

Ludwig Huber

## Fachkulturen und allgemeine Bildung

### 1. Einleitung

Von Allgemeinbildung ist in diesem Band andernorts reichlich die Rede – insbesondere vom rechten Begriff, den man von ihr haben müsse. Meine Ansicht ist es nicht, diesen Bestimmungen noch ein pädagogisches Konzept deduktiv entgegenzusetzen, sondern mich, gleichsam noch einmal rückblickend, zu fragen: was macht eigentlich Allgemeinbildung, verstanden als allgemein gemachte Bildung im allen Gemeinsamen, so schwierig?



Die geläufigen Antworten darauf sind:

- die *Expansion* der Wissensbestände,
- die immer weitergehende *Spezialisierung* der Disziplinen,
- der *Verlust* eines früher vorausgesetzten *Konsensus* über die Kriterien für eine Auswahl aus diesen Wissensbeständen und für die Aufstellung eines Kanons,
- oder diese Gründe zusammen und die Erfahrung des Scheiterns aller Versuche, ihrer durch formale Prinzipien – Grundlagenwissen, exemplarisches Lernen, kategoriale Bildung, Schlüsselprobleme der Menschheit – Herr zu werden.

Zumindest bei diesen sehr geläufigen Erklärungen - daneben gibt es gewiß noch andere - ist u. a. zweierlei impliziert:

- es gehe bei *Allgemeinbildung* (mindestens vorrangig) um ein Allgemeinwissen, und eben dessen Möglichkeit sei problematisch geworden, und
- es müsse irgendwie doch möglich sein, einen solchen Grundwissensbestand zu bestimmen, nur die konzeptionellen Mittel (der Pädagogen, Lehrpläne, Schulen) reichten dafür noch nicht hin.

Meine These ist demgegenüber:

- es gibt diesen für alle gleich gültigen Grundbestand nicht mehr, es ist sinnlos, nach ihm suchen zu wollen, und
- die Gesellschaft ist, was ihre Verständigungsmöglichkeiten betrifft, zersplittert, ihre einzelnen Gruppierungen voneinander geschieden durch weit mehr als nur durch unterschiedliche Wissensbestände.

Nur zwei Beispiele:

Zufällig höre ich in der Cafeteria mit an, wie sich Jugendliche über die neueste Edition irgendwelcher "Thrashers" - habe ich richtig verstanden: "Sodom"? - unterhalten, die es jetzt „als LP mit einem geilen cover“ gibt, aber "auf CD mit echt mehr soundpower", "total zum Abfahren" sagt der eine ... wogegen dann der andere doch mehr auf „soul“ steht.

Oder ich lese auf der Seite Wissenschaft und Technik der FR, daß man nun zwei Stoffe identifiziert habe, Thromboxon B2 und Prostacyclin, die Thrombose verursachen ... auch das kann ich nicht verstehen, sondern nur glauben und alsbald wieder vergessen. Und dabei ist dies eine für den Laien aufbereitete Information!

Die erste dieser Erfahrungen ist die "schlimmere", stärker irritierende: nicht nur, daß es ja aus dem Mittagmagazin des NDR o. ä. genauso tönt; nicht nur, daß ich bei diesem Gespräch zweier Leute, die doch mit mir in derselben Gesellschaft und Kultur der Bundesrepublik leben, nur "Bahnhof" verstehe: selbst wenn ich über diese Themen wüßte, was sie wissen, so könnte ich doch, wird mir klar, noch lange nicht so darüber reden wie sie, würde nicht empfinden wie sie, ihre Gefühle und Neigungen nicht teilen. Kurz: es trennen mich nicht nur Wissenslücken, sondern ein ganzer Komplex von Motiven und Praktiken von ihnen: ich mit den Dispositionen aus meiner Subkultur könnte mich in ihrer Subkultur nicht bewegen und würde es womöglich noch nicht einmal wollen. Und umgekehrt wäre es vielleicht genauso.

