre „umsozialisierende“ Wirkung begründen? – Damit hätten wir die erziehungswissenschaftliche Seite des Sozialisationsproblems angesprochen gehabt.

Als Form bot sich der, nun inzwischen vielfältig erprobte, „Markt“ an: Die Teilnehmer sollten während des Symposiums einzeln oder in spontanen Gruppen Beispiele solcher „Studienereignisse“ aufzeichnen und aushängen. Daran sollte sich eine offene Besichtigung dieser Exponate anschließen. Dann wollten wir zunächst in Gruppen und anschließend in einem Podiumsgespräch eine Typisierung der Beispiele und eine Verallgemeinerung der Bewertungen versuchen.

Soweit unser Plan. Er wurde so allen Teilnehmern zu Anfang des Symposiums vorgelegt. Und wie verlief das Symposium dann?

3. Ablauf, Einschätzung

Am ersten Nachmittag waren wir zusammen 16 Teilnehmer. Von den Sozialisationsforschern war nur einer gekommen. Hochschullehrer waren auch wenig da – wie meistens, wenn es um Studenten und nicht um die Wissenschaft geht. Die meisten Teilnehmer waren als Studenten mit einer Examensarbeit über Sozialisation beschäftigt oder organisierten als wissenschaftliche Mitarbeiter orientierende Lehrveranstaltungen. Wir richteten eine Studentengruppe, eine Hochschullehrergruppe und eine Gruppe für Sozialisationsforscher ein, aber richtig typisch waren diese Gruppen in ihrer Zusammensetzung für die jeweiligen Rollen eigentlich nicht. Insofern waren Berichte, die dann nach Plan im Plenum ankamen, keine Meinungen der Studenten, Hochschullehrer, Sozialisationsforscher, sondern vielfach gebrochene, reflektierte Beiträge. Die Kollegen interessierten sich auch nicht übermäßig dafür, ob „HILDEGARD BUSSMANN recht hatte“, sondern thematisierten ihre Ansichten zur Sozialisation von Studenten und zu den Bedingungen, unter denen diese Verhaltensweisen und Einstellung entstehen, ohne großes Bestreben zur Verallgemeinerung.

Der Zeitplan wurde recht gut eingehalten, selbst die Arbeitsgruppen überschritten ihre Zeit nur wenig. Eine Podiumsdiskussion im eigentlichen Sinne führten wir selbstverständlich nicht durch; bei 16 Teilnehmern hätte es künstlich gewirkt.

Am zweiten Tag waren dann einige Kollegen schon abgereist, wenige neue hinzugekommen. Dieses war auch von den Teilnehmern vorher bereits angekündigt. Die Idee, Studieneignisse aufzuzeichnen, wurde jedoch schnell aufgenommen, und nach kurzer Zeit hingen 13 Produkte an den Wänden des Tagungsraumes. Wir nahmen uns dann jedoch mehr Zeit als geplant zum Studium der Beiträge und ließen uns gemeinsam jeden Beitrag von seinem Autor erläutern. Die Arbeitsphase zur Typisierung und Verallgemeinerung der Aussagen fiel dadurch praktisch weg. Statt dessen diskutierten wir im kleinen Kreis die Herstellung dieses Berichtes und die weiteren Perspektiven der Hochschuldidaktik in der DGfE.

Wie wurde das Symposium nun von den Teilnehmern eingeschätzt? Da das Abschlußplenum durch die Abreise der meisten Teilnehmer praktisch ausfiel, fand auch die vorgesehene allgemeine Rückmeldung der Teilnehmer über das Symposium leider nicht statt. Dennoch sollen hier kurz einige spontane Äußerungen der Teilnehmer, die noch übrig blieben, aufgeführt werden. Sie hatten das Symposium als überaus angenehm und anregend empfunden. Sie hatten sich in anderen Teilen des Kongresses bei den dort ablaufenden Referaten nie recht heimisch gefühlt, und die in diesen Referaten geäußerten Gedanken hatten sie nicht angesprochen, auch wenn die Referate objektiv sicher vorzüglich gewesen sein mögen. Angenehm hatten sie es auch empfunden, daß der Rahmen zeitlich und inhaltlich wohlgeordnet war und man als Teilnehmer nirgends das Gefühl eines chaotischen, zeitvergeudenden Ablaufs gehabt hätte.

Und unsere Beurteilung? Wir hatten die Teilnehmerschaft nur teilweise richtig eingeschätzt. Die Sozialisationsforscher waren nicht in der angekündigten Zahl erschienen. Daß aus dem normalen Teilnehmerkreis des Kongresses weder „normale“ Wissenschaftler noch engagierte Reformer kommen würden, hätten wir uns vielleicht denken können – für diese Gruppen gab es in den parallel laufenden Symposien Angebote, die sie attraktiver fanden. Wir hätten den Kreis von Einzelpersonen mit sehr verschiedener „Sozialisation“ eigentlich erwarten können.

Nicht sehr zufrieden waren wir damit, wie das Thema letztlich behandelt wurde. Wir kamen am ersten Tage nicht dahin, daß die geäußerten ablehnenden oder zustimmenden Meinungen zu den Aussagen von HILDEGARD BUSSMANN wirklich für alle nachvollziehbar mit berichteten Erfahrungen oder Forschungsergebnissen begründet wurden. Wir blieben auf der Ebene der individuellen Meinung. Auch am zweiten Tag kamen wir nicht bis zu den geplanten allgemeinen Aussagen über „Studieneignisse“. Dies lag allerdings sicher auch am Abbröckeln der Teilnehmer – ob unser Programm das Erreichen eines solchen Zieles bei gleichbleibender Teilnehmerzahl ermöglicht hätte, ist also nicht ausprobiert.

4. Der erste Tag

4.1. Zusammenfassung des BUSSMANN-Artikels

BUSSMANNS Intention ist es, Probleme des Lernens an der Massenuniversität zu verdeutlichen, die bei Studenten zu einem Studium führen, das wie „entfremdete Arbeit“ erscheint oder im extremsten Fall zum Studienabbruch führen kann. BUSSMANN weist darauf hin, daß grundsätzlich keine allgemeingültigen Aussagen über Studenten gemacht werden können, da sowohl nach Universitäten wie auch nach Fachrichtungen zu unterscheiden sei. Dennoch lassen sich nach BUSSMANNS Beobachtungen über diese Differenzierung hinweg generelle Motivationsdefizite, sprachliche Verarmung sowie eine Zunahme an Lernstörungen feststellen. Besonders bei Lehrveranstaltungen, die von der Aktivität der Studenten leben, wie z. B. den Seminaren, wirken sich diese Erscheinungen negativ aus. Lehrende können nach BUSSMANN nicht länger die psycho-sozialen Probleme der Studenten ignorieren.

BUSSMANN stellt zwei unterschiedliche Ausprägungen von Lernstörungen fest: Zum einen sei dies die zu glatte Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, wie sie eher in den naturwissenschaftlichen Studiengängen auftrete; zum anderen die Theorie- und Bildungsfeindlichkeit, wie sie eher bei Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften feststellbar sei.

Nach BUSSMANNS Einschätzung hängen diese unterschiedliche Ausprägungen einerseits mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der avisierten Berufe und andererseits mit der jeweiligen Studienorganisation zusammen. Für die Naturwissenschaften weist BUSSMANN am Beispiel der Medizinstudenten darauf hin, daß diese Studenten zumindest während des Studiums nicht durch das Problem einer ungewissen beruflichen Zukunft belastet sind, sondern im Gegenteil mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Beruf mit höchstem sozialen Prestige und materieller Sicherheit ansteuern.

Die reglementierte Studienorganisation verhindert darüber hinaus Studierunsicherheiten. Die Leistungsanforderungen knüpfen bruchlos an schulisch erworbene individualistische, konkurrenzhaftere Lerngewohnheiten an. Diese isolierte Lernfähigkeit läßt nach BUSSMANN wichtige Formen von Kreativität verkümmern und führt nach ihrer Einschätzung zu mechanistischen computerhaften Verhaltensweisen, wobei nicht mehr nach dem Sinn und Zweck erworbenen Wissens gefragt werde. Die von diesen Studenten nach außen getragene perfekte Kühle definiert sie als eine erschreckende Arbeitsstörung, da die tiefer liegenden psychischen Verkrüppelungen unsichtbar blieben und Emotionalität weitgehend vermieden werde.

