

Thielen, Peter G.

Probleme des ersten Studienseesters

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 125-133. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Thielen, Peter G.: Probleme des ersten Studienseesters - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 125-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233814 - DOI: 10.25656/01:23381

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233814>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23381>

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

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonastraße 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Straße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigstraße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelstraße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelstraße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstraße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Straße 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinerstraße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Straße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldstraße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannesstraße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Planckstraße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Probleme des ersten Studiensemesters

I

Es ist nicht ganz einfach, *das Thema* dieser Arbeitsgruppe aus der Gesamtproblematik des Hochschultages herauszulösen und gesondert zu betrachten, denn es wird direkt oder indirekt auch in allen anderen Veranstaltungen angesprochen. Wo von Maturität, Berufsbild und Berufswahl, von der Effektivität des akademischen Lehrens und Lernens zu reden ist, da geht es um Grundvoraussetzungen und Bedingungen des Studierens überhaupt, nicht nur des Studienbeginns, wenn auch die Studienschwierigkeiten im ersten Semester besonders vielfältig und nicht selten in krisenhafter Verdichtung zu Tage treten.

Obwohl die Aufnahme des Studiums im Leben jedes Studenten Epoche macht, obwohl Erfolg und Mißlingen in der kritischen Startsituation oft genug über den Verlauf des Gesamtstudiums entscheiden, ist *die Forschung* bisher nur zögernd an diesen Problemkreis herangegangen. Konkretes Datenmaterial fehlt weitgehend, einschlägige Untersuchungen sind spärlich gesät. Erst Ende der fünfziger Jahre wurden die Wechselbeziehungen zwischen der gymnasialen Oberstufe und den Vorhöfen der Universität von WILHELM FLITNER und anderen Autoren schärfer ins Auge gefaßt¹⁾, erst 1963 hat das Hamburger Unesco-Institut für Pädagogik eine Sondertagung dem ersten Studienjahr an der Universität gewidmet und hier — wie aus dem umfangreichen Bericht HARTMUT VON HENTIGS hervorgeht — die praktische Frage diskutieren lassen: mit welchen Arbeitsformen, Studieninhalten und Lebensformen der Abiturient am zweckmäßigsten in das Studium eingeführt werden könne²⁾. Nimmt man die jüngste Erhebung von REINHARD MIELITZ über die Situation der Studienanfänger in der Freiburger Philosophischen Fakultät hinzu³⁾, den einen oder anderen Bericht von akademischen Beratungsstellen, so ist die Liste der zum Thema gehörigen Beiträge schon fast erschöpft. Dabei ist nur noch nachzutragen, daß in den genannten Schriften die Bedingungen des Studiums an Pädagogischen Hochschulen mit keinem Wort erwähnt werden. Ich bin zwar davon überzeugt, daß an unseren Hochschulen eine nicht geringe Zahl von Examensarbeiten zu den spezifischen Fragen des Lehrerstudiums erstellt wurden und werden, aber regelmäßig in den Aktenkellern der Prüfungsämter verschwinden. Wir wollen hoffen, daß in Zukunft wenigstens die zentrale Katalogisierung der Diplomarbeiten ermöglicht wird.

Die Forschungslage ist also denkbar ungünstig und zwingt den Berichtersteller dazu, im wesentlichen von der *Basis lokaler Erfahrungen* aus zu referieren. Es kommt ihm allerdings zustatten, daß die Abteilung Bonn nicht nur auf eine vierzigjährige Hausgeschichte zurückblicken kann, sondern auch durch ihre Größenordnung und ihren simultanen Charakter, durch ihre räumlichen und

personellen Notstände ein ziemlich vollständiges Spektrum von Studienproblemen bietet. Unter den eben angedeuteten Einschränkungen versteht sich der Referent daher nur als Zubringer für die Diskussion. Dabei sollen im folgenden die drängendsten Nöte unserer Studienanfänger erörtert werden, dann die zur Zeit praktikablen Hilfsmaßnahmen.

II

Der *Katalog der Anfängerschwierigkeiten* läßt sich beliebig gliedern. Ich beschränke mich um der gebotenen Kürze willen auf drei Komplexe.

