

Ludwig Huber

## STUDIERFÄHIGKEIT UND AUSBILDUNGSNIVEAU

Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens

### 1 Studierfähigkeit

1.1 "Die Studiertugenden verschwinden" (so eine von vielen Überschriften zu unserem Thema, hier in der 'Zeit' vom 7.12.1984): Klagen über die mangelnde Tauglichkeit der Studierenden zum Studieren haben in den letzten Jahren wieder einmal Konjunktur. Artikel zu diesem Thema füllen Tages- und Wochenzeitungen. Hochschulverband (1980), Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (1982), Comenius-Institut (1983), Akademien und Verbände veranstalten dazu Vorträge und Konferenzen. Untersuchungen werden eigens (z. B. HELDMANN 1984) diesem Thema gewidmet, andere - so beim Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) und Hochschul-Informations-System (HIS) - daraufhin ausgewertet. Eine Reihe von Vorschlägen zur Umstrukturierung des Studiums von höchster Stelle (so von den Wissenschaftsministern Schwier, Oschatz, Gölter und Kewenig und dem WRK-Präsidenten Berchem; vgl. WRK 1983) nahm von hier ihren Ausgangspunkt.

Jedoch sind solche Klagen keine neue Erscheinung. Sie sind mindestens so alt wie eine Universitätskonzeption, die auf Selbstbildung durch Wissenschaft zielte und die Fähigkeit der Studierenden, dazu selbständig, ohne schulische Anleitung und obrigkeitliche Kontrolle, tätig zu sein, voraussetzte: also mindestens so alt wie der Versuch, solche Zielvorstellungen der Gründungsväter der Berliner Universität in die Praxis umzusetzen (HUBER 1983: 118 ff). SCHLEIERMACHER (1956: bes. 276, 281) hatte 1808 das Paradox, daß die Studenten bereits als erwachsene, selbstständige Wissenschaft treibende Persönlichkeiten anzusprechen seien und dies doch zugleich erst noch werden müßten und nur so werden könnten, durchaus gesehen und, als Theologe mit dergleichen Dialektik vertraut, bewußt daran festgehalten. Diesen hohen Anspruch auch in der sich ausweitenden Praxis der nach diesem Modell reformierten Hochschulen durchzuhalten, erwies sich alsbald als schwierig, und die Feststellung, daß es den Studierenden eben doch an dieser Studierfähigkeit mangle, wurde bald zum Ausgangspunkt der Weiterentwicklung der Hodegetik - wenn man so will, einer Vorläuferin der heutigen Hochschuldidaktik -, die in Vorlesungen und Büchern - sei es über die Philosophie, sei es über die Formen des wissenschaftlichen Arbeitens - den Studierenden Orientierung und Methoden zu vermitteln suchte (vgl. ROSENBROCK 1979; FRANCK/STARY 1983; LEITNER 1984).

1.2 Bemerkenswert ist an der eben erwähnten Entwicklung, daß auf die erfahrenen Schwierigkeiten mit unzureichender Studierfähigkeit in der Form reagiert wurde, daß eine Lösung in der Universität selbst, in einer Bereicherung oder Modifikation ihres Lehrangebots, eben durch die Hodegetik, versucht wurde. Gleiches gilt für die auch von der Hochschuldidaktik unterstützten Reformbemühungen innerhalb der Hochschulen in den siebziger Jahren, besonders zu Einführungskursen und Orientierungseinheiten (vgl. SCHULMEISTER 1982 u.v.a.). Demgegenüber ist in der veröffentlichten Diskussion der letzten Jahre der Trend absolut vorherrschend, die Schuld für

solche Probleme außerhalb der Universität zu suchen und entweder der Bildungspolitik im allgemeinen, nämlich der Öffnung der Hochschulen für größere Teile der jeweiligen Altersjahrgänge beziehungsweise weitere Schichten der Bevölkerung, oder der Schulpolitik im besonderen, nämlich der 'Neuen gymnasialen Oberstufe' (NGO) anzulasten.

Diese Stoßrichtungen sind im hohen Maße ideologieverdächtig (so auch KELLERMANN 1981 für die österreichische Diskussion). Dies gilt nicht nur in dem ganz allgemeinen Sinne, in dem H. P. BAHRDT (1972) darauf hinwies, daß Hochschullehrer immer dazu tendieren müssen, sich über die gesunkene Leistungsfähigkeit der jetzt Studierenden zu beklagen, wenn und weil sie die Leistungsfähigkeit ihrer eigenen Generation mit derjenigen in eins setzen, die sie selbst, die offensichtlich in diesem System besonders Erfolgreichen, unbestrittenerweise gehabt haben: eine Haltung, mit der sich eine eben gewordene 'Elite' von den 'Massen' von heute absetzt.

Den Ideologieverdacht nähren im besonderen vielmehr die folgenden Indizien: Welche Gruppen sind es denn vor allem, die die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit in die Öffentlichkeit bringen?

Da sind zunächst der 'Hochschulverband', der im Verhältnis zur Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft bei weitem größere, konservative Berufsverband von (etwa 12.000) Hochschullehrern, und der explizit gegen die Hochschulreform der letzten 15 Jahre angetretene 'Bund Freiheit der Wissenschaft' zu nennen. Nimmt man diejenigen Positionen hinzu, für die 'Studierfähigkeit' mit einer im Sinne der klassischen Tradition des Gymnasiums definierten 'Allgemeinbildung' identisch ist, so kommen etwa noch der Deutsche Philologenverband und bürgerliche Elternvereinigungen hinzu, die noch jenseits der in den jeweiligen Landesschulgesetzen geregelten Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern für ihre Interessen, insbesondere für die Gymnasien gegen die Gesamtschulen und innerhalb der Gymnasien für den klassischen Fächerkanon gegen das Kurssystem der NGO streiten und dafür bis vor die Verfassungsgerichte ziehen (wie als prominentestes das hessische Beispiel zeigt, auf das später noch zurückzukommen ist).

Und wie wird dieses Thema behandelt? Vorweg gesagt: durch Verallgemeinerungen aus einzelnen Vorfällen und durch einseitige Perspektiven auf bestimmte wahrgenommene Defizite: Ein Physikprofessor in Freiburg veranstaltet in seiner Grundvorlesung unangekündigt einen Test der Mathematikkenntnisse der Teilnehmer, die für diese nötig wären, und verbreitet seine Empörung über die defizitären Ergebnisse und die Zumutung, die es bedeute, diese Vorlesung halten zu müssen. Ein Literaturprofessor gelangt mit einer Reihe von Artikeln in die 'Zeit', in denen er in drastischen Schilderungen und bittersten Worten die literarische Unbildung der Studierenden und ihre mangelnde Fähigkeit und Bereitschaft zu lesen anprangert. Eine Glosse in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (am 29.5.1985) kolportiert, daß die meisten Studenten eines Anfängerkurses in Geschichte noch nie etwas von Napoleon, in Theologie nicht von Moses gehört hätten (vgl. die illustrative Auflistung ähnlicher Nachrichten bei FURCK 1983).

Solche und ähnliche Indizien aufgreifend oder sammelnd brandmarken dann naturwissenschaftliche Fachverbände den Rückgang der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung und, als ihre unterstellte Ursache, die in der NGO angegebene Möglichkeit, diese, die 'schweren', Fächer, nicht zu wählen, also zu umgehen (vgl. Mittl. des Hochschulverbandes 1982, H. 4: 223). Umgekehrt postuliert der Philosophische Fakultätentag,

daß sich die 'allgemeine Studierfähigkeit' "insbesondere in der Bewältigung der Anforderungen, welche die traditionellen Grundfächer schulischer Ausbildung stellen", erweist: "breites Wissen" und "sichere und vielseitige Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift" (: 213). "Den Abwählmöglichkeiten sollten deshalb engere Grenzen gesetzt werden." (edb.)

Mit anderen Worten: ein jeder konstatiert aus der partikularen Perspektive seines *spezifischen* Faches Defizite, die er als solche der *allgemeinen* Studierfähigkeit definiert. Es ist nur folgerichtig, daß diese Sichten, wenn quer zu allen Fächern gefragt wird - wie bei der im Auftrag des Hochschulverbandes durchgeführten Befragung durch HELDMANN (1984) - sich gegenseitig wieder aufheben: "Den Ergebnissen ist nämlich zu entnehmen, daß neben diesen Kernfächern" (gemeint sind: Deutsch, Englisch, Mathematik) "auch allen übrigen Fächern des Gymnasiums eine hohe allgemeinbildende Bedeutung beigemessen wird" (Thesen des Hochschulverbandes 11, in: HELDMANN 1984: XXIV) - nur eben von Vertretern der verschiedenen Fakultäten jeweils verschiedenen Fächern. Die Tendenz aller Fächer, ihre Bedeutung, ihr Arbeitsfeld und damit auch ihren Besitzstand an Personalstellen und Sachmitteln in Schule und Hochschule gleichermaßen zu behaupten, durchdringt alle solche Äußerungen.