Die Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften seien dagegen von Anfang des Studiums an mit einem hohen Maß von Verunsicherung belastet. Nach BUSSMANN betrifft dies nicht nur ihre späteren Berufschancen, sondern auch die wenig reglementierte Studiensituation, die einen beträchtlichen Anteil an Eigenaktivität und -strukturierung erfordert. BUSSMANN weist darauf hin, daß die Wahl dieser Studiengänge auch mit der Hoffnung auf Lebensorientierung sowie Hilfestellung bei der Identitätsfindung gekoppelt sei. Die spezifische Form akademischer Lernorganisation und der Abstraktionsgrad des Wissens befriedigten allerdings dieses Bedürfnis selten. Leistungs- und Lernverweigerung sind nach BUSSMANN eine Reaktion darauf, daß die Hochschule das Lernbedürfnis nicht befriedige und auch keine Antwort auf sie betreffende Fragen biete. Diese Situation werde noch zusätzlich durch fehlende verbindliche soziale Strukturen an der Massenuniversität verstärkt. Die Gegenkultur biete hier die Möglichkeiten ganzheitlicher Lebenserfahrungen, wobei das Studium nicht mehr als integraler Bestandteil des Lebenszusammenhangs betrachtet werde. Die steigende Zahl arbeitsloser Akademiker, trotz mangelhafter Versorgung im sozialen Bereich, verstärke zusätzlich das Gefühl des Nichtgebrauchtwerdens und der Überflüssigkeit.

Beiden Formen der Lernstörung – sei es das glatte Funktionieren oder das Verweigern – ist nach BUSSMANN gemein, daß die persönlichen Gefühle und Erfahrungsebenen von dem universitären Lernprozeß abgespalten werden, wobei dieser Lernprozeß nur noch rein funktionalistisch in Hinblick auf eine spezifische Berufsqualifikation aufgefaßt werde.

BUSSMANN sieht eine weitere Erklärungsmöglichkeit für die Probleme des Lernens an der Hochschule in der gewandelten studentischen Sozialstruktur. Die fehlende familiäre Akademikertadition bei ca. zwei Drittel aller Studenten erschwere ihnen die relativ reibungslose Integration in die Universität und die daran gekoppelte Intellektuellenrolle.

Eine andere Ursache liege in der schulischen Lernsituation: Notenkampf, Konkurrenzdenken, Zerstückelung einheitlicher Lernprozesse erschweren nach BUSSMANNS Meinung Studienanfängern, das Studium als neue Chance zu begreifen und die notwendige Motivation zum Studium zu entwickeln.

Dies wird nach BUSSMANN zusätzlich durch die bei Studenten gegenwärtig feststellbare ichbezogene, resignative Haltung verstärkt, die als Ausdruck der gescheiterten Versuche

gesellschaftlicher Veränderung zu werten sei. Für BUSSMANN ist diese Haltung allerdings nicht nur für Studenten, sondern für die gesamte Jugend charakteristisch. Sie fordert deshalb von den Bildungsinstitutionen die Erfüllung ihrer Pflicht, die Jugendlichen sinnvoll auszubilden, worunter sie den Einbezug des gesamten Lebenszusammenhanges der Auszubildenden versteht. BUSSMANN stellt allerdings abschließend die grundsätzliche Frage, inwieweit die Hochschulen und ihre Lehrenden überhaupt fähig seien, den Bruch zwischen Wissensvermittlung, verantwortlichem Handeln und Lebenswelt aufzuheben.

4.2. Berichte der Arbeitsgruppen

Wie oben schon erwähnt, wurde das Symposium in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt, in die „AG Studenten“, die „AG Forscher“ und die „AG Lehrende“. Da das zu behandelnde Sujet bei den drei AGs dasselbe war, sind Wiederholungen bei der folgenden Darstellung der Arbeitsergebnisse unvermeidlich.

AG: Studenten

Die Analyse von H. BUSSMANN wird von der AG für den Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften im wesentlichen bestätigt. Die Studienmotivation der Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften wird von der AG als außerordentlich brüchig erlebt, sie führt dies auf die fehlende Berufsperspektive zurück. Besonders bei einigen Themenbereichen der Erziehungswissenschaft läge der Bezug zur konkreten Lebenssituation der Studenten nahe. Ein Grund für die Ausklammerung dieses Bezugs im Studium liegt nach Meinung der AG darin, daß eine Verbindung zur eigenen Person im Rahmen von wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen nicht herstellbar erscheint, und zwar sowohl auf seiten der Dozenten als auch auf seiten der Studenten. Die AG weist allerdings auch auf ihre Erfahrungen hin, daß Lehrende aus „Furcht“ vor dem Verlust der Qualität ihrer Lehre eine Integration der konkreten Lebensweltproblematik ausklammern.

Die AG sieht ebenfalls wie BUSSMANN in der Anonymität der Massenuniversität und den fehlenden sozialen Bezügen einen Grund dafür, daß sich zwischenmenschliche Aktivitäten aus der Hochschule heraus verlagern. Durch die Struktur der Hochschule ist nach Einschätzung der AG kaum die Möglichkeit eines gemeinsamen ehrlichen Austausches über Studienschwierigkeiten gegeben. Ein solcher Austausch wird durch die „Bluff-Strategie“ als scheinbare Überlebensstrategie zusätzlich noch erschwert. Diese demotivierende Situation wird weiter durch die kommunikationsunfreundlichen Hochschulräume bestärkt, die sich in der Regel durch architektonische Kälte und Phantasielosigkeit auszeichnen.

BUSSMANN'S Behauptung, daß ein hoher Anteil von Studenten sich andere Tätigkeitsfelder außerhalb der Hochschule suche, deckt sich ebenfalls mit den Erfahrungen der AG-Teilnehmer. Ausdruck dieser Situation ist nach ihrer Einschätzung, daß ca. die Hälfte der in Pädagogik eingeschriebenen Studenten real „Karteileichen“ seien. Die im Rahmen einer Untersuchung über Pädagogikstudenten von zwei AG-Teilnehmern durchgeführte Befragung bestätigte diese These. Nach den Angaben dieser Teilnehmer haben diese Studenten sich längst nach anderen Betätigungsfeldern umgesehen. Die Existenz dieser „Karteileichen“ habe allerdings den „Vorteil“, daß die ohnehin überlaufenen Seminare noch einigermaßen funktionsfähig blieben.

Zusätzlich zu den von BUSSMANN angeführten Ursachen für Lernstörungen nennt die AG noch weitere Punkte:

Als ein Schlüsselproblem wird von der AG die Studienanfangssituation eingeschätzt. Zwar gäbe es an den Universitäten eine allgemeine Studienberatung, doch reiche diese in der Regel nicht aus, um Studierenden die Unsicherheit vor dem „Moloch“ Hochschule und Studium zu nehmen. Diese Verunsicherung resultiere nicht nur aus oft fehlenden verbindlichen Studienordnungen; Studenten fehle es zu Studienbeginn schlicht an grundlegender studienorientierender Hilfe.

So mangelt es an Informationen darüber, welche Seminare inhaltlich für Studienanfänger geeignet sind. Die Situation, daß Studienanfänger dadurch zum Beispiel in Hauptseminare geraten und sich – berechtigterweise – hilflos überfordert fühlen, scheint keine Einzelercheinung zu sein.

Dieses Dilemma für Anfangssemester wird noch dadurch verstärkt, daß nicht an allen Universitäten Einführungsveranstaltungen in das jeweilige Studiengebiet unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Situation der Studierenden regelmäßig angeboten werden. Bei der Durchführung von Einführungsveranstaltungen ist nach den Erfahrungen der AG wichtig, daß diese zusammen mit studentischen Tutoren durchgeführt werden, weil deren Erfahrungen eine wesentliche Hilfe für Studienanfänger bedeuten. Als ebenso wichtig wird es eingeschätzt, daß Praktiker aus ihrer Berufspraxis berichten, um Studenten einen ersten Einblick in ihr späteres Tätigkeitsfeld zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang wird von der AG der fehlende bzw. mangelhafte Praxisbezug der Studiengänge als zusätzlich entmotivierend in einer ohnehin frustrierenden Studiensituation kritisiert.