1. Die Studienprobleme, die mit der *sozialen Ausgangsposition* des Studenten, seinem *Eintrittsalter* und den Bedenklichkeiten der *Berufswahl* zusammenhängen, fallen bei uns wohl weniger ins Gewicht als an der Universität. Das Berufsbild des Volksschullehrers ist in den letzten Jahrzehnten aufgewertet und attraktiv geworden, zudem ist das Berufsmilieu unseren Studierenden durch ihre eigene Schulzeit — wenn auch nur aus der Sicht der Schülerbänke — vertraut. Erst in jüngster Zeit mehren sich, hervorgerufen durch widersprüchliche Aussagen der Länderbehörden über den künftigen Lehrerbedarf, bei Anfängern die Bedenken hinsichtlich der Berufschancen. Auch die Spannungen zwischen der heimischen und der akademischen Existenz sind bei uns wohl nicht so groß wie an den traditionellen Hochschulen, da die Pädagogische Hochschule in der Öffentlichkeit meist als eine bodennahe Institution bewertet wird. Sozial begründete Studienhemmungen treten nur gelegentlich krasser in Erscheinung, nämlich bei den „Überläufern“, die ihr oft weit gefördertes Universitätsstudium abbrechen, zu uns herüberwechseln und diesen Übergang in gewissem Sinne als degradierend empfinden. Überdies erschwert das höhere Alter der Betroffenen ihre rasche Eingliederung in die Studentenschaft. Der Altersfaktor macht sich naturgemäß auch bei den ehemaligen Aushilfslehrern bemerkbar, die nach längerer schulpraktischer Tätigkeit durch ein Kurzstudium zur Ersten Staatsprüfung gelangen, in vergleichbarem Grade auch bei den Absolventen der sog. Begabten-Sonderprüfung, die unmittelbar aus dem Berufsleben zu uns stoßen, und in geringerem Maße bei den Studenten, die vor der Immatrikulation ihren Wehrdienst abgeleistet haben. Das ursprünglich ziemlich homogene Erscheinungsbild unserer Erstimmatrikulierten ist durch die letztgenannten Gruppen farbiger, differenzierter, problemreicher geworden.

Immerhin: wer die *Berufswünsche* der Abiturienten mit dem tatsächlich erreichten *Studienabschluß* vergleicht (genaue Daten liegen freilich nicht vor), dürfte registrieren, daß an der Pädagogischen Hochschule — im Verhältnis zur Universität — ein ungewöhnlich hoher Prozentsatz der Befragten das ursprüngliche Studienziel erreicht hat. Anlaß zu vorschnellem Triumph gibt diese Feststellung allerdings nicht, denn bei unserer oft allzu liberalen Prüfungspraxis ist es füglich zu bezweifeln, ob hier in der Mehrzahl der Fälle wirklich Berufswahl und Berufseignung zur Deckung gekommen sind.

2. Es ist jetzt kurz einzugehen auf Anfängerprobleme, die in der Struktur und Arbeitsweise der *gymnasialen Oberstufe* begründet liegen. Auf diesem Felde ist in den letzten Jahren von Seiten der Behörden wie der Forschung kräftig geackert worden. Ich kann daher die grundsätzlichen Überlegungen und Konzeptionen hier ausklammern und mich darauf beschränken, einige in der Studienpraxis sichtbare Konsequenzen aufzuzeigen. Diese haben einmal in der *äußeren Schulorganisation* ihre Wurzeln. Denn die Differenzierung der Gymnasial- und Maturitätstypen erzeugt ungleiche Startpositionen für den Studienanfang und oft sehr unterschiedliche Erwartenshaltungen bei den Erstimmatrikulierten. Das gleiche läßt sich von der sog. Individualisierung der Oberstufe sagen, von der dem Schüler gebotenen Möglichkeit, Fächer zu belegen oder abzuwählen. Das heißt: selbst die große, scheinbar geschlossene Gruppe der Studenten, die unmittelbar nach dem Abitur das Studium aufnehmen, ist bei näherem Zusehen äußerst vielgestaltig und aufgeladen mit internen Spannungen.