Was soll getroffen werden? In der einen Version dienen die Klagen über mangelnde beziehungsweise gesunkene Studierfähigkeit als Vehikel eines Angriffs, der letztlich gegen die Ausweitung des Zugangs zu den Hochschulen gerichtet ist. Ähnlich wie in der mit der politischen 'Wende' wieder belebten 'Elite'-Diskussion, in der zuweilen auch die unterstellte Leistungsminderung der deutschen Wissenschaft direkt zu den größeren Studentenzahlen in Beziehung gesetzt wird (vgl. z. B. KALTEFLEITER 1982), wird es, wenn man nun einmal von einer natürlichen Begrenzung des Begabungsreservoirs in der Bevölkerung ausgeht und darüber hinaus einem statischen Begriff von Begabung anhängt, als zwangsläufige Folge der Expansion der Hochschulen angesehen, daß es auch bei der Studierfähigkeit wie dann überhaupt im Niveau des wissenschaftlichen Lernens zu Einbrüchen kommt. Diese Argumentation ist aus der Sicht der herrschenden Schicht, die ihre Reproduktion in einem elitären Bildungssystem gewiß leichter sichern konnte als in einem demokratisch offenen, plausibel; sie bringt allerdings die Standespolitiker unter den Hochschullehrern in Schwierigkeiten, weil mit einer Verkleinerung der Klientel auch ein Rückgang der Stellen verbunden sein müßte. "Ein Zurück zum Abitur mit fünf Prozent eines Altersjahrgangs ist aus sozial-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Gründen weder möglich noch wünschenswert", erklärt daher auch der Hochschulverband (These 3, in: HELDEMANN 1984: XVI).

In der anderen Version richtet sich der Stoß gegen die NGO: sie verhindere eine verlässliche allgemeine Studierfähigkeit (verstanden als bei allen Abiturienten vorauszusetzende Allgemeinbildung), indem sie kraft der in ihr angelegten Spezialisierungsmöglichkeiten eine zu große Heterogenität der Hochschuleingangsvoraussetzungen erzeuge, und/oder sie trage zusätzlich zu einer Senkung des Niveaus bei, indem sie das 'Dünnbrettbohren' erlaube, die 'Abwahl' 'schwerer' Fächer nicht verhindere. Der erste dieser Vorwürfe fand seinen Höhepunkt in der Klage hessischer Eltern vor dem Hessischen Staatsgerichtshof, der daraufhin (am 30.12.1981) aus dem Recht auf Bildung in der hessischen Verfassung einen Anspruch auf Allgemeinbildung entnahm, die für alle Studienrichtungen gleichermaßen gültig sein

müsse, und diese gegen die Schwerpunktsetzung, die in der NGO möglich ist, mit dem Fächerkanon des philologisch-historisch orientierten klassischen Gymnasiums gleichsetzte (zur Auseinandersetzung mit diesem Urteil vgl. FURCK 1983 und die dort zitierte Literatur sowie H. HOLZAPFEL, in: *Erziehung und Wissenschaft* 1982, H. 2: 32 f). Der zweite Vorwurf dieser Art zielt seit etwa den Thesen der 122. Westdeutschen Rektorenkonferenz vom 15. Juli 1977 auf eine Verstärkung des Pflicht- gegenüber dem Wahlbereich im allgemeinen und eine Zurückdrängung des Anteils der Sozialwissenschaft daran (zugunsten der Sprachen, Naturwissenschaften und Geschichte) im besonderen und hat in gewissem Maße bei den Kultusministern Erfolg gehabt. Im Effekt ergeben beide Varianten ebenfalls eine erneute Verstärkung eines klassisch-bürgerlichen Bildungsbegriffs und, zumal durch das Funktionieren der schulischen Selektion, eine Begünstigung der Kinder aus Familien, die an dieser Tradition teilhaben.

1.3 Jedoch genügt es natürlich nicht, Indizien für einen generellen Ideologieverdacht zu sammeln, um so die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit beiseitezuschieben. Er müßte einerseits zu einer generellen Ideologiekritik der gegenwärtig dominanten hochschulpolitischen Positionen erweitert werden; diese Linie sei hier nicht verfolgt, sondern stattdessen auf die erhellende Analyse von DAXNER (1986) verwiesen. Zum anderen aber ist natürlich zu fragen, ob es nicht doch eine Berechtigung für diese Klagen gibt: Wieweit sind sie in der Sache begründ- oder widerlegbar?

Vor einem solchen Versuch zu einer gründlicheren Auseinandersetzung verschwinden diese Klagen freilich in einem merkwürdigen Nebel: Das beginnt damit, wie unbefriedigend und ungenau 'Studierfähigkeit' definiert wird (wenn das überhaupt versucht wird). Der Hochschulverband, um das jüngste Beispiel zu nehmen, bestimmt: "Studierfähigkeit beruht für jedes Studium auf grundlegenden allgemeinen Leistungskriterien und fachspezifisch notwendigen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten. Beide, Leistungskriterien wie Fächerprofile sind voneinander untrennbar wie die Vorder- und Rückseite eines Blattes" (These 8) und schält aus seiner Befragung von 1.270 Hochschullehrern (= freiwillig antwortende 11 % aus den ca. 12.000 Mitgliedern) acht "Leistungskriterien" als "besonders wichtig" heraus: "Lernbereitschaft und Leistungsbereitschaft, Denkvermögen, Selbstständigkeit und Motivation, Ausdauer und Belastbarkeit, Auffassungsgabe, Urteilsfähigkeit, intellektuelle Neugier und Arbeitsqualität."

Von diesen werden die ersten beiden den heutigen Studienanfängern durchaus attestiert, während es bei den übrigen sowie an elementaren Arbeitstechniken und -methoden fehle (These 9, beide in: HELDMANN 1984: XIX ff). Nicht viel anders liest sich, was etwa der Philosophische Fakultätentag die Kollegstufe zu erbringen auffordert (vgl. Mittl. des Hochschulverbandes 1983, H. 4: 213).

Das sind wenig mehr als Leerformeln für Dimensionen, in denen ein 'hinreichend' oder 'unzureichend' zu konstatieren dem Standpunkt oder der Willkür des Beobachters überlassen bleibt. Von der langen implikationsreichen Geschichte des Kampfes um Oberstufe und Hochschulreife (vgl. z. B. SCHINDLER 1980), von der intensiven, eine große Tradition pädagogischen Denkens in sich aufnehmenden Arbeit an den 'begrifflichen Voraussetzungen' von H. v. HENTIG (1980: bes. 144 ff), von mühevollen Versuchen, den Begriff der Studierfähigkeit in einer differenzierten (psychologischen) Rekonstruk-

tion des Studienhandelns in konkreten Studiensituationen zu verorten (vgl. ETMINAN/HEGER 1984) ist in solchen Erklärungen nicht einmal der ferne Widerschein wahrzunehmen, der doch auch in der Gattung von Pamphleten und Resolutionen möglich wäre. Und daß mittels Tests allein eine Operationalisierung auch nicht gelingen wird, ist absehbar, schon gar nicht mit prognostischer Validität (vgl. R. SCHMID 1983). Mit um so größerem Unbehagen vernimmt man, daß zum Teil dieselben Personen oder Gruppen, die solch vage Vorstellungen von Studierfähigkeit vertreten, für die Hochschule beziehungsweise für sich das Recht fordern, Hochschuleingangsprüfungen oder -zusatztests durchzuführen.