Die zweite dieser Erfahrungen scheint demgegenüber harmloser: hier fehlt mir doch zur Allgemeinbildung "nur" ein bißchen Kenntnis naturwissenschaftlicher Begriffe und Methoden, die ich mir, wenn ich nur ernsthaft wollte, in mehr oder minder kurzer Zeit aneignen oder vermitteln lassen könnte. Aber, so meine ich, dieser Schein trügt. In Wahrheit trennen mich auch von den Naturwissenschaftlern nicht nur unterschiedliche Wissensbestände, sondern, wie im ersten Beispiel, Unterschiede in Motiven und Annahmen, in Dispositionen und Alltagspraktiken, in einer Ausprägung, die auch hier von einer Differenz zwischen Kulturen zu sprechen erlaubt - und das im Reiche der ihrem Anspruch nach universalen Rationalität, eben der Wissenschaft!

Ich glaube, daß in der Tat nicht nur "zwei Kulturen", wie Snows berühmter Essay<sup>1</sup> sagte, sondern mehrere große Kulturen und diverse Sub- und Sub-Sub-Kulturen innerhalb der Wissenschaft unterschieden werden können. Wissenschaften (Disziplinen) nicht nur als bestimmte epistemologische Gebilde (nach Gegenständen, Begriffen und Methoden abgrenzbare Bereiche) aufzufassen, sondern als Kulturen zu betrachten, könnte zumal für das Problem der Allgemeinbildung aufschlußreich sein.

Dieser These will ich hier nachgehen. Ich tue das zunächst auf der Ebene der Hochschule, weil sich hier die entsprechenden Phänomene und in ihnen die Diskrepanz zwischen Selbstbeschreibung und Alltagsleben der Wissenschaft am schärfsten zeigen. Abgeschwächt aber, so glaube ich, finden sie sich auch in der Schule; Leser und Leserinnen dort seien also ausdrücklich aufgefordert, sich ihr Teil dazuzudenken.

## **2. Studium als Initiation in Fachkulturen**

Der Anschaulichkeit halber will ich hier zur Beschreibung der Disziplinen als Kulturen nicht systematisch vorgehen, indem ich gewissermaßen "oben" bei ihrer epistemologischen Charakteristik bzw. Programmatik anfangen, sondern induktiv, gleichsam von unten, indem ich damit beginne, wie Studierende in sie eintreten und sie erfahren.

### *2.1 Initiationsszenen*

Bis in die sechziger Jahre hinein hielt sich an den alten deutschen Universitäten die Tradition der feierlichen Immatrikulation für ihre neu eingeschriebenen Studenten. Diese Veranstaltung trug noch Spuren eines Initiationsritus: Nachdem man sich beim "Pedell" (sic) Formulare geholt und ausgefüllt, bei verschiedenen Schaltern höchstselbst nötige Stempel darauf besorgt, dafür jeweils etliche Irrwege durchlaufen und Strapazen des Schlangestehens überwunden hatte, fand man sich schließlich festlich angezogen in der Aula, wo zu Orgel- oder Orchester-Introitus die Professoren in Talar einzogen und Magnifizenz, in Talar und Amtskette, eine akademische Ansprache hielt, bevor eine Eidesformel gesprochen wurde. Es sagt viel über den Wandel unserer Hochschulen zu großen, bürokratisch administrierten Ausbildungsanstalten, daß sich zwar die Formulare vervielfältigt haben und die Stempel durch Computerausdrucke verdrängt worden sind, von der akademischen Feier aber nichts mehr geblieben ist. Übrigens war dies eine Initiation in die Universität als ganze, als *universitas* ...

Traditionskritik der Studentenbewegung und Steigerung der Studienanfängerzahlen haben dem ein Ende gemacht. In das Vakuum sind über die Jahre hinweg allmählich andere Formen eingedrungen: die Orientierungseinheiten, Erstsemesterwochen, Einführungsveranstaltungen oder wie immer sie heißen. Obwohl mit meist studentischer Initiative und Trägerschaft zu ganz pragmatischen Zwecken eingerichtet, zur Orientierung und Zusammenführung der Studienanfänger und Studienanfängerinnen, tragen sie doch auch Züge einer Initiation in eine für diese neue Kultur. Diese Initiation aber ist von Anfang an fachspezifisch - und so die Rituale, die sich auch hier entwickeln.

Zur Illustration mögen die reizvollen Beobachtungen dienen, die im Siegener Projekt "Studium und Biographie" angestellt worden sind:

---

<sup>1</sup> Vgl. C. P. SNOW: *The two cultures and a second look*. Cambridge 1964.