Alle Abiturienten aber, gleich welcher Provenienz, werden von den widersprüchlichen Klagen betroffen, die gegen die *Arbeitsweise des Gymnasiums* erhoben werden. Die Schulabgänger bringen ein zu schmales, ungefestigtes Grundwissen mit — sagen die einen; im Gegenteil, sie wissen zu viel, aber ihre Arbeitshaltung ist pennäherhaft, es mangelt ihnen an geistiger Aufgeschlossenheit und der Fähigkeit zu selbständigem Fortschreiten — sagen die anderen. Fest steht nur, daß die meisten von ihnen mit erheblichen Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Aus diesem „Kummerkasten“ soll nur ein einziges, aber vielfach dokumentiertes Beispiel herausgegriffen werden, die immer wiederkehrende Notwendigkeit nämlich, den widerstrebenden oder einfach hilflosen Studenten ans Buch heranzudrängen, ihn zu selbständiger Lektüre zu bewegen. Diese Scheu vor den Büchern steht im Gegensatz zur studentischen Forderung nach dem Abbau von Vorlesungen, steht aber auch im Widerspruch zu unseren Protesten gegen die oft so klägliche Bestückung der Seminar- und Hauptbibliotheken. In diesem Zusammenhang kann man doch wohl — wenn auch mit gebotener Vorsicht — von einem Versagen des Gymnasiums sprechen, sollte aber im gleichen Atemzug fragen, was denn die Hochschulen bisher zur Abwendung dieses Mißstandes getan haben.

Zusammenfassend läßt sich mit HARTMUT VON HENTIG sagen, daß der gymnasiale und der akademische Bildungsbereich noch immer durch einen Graben voneinander getrennt sind, und daß der abrupte Übertritt aus dem einen in den anderen Raum zu seinem Teil Schuld ist an den Komplikationen des Ausbildungsganges und — so können wir hier hinzufügen — vor allem an den Schwierigkeiten des ersten Semesters.

3. Ein nicht geringer Teil akuter Studiennöte resultiert schließlich aus der gegenwärtigen *Verfassung der Pädagogischen Hochschule*, die man — in Abwandlung eines kirchenpolitischen Schlagwortes — als „Hochschule unterwegs“ bezeichnen kann. Ich brauche in diesem Kreis nicht zu erörtern, wie sehr das Erscheinungsbild der Pädagogischen Hochschule von Land zu Land, von Ort zu

Ort, ja von Jahr zu Jahr variiert, so daß als gemeinsame Komponente häufig nur die Mobilität übrigbleibt mitsamt ihren für die Studierenden recht beschwerlichen Unsicherheitsfaktoren. Schon das Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschule als einer Wissenschaftlichen Hochschule ist noch kaum artikuliert und wird zumindest unterschiedlich praktiziert. Ein Student, der sich über die Geschichte der Lehrerbildung in dem letzten Halbjahrhundert unterrichten will, braucht nur einen Querschnitt durch den Lehrkörper seiner Hochschule zu legen und kann daran die Jahresringe der Entwicklung ablesen, denn alle wichtigen Wachstumsphasen werden hier nebeneinander in Forschung und Lehre repräsentiert. Dieses Faktum ist keineswegs nur negativ zu beurteilen. Wie anders sollte sich Kontinuität darstellen? Aber der Student, auf den es uns hier ankommt, spürt aus seinem Befund vor allem die Spannungen heraus und wird dadurch unsicher in den Anforderungen an sich selbst.