Vielleicht ist es die Unzufriedenheit mit solchen formalen Bestimmungen, die andere immer wieder dazu bewegt, ganz bestimmte Fächer für (besonders) allgemeinbildend und damit Studierfähigkeit vermittelnd zu erklären: wohlgermerkt als solche und ohne viele Fragen oder Vorschläge dazu, was darin geschieht. Aber in solchen komplexitätreduzierenden oder -leugnenden Forderungen wird wiederum eine umfangreiche Tradition der Diskussion um Allgemeinbildung und Spezialisierung übergangen. Zumal H. v. HENTIG (1971, 1980) hat herausgearbeitet, daß angesichts der Wissenschaftsentwicklung überhaupt auch für die Wissenschaftspropädeutik Allgemeinbildung nicht statt Spezialisierung, sondern nur gleichsam durch sie hindurch erreicht werden kann, durch die Transzendierung der jeweils besonderen Stoffe und Methoden auf das hinter ihnen liegende Allgemeine hin. Prinzipiell ist dies eine Chance jeden Faches und in keinem Fach ein Ergebnis, das von selbst, ohne eine daraufhin angelegte Didaktik zu haben wäre. Wiederum kann nur erstaunen, daß Personen oder Gruppen, die dazu in ihren Äußerungen kein Nachdenken erkennen lassen, für sich selbst beziehungsweise für die Hochschulen statt der Gymnasien die Durchführung eines wissenschaftspropädeutischen Vor-Studienjahres reklamieren.

Auffällig ist ferner, daß von 'Motivation' als wesentlichem Element von Studierfähigkeit kaum oder wenn, dann eher in den wiederum gegenüber dem Inhalt abstrakten Formeln von Lernbereitschaft und Leistungsbereitschaft die Rede ist. WELZEL (1984) hat demgegenüber - und das am Beispiel gerade der Mathematik - zu zeigen versucht, wie sehr Unterschiede in den Vorkenntnissen auf inhaltliche Motivationen beziehungsweise 'Affinität' zurückzuführen und durch eben diese auch wiederum aufzuheben sind. PORTELE (1982) hat dies, den Begriff der Motivation problematisierend, mit den Studienperspektiven der Studenten in Verbindung gesetzt. Der Augenschein von Situationen in oder nahe der Universität, in denen Studenten, wenn sie motiviert, also vom Sinn und Interesse einer Aufgabe überzeugt sind, Unzulänglichkeiten der Didaktik und der eigenen Methoden und Vorkenntnisse ohne weiteres überwinden, könnte jedem weitere Indizien dafür liefern. Auch hier muß man sich fragen, ob vielleicht von der Motivation deswegen so wenig die Rede ist, weil diese zu ermöglichen und zu verstärken gewiß nicht einmalig von der Schule, sondern fortgesetzt von der Hochschule selbst verlangt werden muß.

Schließlich wird mit einschlägigen Untersuchungen zum Teil bedenklich umgegangen. Die inhaltlich durchaus aufschlußreichen, mehrfach zitierten Ergebnisse der Untersuchung von HELDMANN (1984) beruhen auf einem Rücklauf von nur zirka elf Prozent der Hochschullehrer, die den Fragebogen erhalten haben, und diese wiederum waren nur die Mitglieder des Hochschulverbandes: eine doppelte Selektion, die sicherlich bias-verdächtig ist. Es

bleibt nahezu ohne Echo, wenn die DIPF-Untersuchungen von Bildungsbiographien erbringen, daß die frühere Schwerpunktbildung auf der NGO zu höherem Interesse und besserer Leistung im Studium dann führt, wenn die spätere Studienrichtung ihr entspricht (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSLEBENSÄUFE 1982; GIESEN u. a. 1981), aber es löst wütende Kritik an der NGO aus (z. B. in der 'Welt' vom 29.4.1983), wenn eine HIS-Untersuchung (vgl. KAZEMZADEH/SCHAEFER 1983 b) ergibt, daß nur ein Viertel der Studienanfänger des Abiturjahrganges 1980 sich durch das Gymnasium 'gut auf das Studium vorbereitet' fühlt. Demgegenüber zeigten BARGEL und andere (1984: 65 ff), daß diese Kritik von Schülern der NGO und der herkömmlichen Oberstufe ziemlich gleich stark ist und vor allem Methoden des Lernens und wissenschaftlichen Arbeitens betrifft.

Es wird eine Untersuchung nicht zur Kenntnis genommen, die beweist, daß NGO-Schüler überwiegend nicht nur 'dünne Bretter bohren', sondern schon von sich aus in starkem Maße die gewünschten Kernleistungsfächer wählen (vgl. die Nachricht in der Süddeutschen Zeitung vom 12.6.1981). Und es werden in der Auslegung einer schon von den eingesetzten Tests her fragwürdigen Untersuchung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (vgl. KRAUSE/REINERS-LOGOTHETIDOU 1981) schlechtere Ergebnisprofile der NGO angelastet, die ebenso wohl bei Studenten aus noch traditionellen Oberstufen vorkamen und hier wie dort auf den Unterrichtstyp, eine traditionelle Mathematikdidaktik, zurückzuführen waren (vgl. dazu WELZEL 1982).

1.4 Statt einer weiteren Fortführung der im Prinzip kaum endenden Diskussion seien zwei kurze Schlußfolgerungen gestattet:

1. Daß die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit so lange, über jedenfalls bald 200 Jahre hinweg und so regelmäßig immer wieder in ähnlicher Form auftauchen, daß die Versuche, Studierfähigkeit, erst recht allgemeine Studierfähigkeit, genauer zu bestimmen, so erfolglos oder widersprüchlich enden und daß alsdann erbitterte Schuldzuweisungen zumeist von der Hochschule an die Schule, zuweilen aber auch umgekehrt erfolgen: alles dies könnte darauf verweisen, daß der Versuch, Studierfähigkeit an einem ganz bestimmten Punkt zu fixieren, prinzipiell aussichtslos ist. Es ist wohl vielmehr so, daß Studierfähigkeit - und darauf verweist gerade der Zusammenhang zu Motivation - immer neu gebildet, im Studium selbst immer neu sowohl vorausgesetzt als auch weitergebildet werden muß. Die Hochschullehrer könnten sich mithin selbst dann nicht davon dispensieren, wenn die Leistungen des Gymnasiums, sei es des alten, sei es des neuen, besser wären, als sie es ihrer Meinung nach sind.

2. Hinter den Klagen über die mangelnde oder gesunkene Studierfähigkeit könnte vor allem die Erfahrung gewachsener Heterogenität in den Voraussetzungen und Interessen der Studierenden stecken. Daß diese Heterogenität gewachsen ist, könnte das - im übrigen gewollte - Ergebnis der NGO sein, insofern diese eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht, aber den Abiturienten nicht bindet, die eben dieser entsprechende Studienrichtung zu wählen. In jedem Studiengang dürften folglich die Differenzen in den 'Profilen' zwischen Studierenden, die sich darauf schon in der Oberstufe konzentriert hatten (nach BARGEL u. a. 1984: 60 ff und KAZEMZADEH/

SCHAEPER 1983 a: 22 ff der bei weitem überwiegende Teil), und solchen, die sich erst nach dem Abitur umorientiert haben (in den meisten Fächern zwischen 10 und 20 %), gewachsen sein. Zusätzliche Verwerfungen werden dann durch Zulassungsbeschränkungen und Arbeitsmarktaussichten verursacht. Die Sehnsucht der Hochschullehrer nach mehr Homogenität ist verständlich. Es sei aber die Behauptung gewagt, daß diese beklagte Heterogenität nach Studierfähigkeit noch weit übertroffen wird durch die Heterogenität in Studiensituation und -bedingungen heutiger Studenten, mit der die Hochschule in jedem Fall leben muß.

## 2 Studiensituation

Die sich, wie vermutet, in den Klagen über unterschiedliche beziehungsweise mangelhafte Studierfähigkeit ausdrückende Sehnsucht nach einer homogenen Studentenschaft geht, so ist anzunehmen, zusammen auch mit einem klassischen Bild vom Studenten: jung ('eigentlich' auch: männlich), von Elternhaus und Heimatregion weg an eine (ferne) Hochschule gezogen, nur in einem Zimmer ('Bude' oder Wohnheim) hausend, ledig, ungebunden, ganz offen für das Studentenleben, materiell zwar karg, aber doch irgendwie hinreichend versorgt (wie es der Askese des künftigen Wissenschaftlers gebührt), frei dazu, sich ganz auf die Wissenschaft, mindestens aber auf die Lernchancen des Studiums einzulassen.