"Teil der Einführung in die Fachkultur ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ist ein gemeinsames Frühstück. Das Frühstück findet in (...) einem gemütlichen, von der Fachschaft eingerichteten Café statt. Das Café ist ausgestattet mit Sofas, Sesseln, Tischen und Stühlen und zudem (...) Porzellangeschirr (...). Die Lebensmittel werden von Studierenden höherer Semester eingekauft. Dritte-Welt-Laden-Kaffee, eine Auswahl an Vollkornbrötchen, verschiedene Käsesorten, Honig aus dem Naturkostladen, Frischmilch, Butter und sogar etwas Wurst wird besorgt für ein komplettes Frühstück. Der Raum wird zum gemeinsamen Frühstück umgeräumt, je nach Bedarf werden weitere Stühle zu den Tischen hinzugelegt. Die Vorbereitungen zum Frühstück von Tischdecken bis Kaffeekochen erfolgen hier gemeinsam. Die gemütliche Atmosphäre lädt zum Plaudern ein. Erzählt wird überwiegend in Zweiergesprächen. (...) Dieses gemeinsame große Frühstück (ca. 40 TeilnehmerInnen) (...) erstreckt sich über 2 1/2 Stunden. Der Anfang war für 9 Uhr verabredet, jedoch nicht festgelegt. Das Ende ist offen. (...) die Atmosphäre erinnert an eine große Wohngemeinschaft.

(...) Das Frühstück in der ELEKTROTECHNIK findet in einem offiziellen Raum der Hochschule statt, der einem Seminarraum gleicht. (...) keine Veränderungen werden vorgenommen, um dem Raum die Atmosphäre eines Seminarraumes zu nehmen. Brötchen in ausreichender Menge für 120–150 Personen werden bei einer Großbäckerei bestellt und werden angeliefert. Margarine, H-Milch, Marmelade und Nougat-Creme wird in einem Supermarkt eingekauft. Der Kaffee wird in zwei 20 Liter Thermos-Kannen aus der Mensa bezogen. Die Fachschaft hat alles organisiert (...). Auf einen Teller wird verzichtet, die Tischplatte erfüllt diesen Zweck. Das kantinenähnliche Frühstück wird nicht ausgedehnt und nicht zum Plaudern genutzt. Es erinnert vielmehr an eine Frühstückspause im Großbetrieb. (...) Pünktlich um 8:30 beginnt das Frühstück, ohne daß die Erstsemester zu gemeinsamen Vorbereitungen wie Tischdecken in Anspruch genommen werden. (...) vorgesehene Zeit von 1 Stunde wird nicht in Anspruch genommen, sie wird unterschritten. Nach 20 Minuten, entsprechend einer Frühstückspause, verlassen die ersten den Raum (...).

Erstsemesterinnen und Erstsemester des Fachbereichs RECHTSWISSENSCHAFTEN (...) werden von ihren älteren Kommilitonen nicht zum Frühstück eingeladen, sondern zu einem gemeinsamen abendlichen Treffen in eine bürgerliche Kneipe, keine Studentenkneipe. Hier kommt es nicht zu einer Nutzung offizieller Hochschulräume und auch nicht zu einem Versuch der Umgestaltung von Räumlichkeiten, um eine gemütliche, private Atmosphäre herzustellen. Sondern es wird ein traditionsreiches Lokal als Freizeitort ausgewählt. Die Fachschaftsvertreter haben in dieser Kneipe Tische reservieren lassen, damit ausreichend Platz für die ca. 100 Personen gewährleistet ist. Die Tische werden zusammengestellt, damit alle zusammen sitzen können. Bei Bier, Wein und Orangensaft ist ein geselliges Beisammensein möglich, ähnlich einer Stammtischrunde. Hier werden wichtige soziale Kontakte geknüpft. In diesem dichten Kreis werden Anekdoten aus der SchülerInnenzeit erzählt und die Gläser erhoben, auf das gemeinsame erfolgreiche Studium getrunken. Der Anfang dieser Stammtischrunde ist zeitlich vereinbart, das Ende ist jedoch nicht festgelegt.<sup>2</sup>

Unwillkürlich schmunzelt man: so sehr springen die Unterschiede ins Auge und erinnern zugleich an Bekanntes und vielleicht zu Erwartendes:

- Unterschiede im Umgang mit der räumlichen Umwelt der Universität, die hier umgestaltet und dadurch gleichsam angeeignet, dort als gleichsam technische Rahmenbedingung akzeptiert, im dritten Fall nur für den einen Zweck (Studieren bzw. Arbeit) genutzt, für den anderen (Begegnung bzw. Freizeit) verlassen, wenn nicht gar "geflohen" wird.