Weitere Schwierigkeiten erwachsen aus dem Wandel der *Prüfungs- und Studienordnungen*, mag er sich auch nicht überall so drastisch vollziehen wie jetzt in Nordrhein-Westfalen. Der dabei erzielte Fortschritt ist gewiß zu begrüßen, aber es wird vieler Semester bedürfen, bis der Arbeitsrhythmus sich beruhigt hat und die allgemeine Nervosität abgeklungen ist. Und wer weiß, vor welchen Neuerungen wir dann stehen werden? Auch nach den neuen Prüfungsregeln geht der Student in Köln und Münster mit fast einem halben Dutzend Fächern ins Examen — von den während des Studiums zu erbringenden Nachweisen in weiteren Fächern ganz zu schweigen. Bei der Kürze der Studienzzeit wird er dem Prüfungsdruck also wesentlich früher ausgesetzt als sein Kommilitone an der Universität. Besondere Not macht den Anfängern die rechtzeitige *Bestimmung des Wahlfachs und des Stufenschwerpunkts* (in NRW: Hinwendung zur Grund- oder Hauptschule). Sie fühlen sich von einem Entscheidungszwang überfordert, der sie in einem Augenblick trifft, da ohnehin verwirrende neue Eindrücke auf sie einströmen, und der sie, wie sie glauben, nötigt, schon jetzt die Weichen für ihr späteres Berufsleben zu stellen. Diese Wahl wird nicht zuletzt durch den Umstand erschwert, daß die Selbstdarstellung der einzelnen Fachdisziplinen erst in den Anfängen steckt. Ich zitiere hier aus einem Bericht, den R. D. HUSCHKE 1966 in einem VDS-Seminar über die Arbeit des Bochumer Studienbüros erstattet hat, da sich seine Thesen ohne weiteres auch auf den Bereich der Pädagogischen Hochschule übertragen lassen. Die Fachrichtungen, so heißt es dort, leben „in Hinsicht auf jene Faktoren, auf die es bei ihnen angeblich für das Erreichen eines guten Examens ankommt, von unkontrollierten Selbstverständlichkeiten, postulieren hierfür durchweg formale Kriterien wie logisches Denken, den Blick für das Wesentliche etc. Eine Reflexion darüber, was nun gerade und zum Unterschied von thematisch teilweise benachbarten Fachrichtungen . . . das betreffende Studienfach als solches charakterisiert und ausmacht, . . . (ist) nur schwer in Gang zu bringen“⁴).

Des Anfängers Unbehagen an sich selbst und am Studium wächst weiter, wenn er zu früh zu *Unterrichtsversuchen* herangezogen und durch seine Unbehilflichkeit, sein punktuell Versagen irre gemacht wird an seiner beruflichen

Eignung überhaupt. Man mag ihm noch so oft erklären, daß die Einführung in die Schulwirklichkeit und die schulpraktische Tätigkeit nur als Grundlage für die didaktische Reflexion verstanden werden soll — er wird wie gebannt auf Erfolg oder Mißlingen seines Lehrversuchs starren. Wobei in diesem Fall wie bei vergleichbaren Anlässen gilt, daß der Zweifel an der eigenen Begabung und eine oft übertriebene Selbstkritik vornehmlich bei den befähigten Studenten zu finden sind und bei ihnen lähmend auf den Arbeitsantrieb einwirken. Welche Rolle diese Unsicherheitsfaktoren gerade bei weiblichen Studierenden spielen, ist meines Wissens noch nirgends bündig dargelegt worden.

Abschließend sei in diesem Zusammenhang noch darauf verwiesen, in welchem Maße die *Größenordnung der Hochschule* das Studienklima beeinflusst. Eine überschaubare kleine Abteilung vermittelt dem Anfänger eine gewisse Geborgenheit, ein Gefühl des Aufgehobenseins und erleichtert damit den Studienbeginn. Aber gibt eine große Hochschule, die mit ihren Tausenden von Menschen zunächst die Isolierung des Anfängers bedrückend deutlich macht, ihm nicht auf lange Sicht auch größere Chancen zur Befriedigung seiner spezifischen Interessen und zum Zusammenschluß mit Gleichgesinnten? Solche Fragen können wohl nur von den unmittelbar Betroffenen zutreffend beantwortet werden.

Ich muß auf eine weitere Erörterung dieser Probleme jetzt verzichten, damit uns noch genügend Zeit für die Darstellung der Hilfsmaßnahmen verbleibt.