Im folgenden sei in summarischer, zum Teil schlagwortartiger Form mitgeteilt (1), was ein Versuch, einschlägige Untersuchungen aus dem Bereich der Studentenforschung daraufhin zu sichten (2), wieweit dieses Bild noch mit der Wirklichkeit der Studiensituation heute übereinstimmt, erbracht hat. Er beschränkt sich, dies ist hervorzuheben, auf Indikatoren für die objektive Situation und deren Wandel; ob und wie damit Veränderungen in den studentischen Einstellungen und Studienstrategien zusammenhängen, wird fallweise in der Form von Vermutungen erörtert, aber ist seinerseits überhaupt noch wenig stringent feststellbar gewesen (3), und konnte jedenfalls für dieses Referat nicht systematisch geprüft werden.

### 2.1 A l t e r

Ein Drittel aller Studierenden (4) ist (nach Zahlen von 1981) 26 Jahre oder älter, etwa ein Zehntel über 30 Jahre alt. Der Anteil dieser älteren Studenten an der Gesamtstudentenschaft hat sich seit 1960 verdoppelt (BMBW 1977: 86 f; 1983 a: 140 f; SCHNITZER u.a. 1983: 26 f).

Die Gründe dieser Entwicklung sind nur zum Teil in der hohen Studiendauer zu suchen, die zwar mit 12,5 Semester für Diplomstudiengänge beziehungsweise 11,8 Semester im Durchschnitt aller Studiengänge nach Meinung vieler zu hoch ist, aber seit 1967 nur noch geringfügig gestiegen ist. Eher wirkt sich der beträchtliche Umfang der Postgraduiertenstudien (Aufbau-, Ergänzungs-, Zweit-, Doktorandenstudien) aus, denen immerhin (1983) 13,5 Prozent der Studierenden nachgehen. Insgesamt langsam, ist er doch vor allem für Frauen (seit 1973) ständig angestiegen. Entscheidend ist wohl, daß die Studierenden bereits älter sind, wenn sie in die Hochschule eintreten: ein Viertel von ihnen ist dann bereits 22 Jahre alt oder darüber (BMBW 1983 a: 140 f), mehr als ein Fünftel hat bereits zwei Jahre oder länger seine Hochschulzugangsberechtigung in der Tasche, bevor es sie einlöst (: 145; WISSENSCHAFTSRAT 1983: 29); auch diese Quoten sind etwa seit 1977 stetig gestiegen.

Das bedeutet gegenüber dem klassischen Bild vom jungen Menschen, der mit dem Abitur gleichsam nur die Schule wechselt und eigentlich erst mit dem Examen 'erwachsen' wird, eine Korrektur in zwei Hinsichten: Schon unter den Studienanfängern hat knapp die Hälfte mehr als nur die Schule hinter sich: nicht nur, wie immer schon, diejenigen Studenten der Fachhochschule (noch bei weitem die Mehrheit), die diese nach einer Berufsausbildung besuchen, und nicht nur, wie diejenigen männlichen Studenten, die vor Studienbeginn ihren Wehrdienst (43 %) oder Zivildienst (9 %) abgeleistet haben, sondern auch, wie mittlerweile jeder zweite Student an den wissenschaftlichen Hochschulen, irgendeine Art von Erwerbstätigkeit (darunter 18 % in fester Anstellung) oder ein Berufspraktikum (18 %) (Zahlen für das SS 1979 nach INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1982: 9). Dies geht unter anderem damit zusammen, daß (1979 wie 1981) zirka 15 Prozent der Studienanfänger an wissenschaftlichen Hochschulen und 60 Prozent derer an Fachhochschulen auf einem anderen Wege als über das klassische Gymnasialabitur die Hochschulreife erworben haben (BMBW 1984: 144).

Zum anderen bildet sich jenseits der Menge der 'Normalstudenten', und zwar zunehmend, mit den über 25jährigen eine Gruppe von, sagen wir, 'Altstudenten' heraus, die ebenfalls nicht nur über eine langjährige Studien- und Schulerfahrung, sondern auch zum Teil über erfolgreich bestandene Prüfungen und Zusatzqualifikationen sowie, wie sich auch noch deutlicher zeigen wird, über ein gerütteltes Maß an Berufserfahrung, an Lebenserfahrung mit eigenen Familien oder diesen ähnlichen Beziehungen und über eigenes Einkommen, wie mühselig auch immer erworben, verfügen. Längst nicht mehr haben die Hochschullehrer (ihrerseits in diesen Jahrzehnten durchschnittlich jünger als jemals früher) diesen Studenten in dieser Hinsicht objektiv noch viel voraus, mögen sie sich dessen nun bewußt sein oder nicht.

Die Vermutung liegt nahe, daß Studierende mit diesen Voraussetzungen eine andere Haltung zum Studium einnehmen und praktizieren, und daß die Hochschullehrer diese veränderten Voraussetzungen in der Gestaltung von Lehre und Beratung berücksichtigen müßten.

## 2.2 Familie

Mehr als die Hälfte, nämlich 57 Prozent, der Studierenden sind verheiratet oder haben eine feste Partnerbindung; rund zwei Drittel sind es, verständlicherweise, bei den eben genannten 'Alt'-Studierenden, aber auch immerhin schon ein Drittel bei den Studienanfängern. Mehr als die Hälfte von den so oder so 'gebundenen' Studierenden hat Partner, die ganztätig erwerbstätig sind, etwas weniger als die Hälfte Partner, die schon ihr Examen gemacht haben.

Nur für die Verheirateten (= 13 % der Studierenden) ist erhoben, wie weit sie durch den Partner finanziert werden: dies ist für 20 Prozent der verheirateten Männer, für 40 Prozent der Frauen der Fall; da insgesamt sechs Prozent der Studierenden hauptsächlich durch ihren Partner finanziert werden, müssen die Verhältnisse für die 'nur' in fester Partnerbindung lebenden ähnlich liegen (SCHNITZER u. a. 1983: 26 ff, 99 ff).

Die Gründe für diese Entwicklung liegen mit Sicherheit zunächst einmal in der erwähnten Altersverschiebung bei den Studierenden und in dem höheren Anteil der Frauen: für sie und für ältere war auch schon in früheren Erhebungen die feste Bindung früher beziehungsweise häufiger festzustellen. Hinzu kommt aber gewiß, als tiefergehende Entwicklung, ein Wandel der

kulturellen Normen, der das Zusammenleben Unverheirateter gesellschaftlich akzeptabel gemacht hat und unter den Jugendlichen die eheähnliche Verbindung auf Probe mittlerweile stark verbreitet werden ließ (ZINNECKER 1981). Die Bedeutung des Partners für die Finanzierung des Studiums schließlich könnte nicht so wachsen, wenn nicht die öffentliche Förderung (Stipendien etc.) so zurückginge.

Wie dem auch sei: für das Studium wird diese Entwicklung Folgen haben. Zwar wird man wenig darüber sagen können, ob Liebschaften und Partnersuche, immer schon ein Teil des Studentenlebens, oder feste Bindung beziehungsweise Ehe der Zentralität des Studierens mehr Grenzen setzen. Aber daß die 'gebundenen' Studierenden, von denen hier die Rede ist, sich zum Teil in ein Familienleben einpassen (nicht nur die 6 % aller Studierenden, die Kinder haben), daß sie womöglich den Tagesrhythmus eines ganz- oder halbtags erwerbstätigen, anders gesetzten Zeitwängen unterworfenen Partners teilen und zum Teil durch ihn auch mit der Arbeitswelt außerhalb der Hochschulen anders verbunden sind, als etwa nur durch Erfahrungen an ihren Eltern, das dürfte sich doch auf ihre Einstellungen zum Studium relativierend auswirken.

### 2.3 J o b b e n

Fast 50 Prozent aller Studierenden 'jobben' (5) während der Semesterferien; an die 40 Prozent tun dies (auch) im Semester, also während der Vorlesungszeit; 13 Prozent geben an, 'laufend' erwerbstätig zu sein. Der Anteil der ersten Gruppe ist über die Jahre seit 1967, weil immer schon hoch, nur langsam gestiegen, der der zweiten Gruppe dramatisch (60 %), der der dritten Gruppe besonders viele der 'Alt'- beziehungsweise Zweitstudenten, für die andere Finanzierungsmöglichkeiten durch die Eltern beziehungsweise durch öffentliche Mittel am wenigsten zur Verfügung stehen. Aber auch auf alle Studierenden gesehen sind 40 Prozent (zweieinhalbmal mehr als 1967) wenigstens zum Teil, neun Prozent in der Hauptsache für die Finanzierung ihres Studiums auf das Jobben angewiesen (SCHNITZER u.a. 1983: 57 ff, 121 ff, 129 ff).