Die Schwierigkeit, sich in die Hochschulsituation zu integrieren, ist nach Einschätzung der AG allerdings auch von der jeweiligen individuellen Kontaktfähigkeit abhängig. Die Universität ist aber gerade für solche Studenten, die es nicht gelernt haben, sich für ihre Interessen einzusetzen, und die somit eine zusätzliche Hilfe während der ersten Studienphase benötigen, besonders entmotivierend, da das Gefühl der individuellen Unzulänglichkeit kaum relativiert werden kann, außer in zufällig zustande kommenden Gruppen.

Auch aus diesem Grunde wird von den Studenten der Arbeitsgruppe noch einmal die Wichtigkeit betont, in den Seminaren einen Bezug zu der eigenen Lebenswelt herzustellen. Die Schwierigkeit der Gratwanderung zwischen pseudotherapeutischen Selbsterfahrungsgruppen und einer effektiven Verbindung von Wissenschaftsvermittlung und persönlicher Betroffenheit wird dabei durchaus gesehen. Um die Frustration besonders von Anfangssemesterstudenten in gewisser Weise auffangen zu können, wird auf die Notwendigkeit von studentischen Arbeitsgruppen hingewiesen. Solche Gruppen werden von den Studenten als eine Chance begriffen, mit gleichbetroffenen Studenten über einen längeren Zeitraum gemeinsam das Studium zu bewältigen und zu organisieren.

In bezug auf die Lehre wird von der AG besonders die mangelhafte hochschuldidaktische Aufbereitung der zu vermittelnden Inhalte als eine wesentliche Ursache für Motivationsdefizite verantwortlich gemacht. Obwohl die Studenten der Gruppenarbeit den höchsten Anteil an Lerneffizienz einräumen, scheint für viele Hochschullehrer in ihrer Seminarplanung die Berücksichtigung von Gruppenarbeit immer noch eine didaktische Ausnahme zu sein. Der typische Seminarstil scheint vielmehr durch vordatierte Referate mit geringem Diskussionsanteil und abschließender Klausur gekennzeichnet zu sein.

AG: Forscher

Diese Arbeitsgruppe stimmt ebenfalls dem Artikel von H. BUSSMANN grundsätzlich zu. So entspricht es auch der Meinung der AG, daß die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der letzten Jahre mit der einhergehenden problematischen Zukunfts- und Berufsperspektive ein verändertes Lernbedürfnis geschaffen haben, das sich besonders negativ bei den Geistes- und Sozialwissenschaften auswirkt. Die AG stellt hier allerdings die Frage, inwieweit durch die Ablehnung theoretischen Wissens nicht tiefsitzende Zukunftsangst kaschiert werde. Dadurch scheint sowohl eine Auseinandersetzung mit der problematischen Zukunftsperspektive als auch mit der Entwicklung von Handlungsstrategien unnötig zu werden.

Zu dem Abbau der anfänglichen Studienmotivation tragen allerdings – nach Meinung auch dieser AG – die Hochschullehrer wesentlich bei. Durch mangelhafte Kreativität und ungenügende hochschuldidaktische Kenntnisse gelinge es ihnen häufig nicht nachzuweisen, warum, wofür und wozu gerade das spezifische Fachgebiet ein wesentlicher Bestandteil des Studiums sein soll. Vielmehr entstehe häufig der Eindruck, als seien die Hochschullehrer von der Wichtigkeit ihres Gebietes selbst nicht ganz überzeugt. So gelinge es nicht, den Studenten die Notwendigkeit des eigenen Fachgebietes überzeugend zu vermitteln.

Bei der Diskussion der Frage, warum Studenten ihre Aktivitäten aus den Hochschulen heraus verlagern, weist die AG darauf hin, daß dies durch die zunehmende Tendenz der Hochschullehrer verstärkt werde, eine Blockung der Lehrveranstaltung um die Mitte der Woche herum vorzunehmen. Es kann nicht geklärt werden, ob diese zeitliche Massierung ein Reflex auf die Verweigerung der Studenten ist, auch den Montag und den Freitag als notwendigen Universitätstag zu akzeptieren, oder ob diese Erscheinung ein Ausdruck der Resignation von Hochschullehrern ist, die auf diese Weise versuchen, sich einen Freiraum zu schaffen. Eine Erklärung für das Verhalten der Hochschullehrer wäre die tatsächliche Überforderung der emotionalen Kapazität der Hochschullehrer angesichts der Anforderungen einer Massenuniversität.

In einigen wesentlichen Punkten stimmt die AG BUSSMANN allerdings nicht zu: So werden der von ihr konstatierte „Analphabetismus“ sowie die Konzentrationsstörungen bei Studenten von der AG nicht überwiegend auf die psychosoziale Verfassung der Studenten zurückgeführt. Die Forscher sind eher der Auffassung, daß diese Lernstörungen zu einem wesentlichen Teil auf die Segmentierung der Studieninhalte zurückzuführen seien, die ein ganzheitliches Lernen behindert. Diese Segmentierung wird durch die oft rigiden Prüfungs- und Scheinanforderungen begünstigt, die eine intensive Erarbeitung eines Studiengebietes eher behindern als ermöglichen. Projektseminare, die ein ganzheitliches Lernen ermöglichen könnten, werden aufgrund der Studien- und Prüfungsordnungen zur „leuchtenden Ausnahme“. Daß Studenten unter diesen Bedingungen überhaupt lern- und leistungsfähig seien, liege an der Sozialisation durch die Schule, wo eine ähnliche Stoffsegmentierung ebenfalls vorherrschend ist.

Das Ergebnis sei ein studentisches Verhalten, daß den Studenten zum „allein kämpfenden Allroundwissenszweig“ werden lasse. Dieser Studententypus zeichnet sich nach der Ansicht der Forscher durch ein Verhalten aus, das darauf hinausläuft, sich so viel Wissen wie möglich aus allen angebotenen Gebieten anzueignen, wobei der Student letztlich an der Unmöglichkeit der Stoffbewältigung scheitere, was zu erheblichen psychischen Störungen führen könne.

Die Einschätzung BUSSMANNs bezüglich der Lernstörungen der naturwissenschaftlichen Studenten am Beispiel des Medizinstudenten wird von der AG ebenfalls nicht geteilt. Die perfekte Kühle als Lernstörung zu definieren, ist nach Ansicht der Forscher zu pointiert. Gerade die Medizinstudenten erlebten kaum einen Bruch zwischen Leistungs- und Lernanforderungen im Studium und ihrer antizipierten Berufspraxis. Die Identifizierung mit dem späteren Beruf könne nahtlos in das Studium integriert werden, wodurch Lernstörungen in einem viel geringeren Teil als bei Studenten anderer Studiengänge evident würden.

Gerade das Beispiel der Medizinstudenten verdeutliche vielmehr, daß Leistungsanforderungen dann von Studenten als akzeptabel gewertet würden, wenn ihnen der Sinn dieser Anforderungen deutlich sei. In den Geistes- und Sozialwissenschaften lasse sich diese These besonders an den Erfahrungen aus Projektseminaren nachweisen, die im Gegensatz zu anderen Seminaren in der Regel von einem hohen Engagement und einer hohen Leistungs- und Lernbereitschaft der Studenten getragen würden.

In diesem Zusammenhang wird von der AG besonders kritisiert, daß BUSSMANN nicht die Aktivitäten der Studenten und ihr Engagement außerhalb der Universität erwähnt. Dadurch komme es zu einem verzerrten Bild der studentischen Realität. Die AG geht vielmehr aufgrund der beobachtbaren gegenwärtigen politischen Aktivitäten davon aus, daß die Studenten nicht minder engagiert seien als die „68er Generation“. Der Prozentsatz der politisch aktiven Studenten wird sogar wesentlich höher als damals eingeschätzt. Diese Aktivitäten hätten sich aus der Universität hinaus verlagert, sie fänden sich in der sogenannten „Subkultur“ z. B. der Antikriegsbewegung, der Ökobewegung, im Zusammenhang mit Hausbesetzungen u. v. m.