III

Solange es an fundierten Untersuchungen über Studienschwierigkeiten an den Pädagogischen Hochschulen fehlt, an Analysen der jeweiligen lokalen Gegebenheiten, können auch bei der *Therapie* nur Teillösungen angeboten werden, muß es zunächst mit der Behandlung der augenfälligsten Symptome sein Bewenden haben. Es kann auch meine Aufgabe nicht sein, den vorhandenen Hilfsprogrammen und Reformvorschlägen neue hinzuzufügen. Ich kann nur zeigen, wie unter den bestehenden Verhältnissen Abhilfe geschaffen werden kann und geschaffen wird. Um über den begrenzten Umkreis unserer Bonner Erfahrungen mit Studienführern, Einführungsvorlesungen, Studienberatung und Tutorium hinauszugelangen, habe ich schon im Frühjahr 1968 Fragebogen an alle Hochschulen verschickt, und gebeten, mir bisherige Arbeitsergebnisse und Desiderata mitzuteilen. 57 Institutionen wurden angeschrieben, 36 davon haben geantwortet und Material zu unserer Fragestellung geliefert, wofür ich den beteiligten Kolleginnen, Kollegen und Studentenvertretern herzlich danke.

Einige *grundsätzliche Bemerkungen* vorweg. Studienhilfe, welcher Art auch immer, soll dem Studenten die nötigen Entscheidungen nicht abnehmen, sondern soll ihm hinreichende Kriterien vermitteln, die ihn überhaupt erst zu einer sachgerechten Entscheidung befähigen. Damit wird zugleich der oft vorgebrachte

Einwand entkräftet, es handle sich bei unseren Hilfsaktionen um eine geschickt getarnte Bevormundung der Studierenden, um einen antiquierten Dirigismus, eine Einschränkung der vielberufenen akademischen Freiheit. Ferner: Die Methoden und Organisationsformen der Studienhilfe sollten von vornherein von Dozenten und Studenten gemeinsam entwickelt und auch in gemeinsamer Verantwortung praktiziert werden. Die Erfahrung zeigt, daß die mit den Sorgen ihrer Fachtätigkeit überhäuften Dozenten zur Betriebsblindheit gegenüber dem Ganzen tendieren, daß umgekehrt die Studenten zwar im fachlichen Detail unsicher sind, aber notgedrungen das Ganze der Hochschule und des Studiengangs im Auge behalten müssen, wenn sie zu einem erfolgreichen Abschluß gelangen wollen. Schließlich: Es gibt keine Generalrezepte zur Heilung von Studiennöten. Alle Programme und Einzelmaßnahmen sind von der Größe und Struktur der jeweiligen Hochschule und ihrer Fachrichtungen abhängig. Allgemein verbindlich ist nur die Forderung, daß die Studienhilfe möglichst schon bei der Einschreibung, spätestens am ersten Tag des Semesters einsetzen, aber auch zu späteren Zeitpunkten wiederholt nachfassen muß. Für die folgende Diskussion wird es übrigens von Vorteil sein, wenn die Erörterung der allgemeinen und der fachgebundenen Studienhilfe voneinander getrennt werden, was mir jetzt bei der Kürze des Referats nicht immer möglich ist.

Wie sieht nun das zur Zeit gebräuchliche *Instrumentarium der Studienhilfe* aus? Wir beginnen mit den gedruckten *Studienführern*, da sie dem Abiturienten schon vor der Immatrikulation Informationsmaterial an die Hand geben. Sie enthalten in der Regel Angaben über Zielsetzung, Aufbau und Organe der Hochschule wie der Studentenschaft, über Prüfungsordnung und Studiengang und geben dann den verschiedenen Fächern Raum zur Selbstdarstellung. Ohne solche Studienführer hängt jede allgemeine Studienberatung in der Luft, sie sind auch für Dozenten und Assistenten ein unentbehrliches Auskunftsmittel. Daneben haben sich mancherorts ausführliche, stoffreiche Studienführer für Einzelfächer bewährt.