Die wirklichen Zahlen könnten eher höher liegen; mit einer Dunkelziffer muß bei Angaben über ein Verhalten, das sich teils mit den Immatrikulationsvorschriften, teils mit den Förderungsbestimmungen des Berufsausbildungsförderungsgesetzes (BAFÖG) nicht ohne weiteres verträglich gerechnet werden. Dasselbe gilt für den tatsächlichen Zeitaufwand: für die Semesterferien summiert er sich bei den Jobbenden praktisch auf die Wochen, die bei Abzug einer sechs- bis achtwöchigen Urlaubszeit davon übrigbleiben; in der Vorlesungszeit bei immerhin 25 Prozent der jobbenden (= 10 % aller) Studierenden, auch bei Jüngeren, auf bis zu einem Viertel der Wochenarbeitszeit.

Den Zeiten für die Erwerbsarbeit selbst sind die Wegzeiten und die Zeiten für die Jobsuche hinzurechnen: die Zahl der Jobsuchenden stieg seit 1979 um ein Drittel (von 38 auf 51 %), der Zeitaufwand für die Jobsuche ist zum Teil beträchtlich - beides eine Folge der Kürzung der Ausbildungsförderung einerseits, der Verengung des Arbeitsmarktes auch für Jobs andererseits.

Es liegt auf der Hand, daß die Verringerung oder der Ausfall anderer Möglichkeiten, das Studium zu finanzieren, die Hauptursache für diese

Entwicklung ist; zum Teil zeigen sich auch in den Kurven der Tabellen direkte Zusammenhänge. Ob man auch gewachsene Ansprüche hinsichtlich Lebensstandard und Konsum dafür verantwortlich machen soll, ist eine Frage, die regelmäßig zu weltanschaulich-moralisch getönten Debatten darüber führt, wieviele davon den Jugendlichen nötig beziehungsweise wieviel Askese Studierenden abzuverlangen sei. In diese will ich mich hier nicht einmischen; allerdings läßt sich meines Erachtens aus den Ausgabentabellen (SCHNITZER u.a. 1983) folgern, daß es weniger um 'Luxusgüter', als vor allem um Unabhängigkeit von Erwachsenen, zum Beispiel um das weder von Eltern noch von Vermietern oder Kuratoren kontrollierte Wohnen (s.u. 2.4) geht. Und damit ergäbe sich auch hier eine Verbindung zu Tendenzen der Jugendkultur überhaupt, die auf solche Unabhängigkeit im Wohnen und Beweglichkeit im Verkehr (Auto) gerichtet sind.

Wichtig sind die Folgen, die sich aus diesen Entwicklungen für diese jobbenden, also mehr als die Hälfte der Studierenden ergeben: Sie müssen, in welcher Gewichtung auch immer, ihre Zeit zwischen Studium und Job teilen; zumal die Zeiten, die in der traditionellen Organisation des Studiums vor allem für das selbständige Studieren bestimmt sind - die Semesterferien und die nicht durch Präsenzveranstaltungen und deren unmittelbare Vor- und Nachbereitung eingenommene Zeit während der Vorlesungswochen - drohen, durch das Jobben aufgesogen zu werden. Auch der Zeitplan selbst, vor allem, soweit frei, die Wahl der Veranstaltungen wird durch die Rücksicht auf weniger beeinflussbare Termine des Jobbens bestimmt (vgl. studentische Äußerungen wie bei WOLSCHNER 1980: 39). Was das Jobben und die Job-Suche über die Absorption von Zeit hinaus an auch emotionaler Okkupation bedeutet, ist noch gar nicht auszumachen, aber sicherlich nicht geringzuschätzen. Schließlich könnte es sein, daß die Verpflichtungen des Jobs auch dazu instrumentalisiert werden können, inhaltliche und soziale Anforderungen des Studiums, von seiten der Hochschullehrer oder der Kommilitonen, auf Distanz zu halten.

Freilich ist das sich hier andeutende Nebeneinander von Studium und Erwerbstätigkeit ambivalent; es könnte auch der Keim einer fruchtbaren neuen Beziehung zwischen beiden sein, zumal wenn es einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen der Lohnarbeit (die sich ja zum Teil auch innerhalb der Universität vollzieht) mit der Studienrichtung gäbe (was aber bisher für die Mehrheit der jobbenden Studierenden nicht gilt; vgl. SCHNITZER u.a. 1983: 134). Bevor wir uns solchen Ausblicken zuwenden, sei jedoch noch ein weiterer Indikator betrachtet.

#### 2.4 Wohnen

56 Prozent der Studierenden wohnen in eigener Wohnung (dabei meist mit dem Partner zusammen) oder in einer Wohngemeinschaft; mehr noch, nämlich 75 Prozent, finden dies die erstrebenswerte Wohnform - jeweils etwa im Verhältnis zwei zu eins für die eigene Wohnung gegenüber der Wohngemeinschaft. Die Tendenz zu dieser Wohnform ist vor allem in der ersten Hälfte der siebziger Jahre steil angestiegen, seitdem in flacherer Kurve. Die eben erwähnten Wunschvorstellungen gehen vor allem mit der familiären Situation (Verheiratung, feste Bindung) und zunehmendem Alter einher; ihre Realisierung hingegen hängt vor allem von der sozialen Herkunft und von den (vor allem dadurch) verfügbaren Mitteln ab, da diese Wohnformen nun einmal mehr kosten als die klassischen der Untermiete oder des

Studentenwohnheims. Von allen hier geschilderten Entwicklungen in der Studiensituation verweist diese vielleicht am deutlichsten auf Ursachen in einem kulturellen Wandel. Dafür spricht etwa der zeitliche Zusammenhang, in dem der oben genannte starke Anstieg dieser Tendenz mit der Studentenbewegung steht, aber auch der Unterschied, der in dieser Hinsicht die großen Fächergruppen, man ist versucht zu sagen: die Fachkulturen, voneinander abhebt. Auf das immer riskante soziale Experiment der Wohngemeinschaften (auch in ihrer unemphatischen, pragmatisch-funktionalen Version) wollen sich am häufigsten die Studierenden der Geistes- und vor allem der Gesellschaftswissenschaften einlassen, im Zusammenhang wohl mit denselben Einstellungen und Motiven, die auch ihre Studienfachwahl beeinflussen. Studenten der Medizin und der Ingenieurwissenschaften hingegen streben möglichst direkt in die eigene Wohnung (SCHNITZER u.a. 1983: 167 f). Zudem teilen die Studierenden auch diesen Sog weg vom Elternhaus oder Wohnheim mit den Jugendlichen ihrer Jahrgänge überhaupt (ZINNECKER 1981). Auf der anderen Seite kann hier auch eine Reaktion auf die Universität mitspielen. In dem Maße, in dem diese als kalt, unübersichtlich, anonym-unpersönlich, erdrückend oder unbeeinflussbar erlebt wird (vgl. die bei BRAUNGART u.a. 1981 oder WOLSCHNER 1980 gesammelten Dokumente), kann die eigene Wohnung als warme, überschaubare, persönlich ausgestaltbare Gegenwelt, die Wohngemeinschaft als Zuflucht und Ausgangspunkt für auch außeruniversitäre Aktivitäten in Gemeinschaft mit anderen empfunden und ausgebaut werden (NEUBAUER 1978; WUGGENIG 1980: 36 ff) - vielleicht auch schon als Raum des Überlebens, in der eine Zeit der Arbeitslosigkeit und -suche nach dem Abschluß bestanden werden kann.

Für das Studienverhalten hat alles dies wiederum einige Implikationen. Die genannten bevorzugten Wohnformen beanspruchen auch Zeit: Zeit für die Suche nach Wohnung (von den von SCHNITZER u.a. 1983: 174 ff Befragten war etwa ein Drittel im Jahr zuvor auf Suche gewesen) und Zeit für ihre Ausgestaltung, Reparaturen und Pflege. Sicher stellt die eigene Wohnung, einmal gefunden und eingerichtet, einen Gegengrund gegen einen sonst vielleicht erwogenen Hochschulwechsel während des Studiums dar, neben den anderen Hürden, die in Prüfungsordnungen, inkompatiblen Curricula, möglichen Zeitverlusten, zusätzlichen Kosten und ähnliches bestehen mögen (nur noch 16 % der Studierenden wechseln den Hochschulort wenigstens einmal: FRAMHEIN 1983; SCHNITZER u.a. 1983: 61 ff sowie KATH 1980: 26 ff und 198 ff).