---

2 Aus: S. Engler: Die Illusion des Gleichheitsdenkens. Siegen 1989 (Hektorgr. Ms.), S. 7f. Jetzt in: P. Buchner/H. H. Krüger/L. Christholm (Hrsg.): Opladen Leske & Budrich 1989.

- Unterschiede im Umgang mit der Zeit: bei den Pädagogen offen für die nach Personen und Situation sich ergebenden Bedürfnisse, bei den Elektrotechnikern strikt nach den Vorgaben des Arbeitsplans eingegrenzt, bei den Juristen wiederum frei, aber erst nach vollzogener Absetzung von der Arbeitszeit.
- Unterschiede aber auch noch in den Konsumpräferenzen: mit Bedacht und deutlich "alternativen" Vorlieben ausgewähltes Frühstück, funktionale und kostengünstige "Nährmittel" oder aber, bei den Juristen in der Kneipe, vor allem etwas zu Trinken.

Darauf erst einmal aufmerksam geworden, findet man in jeder dieser Blickrichtungen weitere entsprechende Merkmale der Fachumwelten, in die die neuen Studierenden nun sich hineinbewegen.<sup>3</sup>

## 2.2 Räume

In solchen en bloc neu gebauten Universitäten wie Bochum oder Bielefeld kann man natürlich von außen den Gebäuden nichts darüber ansehen, welche Fächer sie beherbergen. Anders in den älteren, allmählich von einem Kern meist in der Stadtmitte nach außen gewachsenen: in den etwa noch erhaltenen Urbauten halten sich Fächer wie Archäologie, Kunstgeschichte, Pädagogik, diese oder jene Philologie; die klassizistischen Tempel ehemaliger Hauptgebäude bergen einen weiteren Teil der Geisteswissenschaften, vielleicht auch Rechtswissenschaften; dort herausgedrängt mögen einzelne Orchideenfächer wie Phonetik, Klassische Philologie oder Vor- und Frühgeschichte in angemieteten Villen oder Bürgerhäusern ein äußerlich recht idyllisch scheinendes Daheim gefunden haben. In gesichtslosen großen Verfügungsgebäuden mit ihren gerasterten Grund- und Aufrissen jedenfalls werden die Massen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler durchgeschleust, während die Naturwissenschaften ihre modernen Fabrikbauten gleichenden Laborgebäude weiter draußen auf Feld oder Hügel haben und die Klinikkomplexe noch einmal kleine Städte für sich bilden, in denen sich diese Schichten noch einmal wiederholen mögen.<sup>4</sup> Man wird sagen, daß diese Verteilung in erster Linie rein funktionale Gründe hat. Gewiß, aber selbst wenn Wahl seitens der Bewohner dabei gar nicht im Spiel ist (wie häufig doch der Fall), so spiegelt sie doch eben als funktionale schon etwas von den Unterschieden wider, wie drinnen Wissenschaft getrieben und Lehre gestaltet wird, und findet jedenfalls eine merkwürdige Entsprechung darin, was die Menschen drinnen aus ihren Räumen machen.

Am Beispiel eines Ganges durch die Universität Hamburg im Sommer 1987<sup>5</sup>: Dort findet sich die (ev.) Theologie in einem der erwähnten gesichtslosen, neutralen, ganz und gar nicht idyllischen Verfügungsgebäude. Am Eingang fällt eine abnorme Zahl von Fahrrädern auf und drinnen als erstes, daß die Studierenden ein ursprünglich nur für Gepäck-

3 Im folgenden wird die Darstellung der Fachkulturen teils wieder aufgenommen, teils ergänzt und fortgeführt, die wir 1985 begonnen haben. Vgl. daher durchweg E. Liebau/L. Huber: Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 314–339.