Einführungsvorlesungen für Erstimmatrikulierte sind wohl schon überall zu einer guten Gewohnheit geworden. Sie werden jedoch sehr verschieden gehandhabt, finden hier nur am Semesterbeginn statt, werden dort an gelegentlichen Sonderterminen oder auch als reguläre Sonderveranstaltungen mit einer Wochenstunde durch das ganze Semester gezogen und dienen in der Regel einer allgemeinen, noch nicht fachgebundenen Orientierung über Fächerkanon, Formen des Lehrbetriebs, Prüfungsordnung, Schulpraxis usw. Stellt sich bei diesen Anlässen die Hochschule als Korporation ihren neuen „Mitbürgern“ vor, so kommen in ähnlich organisierten Kurzvorlesungen am Semesterbeginn auch die Einzelfächer zu Wort. Vielfach wird die ganze erste Semesterwoche für diese Veranstaltungen reserviert, die auch von fortgeschrittenen Studierenden gern besucht werden, da sich hier — nach Fachvertretungen gruppiert — alle Lehrenden zum Kennenlernen und zur Beratung bereit halten.

Zur Ergänzung oder anstelle von Einführungsvorlesungen wird an kleineren Hochschulen die Tradition der *Einführungsfreizeiten* noch immer mit Erfolg

fortgeführt. Selten geworden und wohl auch nicht unumstritten ist dagegen die Gewohnheit, für die Studenten des ersten Semesters *Pflichtstundenpläne* einzurichten und sie schon bei der Immatrikulation bestimmten Studiengruppen zuzuweisen.

Den bisher geschilderten, recht pauschalen Formen der Einführung in das Studium steht die *individuelle Studienberatung* gegenüber. Ich klammere hier die fachgebundene Beratung durch Dozenten und Assistenten, die althergebrachte und nach wie vor unentbehrliche Sprechstunde aus und konzentriere mich kurz auf die wesentlich heiklere Problematik einer Studienberatung als Aufgabe der Gesamthochschule. Die Entwicklung tendiert hier zur Einrichtung von zentralen Beratungsstellen, die von Beauftragten des Lehrkörpers und des ASTA gemeinsam getragen werden und während des ganzen Semesters, nach Möglichkeit auch in den Ferien arbeiten. Die Beratungsstellen sollen grundsätzliche, fächerübergreifende Hilfestellung bei der Planung des Gesamtstudiums leisten und durch Auswertung der Beratungsergebnisse zur Bereinigung und Verbesserung der Studienordnung, des Lehrplans und der Lehrverfahren beitragen. Das ist freilich ein Fernziel, das bisher bestenfalls in lokalen Ansätzen sichtbar wurde, obwohl es zumindest für die großen Hochschulen von erheblicher Bedeutung ist. Vorläufig fehlt es überall an der systematischen Erforschung der Voraussetzungen für einen solchen zentralen Beratungsdienst, fehlt es an geeigneten Kräften, wird immer wieder die Klage laut, daß die beratenden Dozenten und Assistenten jenseits ihrer Fachgrenzen zu wenig orientiert sind und sich nur schwer in die Lage des Anfängers versetzen können. Das ganze Dilemma der Studienberatung läßt sich zusammenfassen in der von MIELITZ und anderen notierten Beobachtung: viele Anfänger stünden der Studienwelt so fremd gegenüber, daß sie noch nicht einmal wüßten, was sie ihre Berater überhaupt fragen sollten.

Angelsächsischen Vorbildern und vergleichbaren Bemühungen der Universitäten folgt die Einrichtung von *Tutorien*, mit der man bisher an einigen Hochschulen gute Erfahrungen gesammelt hat. Kleine, überschaubare Gruppen von Studenten des ersten, gelegentlich auch noch des zweiten Semesters werden hier durch ältere Kommilitonen mit den akademischen Einrichtungen und Arbeitsweisen bekanntgemacht. Die Organisation wird meist durch Mitglieder der Dozenten- und Assistentenschaft oder durch den ASTA oder durch gemischte Ausschüsse getragen und in Gang gehalten. Zwei Zielsetzungen sind dabei zu unterscheiden. Einmal geht es um *fachgebundene Tutorien*, die den Zweck haben, die meist überfüllten Proseminare zu entlasten und zu begleiten oder überhaupt erst zu ihnen hinzuführen. Auf diesem Feld wird den studentischen *Fachschaften*, die sich hie und da auch an den Pädagogischen Hochschulen zu bilden beginnen, eine ihnen gemäße fruchtbare Tätigkeit zuwachsen, wie die Fachschaften auch sonst eine willkommene Hilfe bei der Eingliederung der Erstimmatrikulierten bieten werden.