Aber die eigenen Wohnungen haben offenbar auch einen hohen emotionalen Stellenwert. Das zeigt der hohe Aufwand an Zeit und Geld bis hin zum Jobben, den die Studenten ihretwegen auf sich nehmen. Auch darin drückt sich, wie bemerkt, das Streben nach einer selbstgestalteten Gegenwelt aus, das sich dann auch in die Gestaltung des Lernens hinein fortsetzt: gelernt wird, wann immer es sich einrichten läßt, am liebsten zuhause, in einer Umgebung, die Lernen weniger als 'entfremdet', als 'Arbeit' erscheinen läßt, und auch die Gruppenarbeit wird häufig in diese Umgebung verlagert und damit auch im Stil mehr in die Nähe privater Zusammenkünfte gebracht.

### 3 Folgerung

Bei einer weitergehenden Analyse wären die hier hervorgehobenen Veränderungen in der Studiensituation beziehungsweise im Studienverhalten

gewiß mit umfassenderen Veränderungen in Zusammenhang zu bringen, die sich im Hochschulwesen vollzogen haben. Auf der einen Seite dürften die Verschiebungen in der Rekrutierung der Studierenden, der erweiterte Zugang für Kinder aus kleinbürgerlichen und Arbeiterfamilien, also früher hochschulfernen Schichten und vor allem der erheblich größere Anteil von Frauen eine maßgebliche Rolle spielen. Auf der anderen Seite werden die veränderten Lebens- und Berufsperspektiven der Studierenden beziehungsweise die objektiv sich wandelnde Funktion der Hochschule im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung (KELLERMANN 1984 sowie in diesem Band) unmittelbar auf die Studien- und Existenzsicherungsstrategien der Studierenden durchschlagen. Beides kann hier nicht näher erörtert werden. Aber die folgenden Schlußfolgerungen sind auch so schon möglich:

### 3.1 Teilzeitstudium

Die traditionelle Rolle des Studenten sah seine Existenz zentral und für alle gleich durch das Studium bestimmt: Ort, Lebensunterhalt, Wohnform, Familienstand, Zeithaushalt - alles so geregelt, daß das Studium beziehungsweise studienbezogene Aktivitäten im Mittelpunkt standen oder doch stehen konnten, der Student sich im wesentlichen in der Hochschule und hochschulbestimmten Räumen aufhalten und Kontakte vor allem wiederum mit Studenten haben, sich, wenn überhaupt, dann in studentischen Vereinigungen betätigen würde: in allem als Student und auf sein Studentsein hin ansprechbar.

Heute schwindet diese Zentralität des Studiums. Die Studierenden teilen ihre Zeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit (und Haushaltsführung), bauen ihre Wohnung, ihre privaten Räume als Gegenwelt zu den Hochschulräumen auf, leben in alten sozialen Beziehungen fort oder knüpfen neue an, die nicht durch die Hochschule geschaffen beziehungsweise auf Hochschulangehörige beschränkt sind, betätigen sich, wenn überhaupt, dann in Gruppierungen und Initiativen, die ihr Zentrum außerhalb der Hochschule haben oder jedenfalls weit über sie hinausreichen. 'Student' ist zwar nach wie vor im amtlichen Sinne die Berufsbezeichnung, mit dem Status als Student sind bestimmte Rechte und Pflichten, zumal soziale Vergünstigungen verbunden; aber wie andere berufliche Tätigkeiten im Rahmen eines Acht-Stunden-Tages beziehungsweise einer Vierzig-Stunden-Woche auch, muß 'Studieren' nicht mehr als ein Segment des Alltags unter anderen sein (6).

Pointiert gesprochen: der 'part-time-student' wird zu einem Lehren, Lernen und Leben an der Hochschule bestimmenden Faktor nicht erst werden, wenn sich die deutschen Hochschulen, dem Vorbild der angelsächsischen und skandinavischen Länder in weitem Abstand folgend, dem Weiterbildungstudium Erwachsener beziehungsweise Berufstätiger dereinst geöffnet haben werden (vgl. z. B. ABRAHAMSSON 1984). Es gibt ihn vielmehr längst und in beträchtlichem Maße hinter der Fassade gewissermaßen des 'Normal'-Studenten oder full-time-student. Und auch dies ist ein überall in Europa beobachteter Trend (vgl. CERYCH 1983 und die Beiträge zum Themaheft 'Students in Europe', European Journal of Education 1984, H. 3). Zusammen würde das Teilzeitstudium beider Arten in die oben schon genannte Richtung wirken: von der Universität einen anderen Gebrauch zu machen, sie für sich als 'Forum' der Information und Diskussion, als, wie CIUCCI (1984) formuliert, 'piazza' für den Austausch der anderswo gesamt-

melten Erfahrungen zu nutzen (vgl. auch KELLERMANN in diesem Band).

### 3.2 Zukünfte der Universitäten

Die geschilderten Entwicklungen mögen durch akute Reaktionen auf die Hochschulwirklichkeit, die die Studierenden erfahren, akzentuiert sein, sie sind aber gewiß keine vorübergehende Erscheinung. Dagegen spricht die schon erwähnte Parallelität der Entwicklungen in anderen europäischen Ländern, von den USA zu schweigen. Dagegen spricht aber auch die mehrfach berührte Verwandtschaft zu Wandlungen in der Jugendkultur, die ihrerseits im Zusammenhang der Herausbildung einer verlängerten Postadoleszenzphase in den Industrienationen stehen. Wiederum abhängig von der herrschenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung und den ihr zugehörigen Arbeitsmarktproblemen und nach wie vor gebrochen durch Klassenstrukturen (CLARKE u.a. 1979) zeigt diese Jugendkultur gemeinsame Züge: nicht nur in den hier erörterten manifesten Tendenzen zur materiellen Unabhängigkeit von den Eltern, zur eigenen Wohnung, zur festen, aber auf Probe gestellten Partnerbindung, zur teils aufgenötigten, teils aber auch gewollten längeren Suche nach einem persönlich befriedigenden Arbeitsplatz, sondern auch in dementsprechenden Wertschätzungen von Lässigkeit und Spontaneität, von Nähe in jedem Sinne und Empathie, von auch emotional befriedigenden, ganzheitlich fordernden und erlebten Lern- und Arbeitssituationen und so fort (BAACKE 1980; ZIEHE/STUBENRAUCH 1982).

Für die Hochschule kann das zweierlei Zukünfte bedeuten: Entweder die eben noch einmal zusammengefaßten soziokulturellen Entwicklungstendenzen werden noch stärker und dichter und durchdringen die gesamte Studentenschaft (einschließlich sympthatisierender Erwachsener aus nahen Berufen und besonders Hochschullehrer): dann muß sich auswirken, daß die sich in Umrissen bei den Studenten wie ihren Altersgenossen abzeichnenden neuen Werthaltungen im Widerspruch zu der noch behaupteten Programmatik der Universität (als Stätte der Wissenschaft wie als Ort zweckrational organisierter funktionaler Berufsausbildung) stehen, sie als Teil der Erwachsenenwelt, der Leistungsgesellschaft, des bürokratischen Apparates begreifen, auf Distanz halten, ihre Anforderungen und Einflüsse auf den eigenen Alltag marginalisieren, ja brechen.

Oder es ergreifen und behalten diese Entwicklungstendenzen in ihrer Macht weitgehend nur die Populationen - Studenten und Hochschullehrer - bestimmter Fachbereiche: dann werden 'zwei Kulturen' (anders geschnitten als bei SNOW 1967) innerhalb der Hochschule immer deutlicher auseinandertreten (SACHS 1984). Hier die Fächer, die auf klare Funktionen in Produktion, Administration (und Gesundheitswesen) direkt hinführen und ihre Studenten regelstudienzeitentsprechend entlassen, zulassungsbeschränkt, hoch selektiv, disziplinar ausgelegt, diszipliniert betrieben; dort die Fächer, deren Studenten keine oder diffuse Berufsaussichten und -ziele haben, sich im Studium als Lebensform auch über den ersten Abschluß hinaus einrichten und irgendwie ernähren; diese sind offen in der Zulassung, nehmen überdurchschnittlich Frauen und Studenten aus unteren und mittleren Herkunftsguppen auf, sind inhaltlich und zeitlich unstrukturiert und geben 'Spiel'raum für 'beliebige' problem- oder bildungsorientierte Studienaktivitäten auch über die jeweilige Disziplin hinaus ...