4 Dies ist nicht nur in Deutschland so. D. A. Kolb (Learning Styles and Disciplinary Differences. In: A. W. Chickering and Assoc.: The Modern American College. San Francisco: Jossey-Bass 1982, S. 232–255, hier S. 232f.) beschreibt sehr eindrücklich ein entsprechendes Bild der Gebäude und der in ihnen lebenden Kulturen auf dem Campus von Cleveland.

5 Verallgemeinerungsfähigkeit solcher Beobachtungen auf alle Universitäten wird nicht beansprucht, Ähnlichkeiten aber doch vermutet.

schließfächer genutztes Areal umgeräumt, eine Zwischenwand eingezogen und das ganze mit einer Art Gartenstühlen und -tischen und hübscheren Lampen so ausgestattet haben, daß ein Aufenthaltsraum, genannt "galerie", daraus geworden ist, in dem sie sich wohlfühlen können. Sie haben weiterhin, nicht ohne Kämpfe mit der Universitätsbürokratie, die Wände ihrer Seminarräume mit großen bunten naiv-idyllischen Landschaften bemalt. In der Bibliothek finden sich zahlreiche offenbar "feste" Arbeitsplätze, an denen nicht nur die "Apparate" von Büchern, sondern auch der persönliche Kaffeebecher, eine Grünpflanze und sogar einmal ein buntes Deckchen darauf verweisen, daß sich hier jemand seine eigene Nische geschaffen hat. Kurzum: die Theologen scheinen dem anonymen Großbetrieb Universität (auch in diesem Fach studieren über tausend!) ein Stückchen Heimat abzurufen.

In der Bibliothek der Psychologen, in einem ähnlichen Betonbau, genannt "Wiwi-Bunker", können wir solche Spuren nicht finden: vielleicht, weil die Zahlenverhältnisse noch ungünstiger sind (über 1 500 Studierende!), vielleicht aber auch, weil das Verhältnis zum Buch nicht dasselbe ist. Aber sie haben ihre Umwelt gestaltet: aus dem Aufzug in den Eingangsbereich "ihrer" Stockwerke tretend prallt man förmlich zurück angesichts der Wandgemälde, die allerdings hier weniger idyllisch, sondern protesthaft grotesk und in grellen, fast psychodelischen Farben gemalt sind. Gleich dahinter aber haben sie sich mit einer Glaswand einen großen hellen Fachschaftsraum abgeteilt, mit vielen großen Grünpflanzen, Sofas vom Sperrmüll, Kaffeetassen ..., in dem zu jeder Tageszeit Leute sitzen und - reden! Ein Hauch von Kneipe ... An den Türen der Dozentenzimmer in den langen Korridoren, die der Architektur nach wie die von Gefängnissen wirken könnten, fast überall eine bunte, fast chaotische Ansammlung von Anschlägen, Hinweise auf Workshops, auch Postern oder Karikaturen, also Mitteilungen und Ausdruck von Individualität.

Eine völlig andere Welt, obwohl im selben Gebäude, im riesigen Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften (6000 Studierende!); kein Fleckchen Farbe im Eingangsbereich, keine Pflanzen, keine Poster an den völlig anonymen, gleichförmig beschrifteten Türen, wenige Anschläge in den Unterrichtsräumen. Im langgestreckten Arbeitsraum der Bibliothek lange Reihen von Tischen, aber keine festen Arbeitsplätze, eine Atmosphäre von Fließband und ständigem Schichtwechsel. Ganz offensichtlich: dieser Fachbereich bietet allenfalls knappen Arbeitsraum für abgegrenzte Arbeitsabschnitte, aber keine Heimat, und niemand sucht dort dergleichen oder überhaupt etwas anderes als die Mittel zu seinen Zwecken.

In ähnlicher Weise nur instrumentell ausgestattet, darin allerdings durch die Vorkehrungen für Versuchsdemonstrationen spezifisch, zeigen sich die Hörsäle und Seminarräume der Chemiker. Aber hier findet man das "Leben" weiter hinten in den Labors mit ihrer Werkstattatmosphäre aus milder Unordnung und Stammpersonal, festen Arbeitsplätzen und täglich anzutreffenden Kumpels, wo in der Ecke oder um die Ecke irgendwo auch immer eine Kaffeemaschine gurgelt.