Weiter gespannt ist die Aufgabe der *allgemeinen Tutorien*, von denen die Anfänger im Namen der Gesamthochschule aufgefangen und in den ersten

Wochen oder während des ganzen Semesters betreut werden. Erfahrungsberichte aus Berlin, Göttingen und Bonn liegen mir vor und decken sich weitgehend. Eingangsfrage: soll die Einschreibung bei den Tutorengruppen und die Teilnahme an ihren Sitzungen (2—4 Wochenstunden) obligatorisch sein oder freigestellt werden? Für die allgemeine Verpflichtung spricht das Argument, der Anfänger merke oft erst, wenn es zu spät sei, ob er das Tutorium wirklich brauche oder nicht, der Zwang zur Beteiligung sei also heilsam. Dem steht die ernstzunehmende Auffassung der Studentenvertreter entgegen, die Liberalisierung des Studiengangs sei das wichtigste Ziel der Studienreform und dürfe gerade an diesem Punkt nicht durchbrochen werden. Auch steht der organisatorische Aufwand in keinem rechten Verhältnis zum Resultat, wenn etwa in Bonn zweimal im Jahr jeweils 400—600 Erstimmatrikulierte durch das Tutorium geschleust werden müßten.

Der *Inhalt der Tutorienprogramme* ist weniger problematisch. Es geht durchweg darum, die neuen Kommilitonen möglichst rasch an das Haus und seine Einrichtungen zu gewöhnen, ihnen das Vorlesungsverzeichnis in jeder Hinsicht zu erläutern und bei der Aufstellung des ersten Stundenplans an die Hand zu gehen. Allerdings ist es nicht einfach, fortgeschrittene Studenten zu finden, die den Anforderungen des Tutorenamtes voll gewachsen sind und außer ihrem guten Willen auch die nötige Sachkenntnis mitbringen. Die kurze Studienzeit an der Pädagogischen Hochschule macht sich hier — ähnlich wie bei der Rekrutierung des Studenten-Parlaments und des ASTA — sehr hinderlich bemerkbar. Umso erfreulicher ist es, daß immer wieder ein neuer Stamm von Tutoren nachwächst und mit beträchtlichen Opfern an Zeit und Energie diese wichtige Studienhilfe — meist ohne jede Vergütung — leistet.

Damit komme ich zum Ende meiner recht unvollständigen Ausführungen, überlasse die notwendige Ergänzung der Diskussion und schließe mit dem Hinweis ab, daß auch die ausgeklügeltsten organisatorischen Maßnahmen zur Studienhilfe unwirksam bleiben, solange das „Betriebsklima“ im Hause nicht jederzeit ein offenes Gespräch zwischen allen Angehörigen der Hochschule gewährleistet. Wenn der Student auch am Ende des ersten Semesters noch vor der Tür des Dozenten oder Assistenten zögert, wenn er in Vorlesungen und Seminaren seine berechtigten Fragen zurückhält in der Sorge, er könne unangenehm auffallen, dann ist unsere Arbeit überhaupt in Frage gestellt. Doch damit stehen wir bereits bei den allgemeinen Problemen der Hochschuldidaktik und münden mit unseren Betrachtungen wieder ein in die Gesamthematik dieses Hochschultages.

Anmerkungen

- 1 WILHELM FLITNER: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959, 2. Aufl. 1960. Derselbe: Die Gestaltung der Oberstufe unserer Gymnasien und der Übergang zur Universität; in: Die Naturwissenschaften 48 (1961) S. 123—127, HARTMUT VON HENTIG: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe; in: Analysen und Modelle zur Schulreform, 3. Sonderheft der „Neuen Sammlung“, Göttingen 1966, S. 31—58.
- 2 HARTMUT V. HENTIG: Das erste Studienjahr an der Universität, Hamburg 1963.
- 3 REINHARD MIELITZ: Die Situation der Studienanfänger in der Philosophischen Fakultät. 4. Sonderheft der „Neuen Sammlung“, Göttingen 1967.
- 4 R. D. HUSCHKE: Studenten und Studienschwierigkeiten, in: VDS-Hochschulfragen Nr. 35/1966 (hektogr.)