Die eine wie die andere Entwicklungsperspektive fordert zu mehr als nur zu Hochschuldidaktik heraus: zur intensiven wissenschaftstheoretischen

und -kritischen Arbeit und zur Selbstreflexion der Rolle des Hochschullehrers: mit wem oder was wird er sich verbünden wollen?

### 3.3 Heterogenität

Um nun auf dieses, am Ende des ersten Teils angeschlagene Thema zurückzukommen und es mit Thesen zu beschließen: Was Heterogenität ist und ob sie zunimmt, hängt ganz von der Wahl der Kriterien ab, mit denen Homogenität gesucht beziehungsweise gemessen wird. Wenn sich die Rede über Heterogenität nicht nur erschöpfen soll in der Klage über Abweichungen der gemeinten Gruppe von den Merkmalen des Klagenden selbst - so klingen manche der Aussagen über mangelnde Studierfähigkeit der heutigen Studierenden -, dann muß jeweils im Hinblick auf die gemeinsamen Ziele oder Aufgaben neu bestimmt werden, worin die Heterogenität liegt und inwiefern sie dafür eine Schwierigkeit darstellt.

Wenn man als Ziel des Studiums den Erwerb eines bestimmten Kanons fachlichen Wissens auf dem Wege eines nach der Fachsystematik strukturierten Studienganges definiert, dann drängt die Heterogenität in den fachbezogenen Kenntnissen, die die Studienanfänger gerade dank der auf der neuen Oberstufe möglichen Spezialisierungen, aber auch infolge zunehmend unterschiedlicher Wege zum Hochschulstudium mitbringen, in den Vordergrund. Aber es wäre vergebliche Mühe, hier etwa durch Reform der Oberstufenreform, obligatorische Propädeutika oder verengte Eingangsvoraussetzungen und -prüfungen eine Homogenisierung herbeiführen zu wollen. Stärker nämlich als die Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen dürften sich - dies sollte unser zweiter Teil zeigen - die Veränderungen und Differenzierungen in der Studiensituation im Studienverhalten der Studierenden auswirken. Teils drücken sie aus, teils bewirken sie, was als Unterschied in den Studienperspektiven oder -interessen der Studierenden immer schon beobachtet worden ist (PORTELE 1982; PORTELE/HUBER 1983; KELLERMANN 1985).

So wenig wie von der Aufgabe, Studierfähigkeit immer erst herzustellen, so wenig kann sich daher die Hochschule von der Aufgabe befreien, mit der Heterogenität der Studierenden auszukommen, besser: die Herausforderung, die darin liegt, aufzunehmen und einen produktiven Gebrauch von ihr zu machen. Das kann heißen, daß die unterschiedlichen Studienvoraussetzungen und -bedingungen in einer inneren Differenzierung des Lehrangebots und der zeitlich-räumlichen Organisation des Lernens inhaltlich und methodisch berücksichtigt werden müssen. Es könnte vor allem aber auch meinen, daß die vielfältigen Erfahrungen auch außerhalb der Hochschule und die unterschiedlichen Interessen selbst zum Gegenstand der Arbeit gemacht, zum Ausgangspunkt eines gegenseitigen Lehrens und Lernens genommen werden. Vor dem Kriterium der Bewältigung der großen Probleme der Weltzukunft kann, anders als gemessen nur an einem Fachkanon, Heterogenität eine äußerst positive Voraussetzung sein.

Sie in diesem Sinne fruchtbar zu machen, fordert eine intensive hochschuldidaktische Arbeit in und mit den einzelnen Fächern, wie sie auch von den hochschuldidaktischen Zentren aus immer wieder versucht wurde und wird (vgl. dazu u.a. AHD 1982). Insofern, diese Bemerkung sei am Schluß gestattet, liest man mit Befremden im jüngsten Hochschulbericht des österreichischen Bundesministers für Wissenschaft und Forschung (1984, Ziffer 6.2), daß die "Errichtung der Abteilungen für Hochschuldidaktik aus

heutiger Sicht nicht zweckmäßig (sei), da sie voraussichtlich zu einer nicht in den Lehrbetrieb integrierten, verselbständigten Hochschuldidaktik führen würde". In der Bundesrepublik sind hochschuldidaktische Zentren geschlossen worden, weil sie sich eben nicht von den Fächern ablösen, sondern in ihnen wirken wollten. Ohne eine solche Anregung (oder Beunruhigung) wird sich in den Fachbereichen noch weniger tun (HUBER 1984) - und wohl weiterhin über mangelnde Studierfähigkeit geklagt werden.

### Anmerkungen

(1) Eine ausführlichere Darstellung zu 'Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle' wird erscheinen in W. D. Webler (Hg.): Zukunft der Hochschulen in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim/Beltz 1986 (in Druck).

(2) Es handelt sich vor allem um Untersuchungen der HIS GmbH, des Konstanzer Projekts Hochschulsozialisation und die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks; vgl. auch BMBW (1983 b).

(3) Die Zusammenführung der beiden Bereiche, auf der einen Seite der Studentenforschung, die Daten zu Studienverlauf, -erfolg, -abbruch, zur Hochschulzulassung, Studienfachwahl, -rekrutierung und zur sozialen (materiellen sozial-psychologischen) Situation erbringt, und der Einstellungs- und Sozialisationsforschung ist ein Desiderat (HUBER/VOGEL 1984). Die jüngste, sehr umfassende Untersuchung von BARGEL u.a. (1984) z. B. behandelt ausführlich Orientierungen, aber fast gar nicht die soziale Lage. Sie ist im übrigen erst nach Abschluß dieser Arbeit im Manuskript erschienen, daher hierin nicht weiter berücksichtigt; wo einschlägig, bestätigt sie aber das hier Vorgetragene.

(4) Diese und alle folgenden Zahlenangaben beziehen sich auf die Bundesrepublik Deutschland; für die österreichische Situation vgl. den Beitrag von HAIDER in diesem Band.

(5) Der traditionelle Begriff der 'Werkarbeit' ist gleichsam nur noch im Amtsdeutsch gebräuchlich und obendrein euphemistisch: suggeriert er doch einen Sinn dieser Arbeit als Ergänzung des (theoretischen) Studiums, während im allgemeinen der maßgebliche Zweck der Lohn ist.

(6) ABRAHAMSSON (1984) notiert als für den gleichen Rollenwandel in Schweden bezeichnend, daß immer häufiger von 'Studierenden' (die dies auch tun) statt von 'Studenten' (die nur dies sind) gesprochen wird. Auch im Deutschen dringt dieser Sprachgebrauch vor.

### Literatur

ABRAHAMSSON, K.: Young students and studying adults: Changes in Swedish higher education. In: European Journal of Education 19 (1984) 3: 283-298.

AHD/ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (Hg.): Alle über einen Kamm? Heterogenität der Studienanfänger als Herausforderung für die Hochschule. Thesen, Aufsätze und Materialien zur Jahrestagung der AHD 1982. o.O. (Hamburg), o.J. (1982).