Schließlich wird von der AG das der BUSSMANN-Analyse zugrundeliegende studentische Idealbild in Frage gestellt. Es wird vermutet, daß ihr der Student klassischen Typus als Maßstab gelte: bürgerliche Sozialisation, klares Studien- und Berufsziel, soziale Absicherung. Dieser Student stelle aber nicht mehr die Mehrheit der Studenten dar, er entspricht nach Meinung der AG eher einem Wunschdenken von Forschern und Hochschullehrern, das durch die aktuellen Probleme der Hochschulen hervorgerufen werde.

AG: Lehrende

Die Arbeitsgruppe der Lehrenden bestätigt die Arbeitsgruppenberichte der beiden anderen Gruppen im wesentlichen.

Interessant sei allerdings, daß der Typus der Studenten, die sich durch intensive Verunsicherung auszeichnen und der nach Schätzung der Lehrenden einen erheblichen Anteil der Studenten in Anfangsseminaren ausmacht – im Gegensatz zu früher – stark ins Blickfeld gerückt sei. Eine Ursache wird in der fehlenden Aktivität der Studenten auf hochschulpolitischer Ebene gesehen. In diesem Zusammenhang verweisen die Lehrenden auf ihre Erfahrungen, daß besonders Anfangsemester noch eine hohe kommunikative Bereitschaft haben, diese aber aufgrund negativer Erfahrungen im Studium zunehmend abgeblockt und die Befriedigung dieses Bedürfnisses offensichtlich außerhalb der Universität gesucht wird.

Von der AG wird ebenfalls bestätigt, daß die Praxisferne des Studiums einen Motivationsverlust geradezu verhindere, weil den Studenten eine Überprüfung der Relevanz des angeeigneten Wissens für die spätere Praxis schon während des Studiums nicht ermöglicht werde, wodurch den Studenten ein wesentliches Korrektiv für einen sinnvollen Studien-

aufbau fehle. Das Projektstudium bzw. Projektseminare werden wie bei der „AG: Forscher“ als eine wesentliche hochschuldidaktische Möglichkeit gesehen, die Praxisferne zu reduzieren. Gerade die Produktorientiertheit – ein wesentlicher Aspekt von Projekten – biete die Möglichkeit, Studenten ein klar definiertes Ziel anzubieten und ihre Eigenaktivität – eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen eines Projektes – zu fördern.

Als Grund für die defizitär empfundenen Seminardiskussionen und die mangelnde studentische Beteiligung wird von den Lehrenden – ebenso wie auch in den anderen AGs – die unsichere Lebens- und Berufsperspektive der Studenten sowie die Bipolarität ihrer Alltagswelt und Hochschule gewertet. Diese Problematik erschwere es den Studenten, die universitäre Erfahrungsebene als einen relevanten Bestandteil ihres gesamten Lebenszusammenhangs zu begreifen. Hierbei stellt sich aber für die AG die Frage, inwieweit der außeruniversitäre Alltag der Studenten überhaupt in den universitären Lernzusammenhang integrierbar sei. Inwieweit ist z. B. die Abschottung des studentischen Lebensalltags von der Universität nicht gerechtfertigt, um einen wesentlichen Regenerationsbereich des universitären „Kontrolle“ zu entziehen?

Als einen wichtigen, bisher in der Diskussion oft vermiedenen Aspekt wird von der AG die eigene Lebens- und Berufsperspektive vieler Hochschullehrer angesprochen. Gerade für unter Zeitverträgen arbeitende Wissenschaftler stelle sich die Zukunftsperspektive ähnlich desolat dar wie für die Studenten. Auch dies habe sicherlich eine Auswirkung auf das Engagement in der Lehre.

Nicht zu unterschätzen ist auch die Enttäuschung über die Entwicklung der Reformbewegung, die für viele engagierte Wissenschaftler mit einem erheblichen Zeit- und Energieverschleiß verbunden war und die heute eher den Charakter einer roll-back-Bewegung angenommen hat.

4.3. Zusammenfassende Diskussion

In der abschließenden Diskussion wird festgestellt, daß die „Schuld“ an der gegenwärtigen Hochschulsituation weder den Schulen noch den Studenten angelastet werden könne. Verantwortlich seien statt dessen überwiegend die Hochschulen und hier besonders die mangelhafte hochschuldidaktische Vermittlung von Wissenschaft. Berührt wurde dabei auch die Frage, inwieweit die wissenschaftlichen Inhalte selbst nicht mehr adäquat seien. Ein weiterer Punkt führte die Diskussion in eine andere Richtung: Die starke Kritik an der Qualität einer Lehre, die sich durch die Unfähigkeit zur Integration von Fragestellungen aus dem unmittelbaren Lebenszusammenhang von Studenten auszeichnet, läßt die Frage nach der Sozialisation von Hochschullehrern aufkommen. Inwieweit sind sie überhaupt in der Lage, auf die Forderungen nach Veränderung ihrer Lehre sachgerecht einzugehen?

Die Differenziertheit und Spezialisierung im Wissenschaftsbetrieb behindert einerseits die Berücksichtigung lebensweltlicher Zusammenhänge und andererseits die hochschuldidaktische Phantasie, diese zu integrieren.

Für viele Lehrende an der Hochschule hat sich aufgrund der Segmentierung der Wissenschaft der Eindruck entwickelt, in ihrem spezifischen Fachgebiet sei diese Vermittlung von Wissenschaft und Alltagswelt nicht herzustellen, jedenfalls nicht ohne mit der Wissenschaftlichkeit des jeweiligen Fachgebietes einen hohen Preis zu zahlen.

Die Teilnehmer des Symposions betonen aber auch, daß der Verweis auf die dahinter deutlich werdende Krise der Wissenschaft und die immer notwendiger werdende Frage nach der menschlichen Umgestaltung der Wissenschaft nicht dazu führen dürfe, die Nischen der gegenwärtigen Veränderungsmöglichkeiten nicht zu nutzen.

Vielmehr verdeutlicht sich hier die Notwendigkeit der Veränderung des Universitätsalltags: Wie kann Lehre so gestaltet werden,

- daß das ursprüngliche Interesse der Studenten erhalten bleibt?
- daß die Studenten im pädagogischen Sinne dort „abgeholt“ werden, wo sie sich befinden?
- daß ihr Lebenszusammenhang mit den für sie bedeutsamen Fragen berücksichtigt werden kann?
- daß das Studium selbst bei unklaren Berufsfeldern berufsqualifizierend wird?
- daß Hochschullehrer sich als mitverantwortlich für diesen Erneuerungsprozeß erkennen?

5. Der zweite Tag

5.1. Lehrveranstaltungen mit umsozialisierender Wirkung?

Wir hatten bereits darauf hingewiesen, daß wir eine besondere Art von Lehrveranstaltungen an der Universität, die wir als „Studienereignisse“ bezeichneten, in den Mittelpunkt der Diskussion des zweiten Tages stellen wollten. Unter solchen „Studienereignissen“ sollten Lehrveranstaltungen verstanden werden, von denen wir eine „umsozialisierende Wirkung“ erwarten. Diese Lehrveranstaltungen sollten – nach der Präsentation durch die Symposiumsteilnehmer – miteinander verglichen werden und auf eventuell gemeinsame, verbindende, didaktische Strukturen hin untersucht werden.

Diese Symposiumskonzeption beruht auf der Prämisse, daß Lehrveranstaltungen überhaupt eine besondere sozialisierende – d. h. persönlichkeitsverändernde – Wirkung haben können. Als Arbeitshypothese wollten wir dies undiskutiert so gelten lassen, in einem anderen Zusammenhang mag dies aber auch angezweifelt werden. Diskussionen mit Studenten – Studienanfängern wie auch Examenskandidaten – liefern auch Indizien dafür, daß das bewußt arrangierte Studium, das didaktische Szenarium des Studiums für die Persönlichkeitsentwicklung des Studenten relativ belanglos ist. Es ist durchaus denkbar, daß Studenten überwiegend Universität und Studium bestenfalls eine im technischen Sinne qualifizierende Wirkung, eine wissensvermittelnde Funktion zuschreiben, ohne durch die Institution tiefgreifende persönliche Veränderungen, die über die Akkumulation von Wissen und Erfahrung hinausgehen, zu erfahren und erfahren zu wollen. Die BUSSMANN-These von der Dominanz des Privaten wäre ein entsprechender Beleg. Es gibt auch Hinweise dafür, daß das Studienangebot aus einer eher konsumentenhaften Perspektive betrachtet wird. Studium als eine zeitlich begrenzte Lebensform, die sich qualitativ von anderen Lebensformen der Gesellschaft unterscheidet, die Verhalten und Einstellungen nachhaltig prägt, scheint nicht mehr zu existieren, jedenfalls nicht mehr in einer so ausgeprägten Form, wie sie noch vor einigen Generationen an deutschen Universitäten vorhanden war. Ein Studium erscheint vielen Studenten heute wohl eher als eine zwar notwendige, aber auch lästige Durchlaufphase, in der die nötigen Zertifikate für eine berufliche Tätigkeit bzw. für einen beruflichen Aufstieg erworben werden. Da dieses Problem aber wohl kaum empirisch überprüfbar ist, sich auch von Disziplin zu Disziplin

verschieden stellt, und außerdem die Chance einer im Einzelfall stattfindenden Persönlichkeitsbeeinflussung auch nicht geleugnet werden soll, erschien es uns vertretbar, eine sozialisationsrelevante Funktion von Lehrveranstaltungen als Arbeitshypothese zu akzeptieren. Als Sammelbegriff für solche sozialisationsbedeutsamen Veranstaltungen wählten wir den Begriff „Studienereignisse“, ein Wort, das uns plastisch genug erschien, das auszudrücken, was wir uns vorstellten.