Dagegen verkörpert der "Philosophenturm", das Hochhaus, das in Hamburg für die Unterbringung der geisteswissenschaftlichen Fächer gebaut wurde, die bare Heimatlosigkeit. Die meisten von ihnen sind inzwischen zu Massenfächern geworden; Überbeanspruchung und Verwahrlosung zeichnen die Räume (z. T. bis in die der Dozenten hinein, da sie auch noch für Gruppensitzungen genutzt werden), in denen ein Teil der

künftigen Intelligenz lernen soll, der offenbar der öffentlichen Hand keine besondere Pflege mehr wert ist und selbst (deswegen?) öffentliches Gut nicht pfleglich behandelt. Wer von diesen forschen und studieren will, flieht nach Hause und lädt selbst noch Arbeitsgruppen eher dorthin ein als sich in der Uni mit ihnen zu treffen: Wissenschaftliches Arbeiten wird in den privaten Raum zurückgedrängt, spielt sich als Privatsache ab.

In dieser Hinsicht könnte unser Bild noch ergänzt werden: den Unterschieden im Umgang mit dem Raum Universität sind Unterschiede in Form und Nutzung des privaten Wohnens komplementär. Diese könnten ja, denkt man, unabhängig von der Universität ganz den individuellen Präferenzen folgen. Jedoch statistisch gesehen gibt es auch hier fachspezifische Ausprägungen: Studierende der Ingenieurwissenschaften wohnen weitaus häufiger als die anderer Fächer noch bei den Eltern und seltener in Wohngemeinschaften; ihre Wünsche gehen zwar auch mit dem für Jugendliche und besonders für Studenten allgemeinen Trend weg von den Eltern, aber mit Bevorzugung der eigenen Wohnung, sobald sie es sich leisten können. Oder anders: Auf das riskante soziale Experiment der Wohngemeinschaften würden sie sich, auch wenn sie die Mittel und die Wahl hätten, weniger gern einlassen. Bei den Studenten der Geistes- und vor allem der Gesellschaftswissenschaften finden sich die höchsten Prozentzahlen (sowohl in der Realität wie in den Wünschen) nicht nur für die eigene Wohnung, sondern vor allem auch für die Wohngemeinschaft. Oder anders: Das mit ihrer Studienfachwahl häufig verbundene Interesse an sozialen Aktivitäten und Erfahrungen und an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung drückt sich auch noch in der häufigeren Wahl einer Wohnform wie der Wohngemeinschaft aus.<sup>6</sup> Die für sich allein gemietete Wohnung oder die Wohngemeinschaft bieten jedenfalls die Chance, der Universität, solchen Umwelten wie der zuletzt geschilderten zumal, eine eigene Welt entgegenzusetzen, gleichzeitig aber auch, unter Verwischung der räumlichen Grenzen, individuelle Arbeit und selbst Lerngruppen eher in diese persönliche Atmosphäre hineinzuziehen als umgekehrt.

### 2.3 Zeiten

Folgte man Sève<sup>7</sup>, könnte man ganze Gesellschaftsformationen und ihre Segmente nach Art und Organisation des Umgangs mit Zeit, insbesondere nach dem Verhältnis von Zeiten entfremdeter und nicht entfremdeter Tätigkeiten analysieren. Gern würde ich dies, über die (keineswegs üppig) vorhandenen Untersuchungen des studentischen time budgets hinaus auch für die Studierenden der verschiedenen Fächer einmal unternehmen. Bekanntlich unterscheiden sich die Prüfungs- und Studienordnungen der Fächer beträchtlich in der Zahl der Semesterwochenstunden, die durch Pflichtveranstaltungen gebunden werden. Studierende der Medizin, der Natur- und Ingenieurwissenschaften werden z. T. über 30 Stunden pro Woche in der Hochschule gehalten, dabei insbesondere durch die Praktika auch an einem festen Arbeitsort (s. o.). Noch von der Einzelarbeit in der verbleibenden Zeit ist viel an diese Veranstaltungen oder Prüfungen

---

6 Vgl. K. Schnitzer u. a. ....: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Honnef: Bock 1983, S. 163f., 167f.;  
L. Huber: Studiensituation und Wandel der Studentenrolle. Hamburg: IZHD 1985 (Hochschuldidaktische Stichworte 19).