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSLEBENS-LÄUFE: Neu organisierte gymnasiale Oberstufe und Vorbereitung auf das Studium. In: Informationen Bildung Wissenschaft 4/1982: 64-67.
- BAACKE, D.: Jugend zwischen Anarchismus und Apathie? In: Ilsemann, W. v. (Hg.): Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg. Hamburg: Jugendwerk der Deutschen Shell 1980: 105-130.
- BAHRDT, H. P.: Leistungsstand, Leistungsdefizit und Leistungskontrolle bei den Studenten von heute. In: Neue Sammlung 12/1972: 376-394.
- BARGEL, T./FRAMHEIN, G./GLEICH, J.M./KAMMHUBER, S./LENKE, W./PEISERT, H.: Studiensituation und studentische Orientierungen. Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83. Bad Honnef: Bock 1984 (Studien zu Bildung und Wissenschaft, hg. vom BMBW, Heft 5).
- BRAUNGART, G./FEGLERSKI, B./GROHS, M./HOLTKAMP, R./JACOBS, M./MOGGE, H. (Hg.): Studium 80 - Hochschule in der Diskussion. Stuttgart: Alektor 1981.
- BMBW/BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Grund- und Strukturdaten 1977. Bonn 1977.
- BMBW/BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Grund- und Strukturdaten 1983/84. Bonn 1983 a.
- BMBW/BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Studienerfolg - Aufwand und Erfolg. Bad Honnef: Bock 1983 b.
- CERYCH, L.: International comparisons. Appendix to: Blackstone, T.: Response to Adversity. Guilford: Society for Research into Higher Education 1983: 133-146.
- CIUCCI, R.: Students in 1984: a part-time activity along with other jobs? Illustrations from Italy. In: European Journal of Education 19 (1984) 3: 299-308.
- CLARKE, J. u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt: Syndikat 1979.
- COMENIUS-INSTITUT u.a. (Hg.): Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe. Münster 1983.
- DAXNER, M.: Studierfähigkeit: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Gewalt. In diesem Band (1986).
- DIPPELHOFER-STIEM, B./BARGEL, T./BROMBEREK, B./JETTEN, E./KUMP, S./SAGMEISTER G./WALTER, H.-G.: Students in Europe: motives for studying, expectations of higher education and the relevance of career prospects. In: European Journal of Education 19 (1984) 3: 309-325.
- ETMINAN, E./HEGER, M.: Studierfähigkeit im Ingenieurstudium an RWTH und FH Aachen - Veranstaltungen des HDZ Aachen. In: Brandt, D./Sell, R. (Hg.): Angewandte Hochschuldidaktik - Konzeption, Praxis, Bewertung. Weinheim: Beltz 1984 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 76): 82-106.
- FRAMHEIN, G.: Alte und neue Universitäten. Einzugsbereich und Ortswahl der Studenten, Motive und Verhalten. Bad Honnef: Bock 1983 (Schriftenreihe Hochschule, hg. vom BMBW, Heft 44).
- FRANCK, N./STARY, J.: Humboldt-Hochschule-Hodegetik. Das Problem des Überganges vom Gymnasium zur Universität in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Berlin 1983 (Hochschule der Künste, Materialien 3/83).
- FURCK, C. L.: Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen. Analyse einer Bildungsreform. In: COMENIUS-INSTITUT u.a. (Hg.) 1983: 7-30.

- GIESEN, H./BÖHMEKE, W./EFFLER, M./HUMMER, A./JANSEN, R./KÖTTER, B./KRÄMER, H.-J./RABENSTEIN, W./WERNER, R.R.: Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt. München: Reinhardt 1981.
- HELDMANN, W.: Studierfähigkeit. Ergebnisse einer Umfrage. Mit Thesen des Hochschulverbandes zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang. Göttingen: Schwartz 1984 (Schriften des Hochschulverbandes).
- HENTIG, H. v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett 1980.
- HENTIG, H. v. u.a.: Das Bielefelder Oberstufenkolleg. Stuttgart: Klett 1971.
- HUBER, L.: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: HUBER 1983: 114-138.
- HUBER, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Stuttgart: Klett 1983.
- HUBER, L.: Auch weiterhin: Studienreform! In: Hochschulausbildung 2 (1984) 2: 79-82.
- HUBER, L./VOGEL, U.: Studentenforschung und Hochschulsozialisation. In: Goldschmidt, D./Teichler, R./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt: Campus 1984: 107-153.
- INFRA TEST SOZIALFORSCHUNG: Student und Gesellschaft angesichts veränderter Rahmenbedingungen des Studiums. Kurzfassung in: BMBW (Hg.): Thema: Student und Gesellschaft. Bonn, September 1982.
- KALTEFLEITER, W.: Eliteausbildung - Verantwortung der Universitäten. In: Glaser H. A. (Hg.): Hochschulreform - und was nun? Frankfurt: Ullstein 1982: 345-357.
- KATH, G. u.a.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes im Sommersemester 1979. Bonn: BMBW 1980 (Schriftenreihe Hochschule 34).
- KAZEMZADEH, F./SCHAEFER, H.: Fachspezifische Studentenprofile - Bedingungen der Integration in das Studium. Hannover: HIS 1983 a (HIS-Hochschulplanung H. 44).
- KAZEMZADEH, F./SCHAEFER, H.: Vorbereitung auf das Studium durch die Schule. Ergebnisse einer Befragung von Studienberechtigten 80. Hannover: HIS 1983 b (HIS Kurzinformation A 6).
- KELLERMANN, P.: Zur Produktion und Reproduktion von Vorstellungen über die Studierfähigkeit von Erstsemestrigen. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 1981: 166-169.
- KELLERMANN, P.: Organisierte Bildung und Arbeitsteilung im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklung. In: Anstöße 30 (Hofgeismar 1984), Heft 2: 42-52.
- KELLERMANN, P.: Studienanfang mit und ohne Berufsperspektive. In: Burkart, G. (Hg.): Maturanten, Studenten, Akademiker - Studien zur Entwicklung von Bildungs- und Berufsverläufen in Österreich. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft 1985: 83-136.
- KRAUSE, F./REINERS-LOGOTHETIDOU, A.: Der bundesweite Studieneignungstest Physik. Bad Honnef: Bock 1981 (Schriftenreihe Hochschule, hg. vom BMBW, H. 38).
- LEITNER, E.: Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1868. Bern: Lang 1984 (Studien zur Hochschulbildung 4).

- NEUBAUER, G.: Wohn- und Lebensformen der Studenten in Niedersachsen (Forschungsprojekt Sozioökonomische Lage von Studenten in Niedersachsen. Projektinformationen Nr. 1.2). Hannover: Universität 1978.
- PORTELE, G.: Motivationale Heterogenität der Studenten. In: AHD (Hg.) 1982: 24-42.
- PORTELE, G./HUBER, L.: Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In: HUBER 1983: 92-113.
- ROSENBROCK, G.: Bildung und Ausbildung. Ansätze zur pädagogischen Theorie der Universität im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979): 905-917.
- SACHS, W.: Superindustrialization, Self-Reliance and Wilhelm von Humboldt. In: Ritter, U. P./Hühn, H. P. (Eds.): Higher Education by the Year 2000. Frankfurt 1984: 27-36.
- SCHLEIERMACHER, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808). In: Anrich, E. (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1956: 219-308.
- SCHMID, R.: Diagnose und Prognose der Studierfähigkeit. In: HUBER 1983: 427-437.
- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe - Wandel einer Reform. In: Zeitschrift für Pädagogik 26, 1980: 161-191.
- SCHNITZER, K./ISSERSTEDT, W./NARTEN, R. (Bearb.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 10. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1982. Bad Honnef: Bock 1983 (Schriftenreihe Hochschule, hg. vom BMBW, H. 46).
- SCHULMEISTER, R.: Handbuch für Orientierungseinheiten. Weinheim: Beltz 1982.
- SNOW, C. P.: Die zwei Kulturen. Stuttgart 1967.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.): Bildung im Zahlenspiegel 1982. Bonn 1982.
- STUDENTS IN EUROPE TODAY: European Journal of Education 19 (1984) Heft 3 (ed. Huber L.).
- WELZEL, A.: Streit um die Studierfähigkeit. In: Erziehung und Wissenschaft, 1982: 28-30.
- WELZEL, A.: Zur Spezialisierung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten. Das Affinitätskonzept ... In: Steiner, H. G. u.a. (Hg.): Mathematikkenntnisse - Leistungsmessung - Studierfähigkeit - Aulis Verlag Deubner 1984: 170 ff.
- WISSENSCHAFTSRAT: Zur Lage der Hochschulen Anfang der 80er Jahre. Qualitative Entwicklung und Ausstattung. Statistischer Anhang. Köln: Wissenschaftsrat 1983.
- WOLSCHNER, K. (Hg.): Studentenleben. Reinbek: Rowohlt 1980.
- WRK/WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ: Pressemitteilung anlässlich des 141. Plenums der WRK, Bonn-Bad Godesberg, 7./8.11.1983.
- WUGGENIG, U.: Berufseinmündung, Arbeitsmarktprobleme und beruflicher Zukunftsbezug. Teil I: Beschreibung der Hauptergebnisse; Teil II: Tabellenband (Forschungsprojekt Sozioökonomische Lage von Studenten in Niedersachsen, Projekt-Deskription Nr. 5.1 und 5.2). Hannover: Universität 1980.
- ZIEHE, Th./STUBENRAUCH, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek: Rowohlt 1982.
- ZINNECKER, J.: Jugend 1981: Portrait einer Generation. In: Jugend '81. Hamburg: Jugendwerk der Deutschen Shell 1981, Bd 1: 80-122.