Allerdings waren in den vorab bei uns eingegangenen Anmeldungen für das Symposium Anmerkungen und Hinweise für den Ablauf des Symposiums enthalten, denen zu entnehmen war, daß die Zielvorstellungen für eine wünschbare Persönlichkeitsentwicklung von Studenten – also für die Richtung der Sozialisation – tatsächlich sehr heterogen waren. Zusammen mit unseren eigenen Vorstellungen bildeten sie ein sehr weites Feld von pädagogischen Zielen. Um zu einer gewissen Konkretisierung zu gelangen, entschieden wir uns, die positiv gewendeten Aussagen des BUSSMANN-Artikels als Zielvorgabe zu nehmen. Die mit den Symposiumsteilnehmern gemeinsame Suche nach Studienereignissen „beschränkte“ sich nun auf Lehrveranstaltungen, die denen bei BUSSMANN beschriebenen Verhaltensdefiziten bei Studenten – die ja in den vorausgehenden Diskussionen der Arbeitsgruppe als weitgehend realistisch beschrieben eingeschätzt wurden – entgegenwirken.

Ob durch diese Vorgabe tatsächlich ein Homogenitätszuwachs erreicht werden konnte, mag dahingestellt sein. Tatsächlich zeigen die 13 „Studienereignisse“, die aufgrund dieser Vorgabe beschrieben wurden, ein weites Spektrum beabsichtigter Wirkungen – von dem Ziel einer möglichst effektiven, reibungsarmen Wissensvermittlung bis hin zum explizit formulierten Ziel der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung auch im privaten Bereich. Als kleinster gemeinsamer Nenner der zusammengestellten Studienereignisse mag gelten, daß es sich in jedem Fall um Lehrveranstaltungen handelt, die ungewöhnliche und in der Einschätzung der Autoren der „Studienereignisse“ „positive“ Wirkungen zeigen, die aus dem Rahmen der sonst üblichen Lehrveranstaltungen herausfallen und die aufgrund ihrer Inhalte, Struktur und didaktischen Konzeption in gewisser Weise Gegenmodelle zu traditionellen Lehrveranstaltungen sind.

Damit ist dann auch schon der zweite Problembereich angesprochen, der „evaluative“. Inwieweit sind die beabsichtigten Wirkungen tatsächlich eingetreten, lassen sich Aussagen über das Maß und die Art der Veränderung machen? Es ist nur natürlich, daß Lehrende das Produkt ihrer Arbeit besonders hoch einschätzen, daß Wirkungen dort vermutet werden, wo eventuell keine sind, oder daß die Art der Wirkungen anders eingeschätzt werden, als sie tatsächlich sind. Unabhängig von dieser vielleicht zwangsläufigen Verzerrung zeigt das Ergebnis dieser Symposiumsphase jedoch, daß tatsächlich eine Sammlung von Lehrveranstaltungsbeispielen zustandegekommen ist, die über einen beträchtlichen Anregungsgehalt für die Konstruktion von alternativen Lehrveranstaltungen verfügt.

Im folgenden wollen wir von den vorgestellten Lehrveranstaltungen drei etwas genauer beschreiben, um dann einige Dimensionen zu betrachten, die wir für den Idealtypus eines „Studienereignisses“ für besonders bedeutsam halten. Das erste Beispiel zeichnet sich durch besondere didaktische Vielfalt aus, das zweite Beispiel durch seinen deutlichen Produktbezug, während das letzte Beispiel als Prototyp einer Veranstaltung gelten kann, die lebensweltliche Bezüge mit aufnimmt.

Die Auswahl dieser drei Beispiele ist allerdings nicht nur auf inhaltliche Kriterien zurückzuführen, sondern auch auf die uns zur Verfügung stehenden Informationen, die bei diesen drei Beispielen umfangreicher waren als in anderen Beispielen.

5.2: Darstellung von drei ausgewählten Lehrveranstaltungen

Beispiel 1: Technik wissenschaftlichen Arbeitens

Diese Veranstaltung richtete sich an Studienanfänger des Diplomstudiengangs Pädagogik. Dabei handelte es sich um Studenten, die einen Abschluß im Bereich der Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik oder Schulpädagogik anstreben. In abgewandelter Form wurde die Veranstaltung jedoch auch für Germanisten und Geo-Wissenschaftler angeboten und durchgeführt. Die Initiative für diese Lehrveranstaltung ging – wie so häufig in der aktuellen hochschulpolitischen Situation an der FU Berlin – von den Mittelbau-Vertretern im Direktorium des betreffenden Institutes aus.

Die Lehrveranstaltung hatte den offiziellen Titel „Einführung in die Technik wissenschaftlichen Arbeitens“. Dieser eher trockene Titel wurde von den Studenten jedoch sehr bald dadurch verändert, daß die Veranstaltung „university survival training“ genannt wurde, ein Titel, der den Inhalten der Lehrveranstaltung auch eher entsprach.

Formal bestand die Lehrveranstaltung aus drei deutlich voneinander unterscheidbaren Teilen: einem zweitägigen Wochenendseminar zu Beginn des Semesters, 12 zweistündigen Sitzungen während des Semesters und einem zweitägigen Wochenendseminar am Ende des Semesters. Das erste Wochenendseminar hatte das Ziel, daß die Studenten der Veranstaltung sich untereinander kennenlernen sowie bestimmte Techniken zur Arbeit in Gruppen erproben sollten. Dabei wurde versucht, dieses Ziel durch gruppendynamisch orientierte Übungen und Spiele zu erreichen. Besonderes Gewicht lag in dieser Veranstaltungsphase auf den Kooperationstechniken. So wurden Rollen und Funktionen von Diskussionsleitern erprobt, Visualisierungstechniken zur Fixierung von Diskussionsverläufen und -ergebnissen vorgestellt und in Übungen überprüft und weitere gruppendynamische Prozesse modellhaft dargestellt. Die zweitägige Veranstaltung hatte die Funktion, auf die weitere Arbeit des Semesters vorzubereiten, indem Verhaltensmuster für die weitere Zusammenarbeit empfohlen wurden bzw. Anregungen für eine effektive Gruppenarbeit gegeben wurden.

In den folgenden wöchentlichen Sitzungen ging es in erster Linie um zwei Ziele: a) um das Kennenlernen des Fachbereichs und der Universität sowie b) um das Erlernen bestimmter Arbeitstechniken, die für die Bewältigung des Pädagogikstudiums nützlich sind.

Das Kennenlernen des Fachbereichs und der Universität geschah – soweit es in dem gegebenen Zeitraum bei einer hochkomplexen Institution von rund 6000 Mitgliedern überhaupt möglich ist – durch Besuche und Interviews mit verschiedenen Rollenträgern der Universität und des Fachbereichs – vom Universitätspräsidenten bis zum Hausmeister des Instituts. Die Ergebnisse dieser Erkundungen waren in jedem Fall darstellbare und damit diskutierbare Produkte etwa in Form von Fotoausstellungen, Tonbandinterviews u. ä.

Das Erlernen von Arbeitstechniken bezog sich auf die bei Studenten der Pädagogik üblichen Arbeitsformen der Textsuche, -lektüre, -speicherung und -diskussion. Dies schloß sowohl Bibliotheksbesuche wie auch die Vorstellung von erprobten Diskussionstechniken und Arbeitsmitteln ein. Zur Vorbereitung des zweiten Wochenendseminars diente insbesondere eine Einheit, in der den Studenten die verschiedenen Formen wissenschaftlicher Texte, z.B. Protokoll, Thesenpapier, Referat, Bericht usw. vorgestellt wurden.

Das zweite Wochenendseminar bezog sich allein auf ein Ziel. Es diente dem Erwerb einer Qualifikation, deren Fehlen sich bei Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften besonders problematisch auswirkt: der Qualifikation, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die Studenten aufgefordert, zu einem vom Dozenten vorgeschlagenen, von ihnen aber veränderbaren Thema einen ca. 4-5seitigen Text zu schreiben. Kritische Phasen dieser Texterstellung – wie Gliederung, Stoffsammlung, Argumentationsstruktur, Zitate etc. – wurden im Plenum behandelt. Die eigentliche Arbeit geschah in den Arbeitsgruppen unter punktueller Beratung des Dozenten. Nach Abschluß des Wochenendseminars wurden die Arbeiten mit der Schreibmaschine geschrieben, im Detail korrigiert, vervielfältigt und mit der Gruppe wieder besprochen.

Beispiel 2: Orientierungsseminar für Erstsemesterstudenten/innen der Erziehungswissenschaft

Das Seminar richtete sich an Studienanfänger der Erziehungswissenschaft. Seine hauptsächliche Funktion bestand darin, die für die Studienanfänger recht komplizierte Studiensituation überschaubarer zu machen. Als ein wesentlicher Grund für die zum Teil desolote Studiensituation in Berlin ist

die Integration der Pädagogischen Hochschule in die drei Berliner Universitäten (Technische Universität, Freie Universität, Hochschule der Künste) anzusehen. Aufgrund der organisatorischen Probleme sind für die Studenten ungeklärte Studiensituationen entstanden, die zu erheblicher Verunsicherung im Studium führten und auch immer noch führen.

Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen:

- Es fehlen bis heute verbindliche neue Studien- und Prüfungsordnungen.
- Die Studienberatung ist aufgrund fehlender verbindlicher Richtlinien mangelhaft.
- Im Sommersemester 1982 wird der Umzug der Pädagogischen Hochschule erfolgen: Die Studenten werden ihr Studium anstatt auf einem relativ überschaubaren Campus an der Peripherie Berlins nun in neuen Gebäuden in der Innenstadt Berlins absolvieren müssen.
- Durch die spezifische Fächerkombination werden die Studenten zum Teil an drei Universitäten mit verschiedenen Standorten studieren müssen. Dies kann zu erheblichen Problemen in der Organisation des Studiums führen.

Das Seminar sollte den Erstsemesterstudenten die Möglichkeit geben, die spezifischen Gegebenheiten ihres Studiengangs zu erkunden. Sie sollten notwendige Informationen gemeinsam sammeln und auswerten und die Ergebnisse in einem „Produkt“ zusammenstellen, das als Information für andere Studenten dienen sollte. Das Seminar gliederte sich von daher in drei Blöcke:

Block I: Erwierungsphase

Zu Seminarbeginn wurde gemeinsam mit den Studenten die Form des Produktes festgelegt, da die Erfahrungen aus ähnlichen Seminaren zeigten, daß nur eine solche zeitige, verbindliche Festlegung die Einhaltung eines Zeitplanes gewährleistet. In diesem Seminar entschieden sich die Studenten, eine Fragebogen-Aktion über die Auswirkungen der PH-Integration auf die Studiensituation durchzuführen und die Ergebnisse in Form eines Artikels in der Studentenzeitung zu veröffentlichen. Zu dieser Entscheidung ist anzumerken, daß in einer Erstsemesterveranstaltung natürlich der vorhandene Anspruch nach „absoluter Wissenschaftlichkeit“ der Daten diskutiert und relativiert werden muß, da das Projektvorhaben ansonsten an den überhöhten Ansprüchen scheitern bzw. zur Handlungsunfähigkeit führen würde.

In einem nächsten Schritt dieser Phase mußten die Fragen des Fragebogens festgelegt werden. Die ausführliche Darstellung der eigenen Situation der Seminarteilnehmer diente als Grundlage für die Festlegung der thematischen Bereiche der Befragung. In diesen Darstellungen sollte möglichst der gesamte Lebenszusammenhang der Studenten erfaßt werden, um auch unerwartete Einflüsse auf die Studiengestaltung zu identifizieren. So ist zum Beispiel die für die Erstsemesterstudenten typische Wohnungsproblematik gerade eine nicht zu unterschätzende Zusatzbelastung für die Studierfähigkeit.

Der hohe zeitliche Aufwand dieser Darstellung hatte allerdings noch einen anderen Zweck: Den Seminarteilnehmern wurde so die Möglichkeit gegeben, sich intensiver als üblich kennenzulernen, was als günstige Voraussetzung gewertet wird, um über das Seminarereignis hinaus Arbeitsgruppen zu bilden, die während eines längeren Studienabschnitts stabil bleiben.

Die aus den ausführlichen Darstellungen der Seminarteilnehmer sich ergebenden Fragen und Probleme wurden in Protokollen festgehalten. Diese Protokolle waren Voraussetzung für den

Block II: Erstellung des Fragebogens/Durchführung der Befragung

Mit dem Fragebogen wurde von den Seminarteilnehmern versucht, möglichst umfassende Informationen zur Studiensituation und den sie beeinflussenden Faktoren von den zu befragenden Studenten zu bekommen. Der Fragebogen gliederte sich in folgende Komplexe:

- Studium und Hochschulsituation,
- Wohnsituation,
- finanzielle Situation,
- geschlechtsspezifische Aspekte.

Die Befragung wurde sowohl während als auch außerhalb der Seminarzeit durchgeführt. Für die Erstsemesterstudenten war dabei eine wichtige Erfahrung, mit anderen Kommilitonen Kontakt aufzunehmen und dabei festzustellen, daß viele Studenten ähnliche Probleme wie sie selbst hatten. Dadurch wurde das Gefühl der Isolation und des Ausgeliefertseins vermindert.

Block III: Die Auswertungsphase

Im Mittelpunkt dieser Phase stand die Auswertung der Fragebögen und die anschließende Umarbeitung der Ergebnisse in einen Artikel für die Studentenzeitung. Hierbei war für die Studenten ein ganz wesentlicher Aspekt, daß sie sich mit den Möglichkeiten der Darstellung und der Manipulation von Untersuchungsergebnissen auseinandersetzen mußten. Wichtig war es darüber hinaus, daß die Seminarteilnehmer mit ihrem Interessenvertretergremium ASTA und der von ihm herausgegebenen Studentenzeitung vertraut machten, so mußten sie mit der zuständigen Redaktion den Umfang und den sinnvollsten Zeitpunkt der Veröffentlichung des Artikels festlegen, sie mußten technische Fragen klären und bekamen so insgesamt die Möglichkeit, den Studienbetrieb an der Hochschule aus einer erweiterten Perspektive kennenzulernen.

Beispiel 3: Exkursion nach Amsterdam

An der Exkursion nahmen Kunstpädagogikstudenten aus verschiedenen Semestern von der Hochschule der Künste, Berlin, teil. Der internationale Austausch mit niederländischen Dozenten und Studenten der Kunstpädagogik hatte das allgemeine Ziel, Informationen über die Lehrerbildung in beiden Ländern auszutauschen und die Situation der Lehrerbildung vergleichend zu diskutieren. Wie bei Exkursionen üblich, ließen sich auch hier drei Phasen unterscheiden: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung.

Das vorbereitende Seminar, dem sich ein Wochenendseminar anschloß, hatte neben der Abwicklung der nötigen technischen Dinge und der Bildung von Arbeitsgruppen insbesondere auch die Aufgabe, Informationen über die Niederlande aufzunehmen und zu verarbeiten. Der Themenkatalog beschränkte sich dabei nicht allein auf die kunstpädagogisch bedeutsamen Elemente, sondern bezog sich darüber hinaus auf aktuelle gesellschaftliche Probleme der Niederlande.

Der Themenkatalog des Vorbereitungsseminars läßt sich ungefähr folgendermaßen skizzieren; er war weitgehend von den Interessen der Studenten bestimmt:

- Selbstverständnis der Lehrerstudenten in beiden Ländern,
- Geschichte der Niederlande,
- deutsch-niederländische Beziehungen,
- niederländisches Schulwesen,
- niederländische Kunstpädagogik,
- Hausbesetzungen, Alternativszene,
- Medienlandschaft,
- wildes Grün in der Stadt,
- Friedenserziehung,
- Provos und Kabouter.

Der Aufenthalt in Amsterdam diente neben der Bearbeitung der vorbereiteten Themen der intensiven Kontaktaufnahme mit den niederländischen Studenten. Durch diese Kontakte war es den Berliner Studenten möglich, einen lebensnahen Eindruck von den Studien- und Lebensbedingungen der Kommilitonen in Amsterdam zu erhalten. Es war selbstverständlich, daß auch gemeinsame Feste und Vergnügungen Bestandteil der Begegnungen waren.

Bereits im Laufe des Aufenthaltes in Amsterdam entwickelte sich ein strukturtypischer Konflikt für Veranstaltungen dieser Art: Der von Dozenten geforderte Leistungsnachweis in Form von schriftlichen Berichten wurde weitgehend von den Studenten angezweifelt. Zurück in Berlin, verdichtete sich der Unwille dann zu einer gemeinsamen Aktion gegen die Scheinvergaberegulung.

Unabhängig von diesem Konflikt kam es aber doch zu einer Auswertung der Exkursion in Form einer Broschüre, an deren Erstellung anfangs alle Studenten, später noch ein Drittel teilnahmen. Weiter kam es zur Fertigstellung einer Wandzeitung und einer Ton-Dia-Schau.

Neben intensiven gruppenspezifischen Prozessen zeichnete sich die Veranstaltung insbesondere dadurch aus, daß sich die Selbständigkeit der Studenten kontinuierlich positiv entwickelte.

5.3. Didaktische Dimensionen von Studienereignissen

Betrachtet man die gesammelten „Studienereignisse“ im Zusammenhang auch mit den anderen hier nicht vorgestellten, so stellt sich die Frage, ob diese Lehrveranstaltungen

gemeinsame Eigenschaften haben. Wäre diese Frage zu bejahen, so könnte eventuell ein Strukturmuster oder eine Konstruktionshypothese entworfen werden, aus der Eckwerte für die Entwicklung ähnlicher Veranstaltungen auch in anderen Bereichen abgeleitet werden könnten. Solche Überlegungen oder Anregungen für eine Übertragbarkeit werden sich allerdings wegen der geringen Repräsentanz unserer Beispiele in erster Linie auf den Bereich der pädagogischen Ausbildung beschränken müssen.

Der Diskussion über die „Studienereignisse“ war zu entnehmen, daß alle mitgeteilten Lehrveranstaltungen – neben ihrer Attraktivität, die ja in gewisser Weise Auslesekriterium war – offenbar eine Eigenschaft auf jeden Fall gemeinsam haben: Sie verlangen sowohl vom Lehrenden als auch vom Studenten ein höheres Maß an zeitlicher Belastung, als dies bei üblichen Lehrveranstaltungen der Fall ist. Sie sind deswegen nur schwer in den üblichen zeitlichen Rahmen der Semesterwochenstunden integrierbar, und sie sprengen auch wohl die in der KapVO angenommenen Vorbereitungszeiten für Lehrende. Anders stellt sich die Frage der formalen Integrierbarkeit in den Studiengang. In einigen der mitgeteilten Lehrveranstaltungen wurden nach üblichen Kriterien ausgestellte Scheine vergeben. Es ist also durchaus nicht so, daß die „Studienereignisse“ von vornherein einen exotischen Charakter haben müssen.

Vier Eigenschaften scheinen übergreifend zu sein, wenn sie auch mit unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen Veranstaltungen auftreten:

- die Integration der Lebenswelt der Studenten in die Lehrveranstaltung,
- die bewußte Aufnahme der Gruppenarbeit in das didaktische Arrangement,
- Produktorientierung der Arbeit,
- die Vielgestaltigkeit des didaktischen Arrangements.

Auf diese vier Punkte soll im folgenden etwas genauer eingegangen werden.

Die *Integration von Studium und Lebenswelt* ist eine in der letzten Zeit sehr häufig beschworene Dimension der hochschuldidaktischen Diskussion. Auch BUSSMANN konstatiert in ihrem Artikel das Bedürfnis der Studenten nach ganzheitlicher Lebenserfahrung, die das Lernen an der Universität mit dem außeruniversitären „extramuralen“ Leben verbindet. Es scheint so, als habe die Forderung danach die lange Zeit in der hochschuldidaktischen Diskussion im Vordergrund stehende Forderung nach Praxisbezug etwas verdrängt. Die Herstellung „lebensweltlicher Bezüge“ stellt zunächst einmal für die Universitäten ein Problem dar. Die Universität ist ihrer Geschichte und ihrem Selbstverständnis nach gerade Ort theoretischer Reflexion. Die Distanz zu den aktuellen gesellschaftlichen Problemen und den individuellen Problemen des einzelnen könnte geradezu als ein Merkmal der Funktionsbestimmung von Universität angesehen werden. In vielen Bereichen der Lehre wird auch deswegen der Forderung nach der Herstellung lebensweltlicher Bezüge, wenn schon nicht mit Unverständnis, so zumindestens doch mit einer deutlichen Reserve begegnet. Die gesammelten „Studienereignisse“ liefern jedoch prägnantes Material, wie Theoriebezug und lebensweltliche Bezüge sinnvoll verknüpft werden können. In den Beispielen, die sich auf Orientierungsphasen beziehen, besteht zum Beispiel der lebensweltliche Bezug in der ausgeprägten Thematisierung der Situation von Studienanfängern. Das geht bis zur Wohnraumbeschaffung oder bis zur Problematik partnerschaftlicher Beziehungen. Aber auch „persönlichkeitsfernere“ Aspekte werden angesprochen: So wird die Diskussion der Probleme betrieblicher Finanzierung an aktuelle Zeitungsartikel oder andere gerade in der Diskussion befindliche wirtschaftspolitische Themen gekoppelt, und zwar mit Hilfe der durch AUSUBEL bekanntgewordenen Lernhilfen (advance organizer). An der Bundeswehrhochschule in München wird das Freizeitverhalten der Wehrpflichtigen zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung gemacht. Die „Exkursion nach Amsterdam“ macht das Studentenleben des Nachbarlan-

des neben anderen Themen zum Gegenstand der Erkundung, und dies hat Auswirkungen auf die eigene Lebensgestaltung der Studenten und auch auf ihre Artikulationsformen an der Universität. All' dies sind Beispiele für die Herstellung lebensweltlicher Bezüge, kein einziges der „Studienereignisse“ verzichtet auf diesen Aspekt, und es ist zu vermuten, daß die als Auswahlkriterium genommene Attraktivität der Lehrveranstaltungen in diesem Aspekt ihre zentrale Erklärung findet.

Als zweite verbindende Dimension können wir die bewußte Aufnahme von *Gruppenarbeit* in das didaktische Arrangement identifizieren. Auch dieses Prinzip wurde in Lehrveranstaltungen in sehr unterschiedlicher Weise realisiert. Auf der einen Seite ist Gruppenarbeit zentrales Prinzip, ohne daß jedoch auf die Technik und das Prinzip dieser Arbeitsform genauer eingegangen wird – dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die Komplexität einer Aufgabe sowohl Formen der Arbeitsteilung wie auch der themenspezifischen Zusammenarbeit erfordert. Auch hier wieder mag das Beispiel der Bundeswehrhochschule gelten, wo eine empirische Untersuchung geplant und durchgeführt wurde. In die gleiche Kategorie von Teamwork fällt auch das Beispiel des Modelles 12, in dem in Kleingruppen zentrale Fragen, die vom Dozenten zu einem Text gestellt wurden, von den Studenten beantwortet wurden. Auf der anderen Seite wird jedoch Gruppenarbeit auch zu einem selbstreflektierten Prozeß gemacht, wenn das Thema der Veranstaltung gerade die Techniken zur Effektivierung der Gruppenarbeit waren. Da Gruppenarbeit in hervorragender Weise der Isolierung im Studium entgegentritt, ist es selbstverständlich, daß Studenten sehr häufig Lehrveranstaltungen, in denen dieses Prinzip realisiert wird, favorisieren. Allerdings sollten auch die Schwierigkeiten nicht verschwiegen werden, die mit der Gruppenarbeit in Verbindung stehen. So wurde auch bei der Diskussion über die Studienereignisse immer wieder auf die Probleme aufmerksam gemacht, die mit der Gruppenarbeit verbunden sind. Die Chance, daß Gruppenarbeit tatsächlich zu einem Arbeitsergebnis führt, ist sehr unterschiedlich. Selbstdisziplin und zeitökonomisches Verhalten sind nicht immer so ausgeprägt, daß alle am Gruppenarbeitsprozeß Beteiligten mit den Arbeitsergebnissen zufrieden sein können.

Wenn in den Studienereignissen dennoch das Prinzip der Gruppenarbeit so hoch gewichtet wird, dann nicht zuletzt auch deshalb, weil das Prinzip in fast allen Fällen mit einem anderen didaktischen Prinzip gekoppelt ist, das gruppenspezifische Schwierigkeiten mildert: dem Prinzip der *Produktorientierung*. In allen Lehrveranstaltungen wurde Wert darauf gelegt, daß der Arbeitsprozeß in jedem Fall zu einem darstellbaren und diskussionsfähigen Ergebnis führt – dem Arbeitsprodukt. Auch dies wurde natürlich in sehr unterschiedlicher Weise realisiert. In dem einen Fall – allerdings dem einzigen Fall, in dem es nicht unmittelbar um eine Lehrveranstaltung ging – war das anvisierte Ergebnis eine Zeitung für Psychologen und Pädagogen. In anderen Beispielen wurde die Form des Produktes dagegen bewußt offengehalten: Die Studenten legten die Form des Arbeitsergebnisses selbst fest. Das Resultat der Universitätserkundung bestand zum Beispiel in Collagen, Interviews oder Sketchen. In anderen Beispielen war das Produkt, auf das sich ein Teil des Seminars orientierte, ein in der Gruppe nach bestimmten Kriterien erstelltes wissenschaftliches Referat. Es scheint so, als ob gerade die Produktorientierung ein wichtiges Element zur Identifizierung der Studenten mit der Lehrveranstaltung darstellt. Von größter Bedeutung ist es dabei offenbar, daß die Arbeitsergebnisse „diskussionsfähig“ sind, d. h., daß sie der ganzen Gruppe, dem Plenum, in einer Form dargestellt werden können, die eine gemeinsame Analyse und eine gemeinsame Diskussion ermöglicht. Diese Transparenz – die in der üblichen Form des Seminarreferates nur ungenügend

realisiert werden kann – wird durch Wandzeitungen, Visualisierungen und andere Formen ermöglicht.

Diese Produktorientierung ist Teil eines übergreifenden Aspektes, der alle Lehrveranstaltungen auszeichnet: die *Vielfalt des didaktischen Arrangements*. Kein einziges der gesammelten „Studienereignisse“ läßt sich nur einem didaktischen Muster zuordnen. Alle zeichnen sich durch eine fantasievolle „Komposition“ verschiedener didaktischer Elemente aus. Stark strukturierte Informationseingaben wechseln ab mit ausgeprägten Reflexionsphasen. Gruppenarbeit steht in einem sinnvollen Zusammenhang mit Plenardiskussionen. Visualisierungen wechseln ab mit strukturierter Textlektüre. Planspielelemente stehen in Verbindung mit gruppendynamischen Spielen und Übungen. Allein durch das Zusammenfügen der didaktischen Elemente entsteht ein Spannungsbogen vom Beginn der Veranstaltung bis zu ihrem Ende. Vielleicht ist diese Spannung ein letztes Element, das zur Erklärung der Attraktivität der gesammelten „Studienereignisse“ hinzugezogen werden kann. Dieses bewußte Arrangement mit dem gewollten oder auch zufälligen Ergebnis einer didaktischen Spannung verweist aber auch wieder auf das eingangs bereits erwähnte Engagement der Lehrenden. Die Vorbereitung dieser Vielfalt, die Planung der einzelnen Elemente wird von den Studierenden honoriert. Die Vorbereitungs mühe wird anerkannt, so daß Tendenzen der Leistungsverweigerung es schwerer haben, sich durchzusetzen.

Wir haben die gesammelten „Studienereignisse“ noch nach anderen Kriterien untersucht. Eine in der hochschuldidaktischen Diskussion sehr stark beachtete Dimension ist die der Selbststeuerung oder der teilnehmerzentrierten Lehre. In der Sammlung der „Studienereignisse“ finden sich Beispiele starker Selbststeuerung – bis hin zum Beispiel einer von den Studenten initiierten Lehrveranstaltung, zu der der entsprechende Dozent erst gesucht werden mußte.

Faßt man die Ergebnisse unserer Überlegungen, die wir aufgrund der gesammelten „Studienereignisse“ angestellt haben, zusammen, so läßt sich wohl die folgende Hypothese vertreten: Lehrveranstaltungen werden sowohl von Studenten als auch Dozenten als ungewöhnlich positiv, als „Studienereignisse“ empfunden,

- wenn auf der Seite des Dozenten ein überdurchschnittliches Maß an Engagement erkannt wird,
- wenn in die Lehrveranstaltung auch lebensweltliche Bezüge integriert werden,
- wenn Studenten die Möglichkeiten zu produktorientierender Gruppenarbeit haben und
- wenn schließlich das didaktische Arrangement der Lehrveranstaltung vielfältig und abwechslungsreich ist.

Auf dieser allgemeinsten Ebene scheinen „Studienereignisse“ beschreibbar. Diese vier Elemente bilden so etwas wie ein Koordinatensystem, in das man sich die Details des didaktischen Arrangements – und zwar sowohl die inhaltlichen wie auch die methodischen Aspekte – mit Phantasie und didaktischem Wissen hineindenken kann.

6. Folgethema

Soweit also zum Symposium in Regensburg. Wie soll es aber weitergehen? Soll das Thema „Lernen an der Hochschule“ nach einem ersten Debüt auf dem Kongreß der DGfE wieder abgesetzt werden? Die Symposiumsteilnehmer sahen das nicht so, und auch in Gesprächen mit anderen Kollegen und Kolleginnen auf dem Kongreß wurde deutlich, daß Hochschul-

didaktik ein auch in der Erziehungswissenschaft wichtiges Thema ist. Also sollte auf dem nächsten Kongreß der DGfE wieder ein Symposium mit hochschuldidaktischer Thematik angeboten werden.

Das Thema eines nächsten Symposions ist noch in Regensburg ausführlich besprochen worden. Die Frage des zweiten Tages unseres Symposions scheint dafür geeignet zu sein: Kann man allgemeine didaktische Aussagen zu Einwirkungsmöglichkeiten auf Verhalten und Einstellungen von Studenten formulieren? Zu diesem Thema gibt es z. B. folgende Unterthemen:

- In welche Richtung sollte das Verhalten und die Einstellungen von Studenten verändert werden?
- Gibt es bleibende Wirkungen entsprechender Lehrveranstaltungen?
- Gibt es zweckentsprechende Lehrstrategien und kann man diese legitimieren und durch Forschungen absichern?
- Wie ist in diesem Zusammenhang die Sozialisation von Hochschullehrern und Studenten und das Rollenverhältnis zwischen Hochschullehrern und Studenten zu beschreiben?
- Welche Inhalte sind für solche Lernprozesse geeignet – die eigene Studiensituation, die eigene Lernvergangenheit, die berufliche Zukunft, die Krise der Wissenschaft?
- Hat die Hochschule – objektiv und in den Augen der Studenten – überhaupt eine solche Bedeutung, daß in ihren Mauern Anstöße zu Änderungen von Verhalten und Einstellungen ausgehen könnten?

Anschriften der Autoren:

Dr. Heinz-Otto Gralki, Kaiserdamm 101, 1000 Berlin 19

Ulrike Strate, Fidicinstr. 32, 1000 Berlin 61

Carl-Hellmut Wagemann, Hogenestweg 16a, 1000 Berlin 47