7 Vgl. L. Sève: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt: Verlag Marxistische Blätter 1973.

gebunden (Übungsaufgaben, Faktenlernen, ...). Die Strukturierung der Arbeitszeit ist ihnen damit weitgehend abgenommen; die Umriss eines geregelten Arbeitstages zeichnen sich ab. Was jenseits dessen liegt, ist, stärker abgetrennt, Freizeit.

Den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften ist bei wesentlich geringeren Pflichtstundenzahlen und weniger dicht verteilten Prüfungen ein weit größerer Teil ihrer Zeit zur eigenen Strukturierung überlassen: sie müssen entscheiden, wie sie darin das ihnen zugemutete selbständige, weit weniger von präzisen Aufgaben vorgeordnete Studium, Jobben und Freizeitaktivitäten unterbringen. Von einem Acht-Stunden-Arbeitstag o. ä. ist nichts zu sehen, stattdessen in der Regel ein über 16–20 Stunden täglich und einschließlich der Wochenenden sich erstreckendes Kontinuum von Studien- und Freizeitaktivitäten (Job-Zeiten eingebettet), mit fließenden Grenzen zwischen ihnen – und den Räumen, in denen sie sich vollziehen (s. o.).

Ist dies wirklich nur Auswirkung der äußeren Bedingungen, der Prüfungsordnungen und der Überfüllung der Bibliotheken und Universitätsräume gerade bei den Geistes- und Sozialwissenschaftlern? Oder doch eine Art struktureller Isomorphie<sup>8</sup> zu dem spezifischen Verhältnis der Hauptsektoren auch der Berufs- und Lebenswelt, in die ihre Studiengänge jeweils einmünden werden, hinsichtlich der Vorstrukturierung der Arbeitszeit und der Aufgaben? Werden hier nicht, wenn auch vielleicht nicht intentional, die Dispositionen zu eben jener Form des Gebrauchs der Zeit, der Grenzziehung zwischen entfremdeter und nicht entfremdeter Zeit, Arbeits- und Freizeit, eingeübt, die dort benötigt werden?

#### 2.4 *Kleidung, Einrichtung, Ernährung*

Unterschiedliche Präferenzen bezüglich der Ernährung sind schon in den eingangs geschilderten Frühstücksszenen deutlich geworden.

Ganz und gar nicht gleichmäßig verteilen sich aber auch die Stile, sich zu kleiden, über die Fächer. Natürlich ist die studentische Subkultur generell durch eine gewisse Lässigkeit der Kleidung bestimmt, aber innerhalb ihrer gibt es durchaus Nuancen. Fragt man Studierende selbst, so erfährt man, daß sie recht genaue Bilder davon im Kopf haben, wie Juristen oder z. T. auch Wirtschaftswissenschaftler sich kleiden: nämlich korrekter, z. T. sogar wieder mit Schlips; wie Romanisten oder Kunsthistoriker, nämlich lässig-elegant; wie Mathematiker oder Chemiker, nämlich unauffällig-praktisch; wie schließlich Psychologen, Pädagogen und z. T. Germanisten, nämlich betont-billig bis schlampig oder ausgesprochen alternativ (Natur-boots, schlabbrige indische Röcke, selbstgestrickte Pullover ...).

Auch hier wieder kann man nicht umhin denken, daß sie schon ein wenig den Comment oder die Lizenzen der Sektoren des Arbeitslebens vorwegnehmen, in die ihre Studiengänge in der Regel führen: Justiz, Banken, Labors, Medien, Schulen, Arbeitslosigkeit ... und des sozialen Status, der dazu gehört.

---

<sup>8</sup> Vgl. L. Huber: Hochschule als Umwelt. In: T. Bargel u. a. (Hrsg.), Sozialisation in der Hochschule. Hamburg: AHD 1975 (Blickpunkt Hochschuldidaktik: 37), S. 118–135.



Im direkten Vergleich von Pädagogik- und Jurastudierenden (aufgrund von Befragungen) bestätigt APEL<sup>9</sup> solche Unterschiede auch noch hinsichtlich der Bezugsquellen der Kleidung: Flohmarkt, selbstgemacht, "geerbt" stärker hier, Fachgeschäft stärker dort. Analoges zeigt er bezüglich der Einrichtung (Pädagogikstudenten bevorzugen z. B. einfach-primitive oder selbstgebaute Betten, Jurastudenten gekaufte Betten oder Bettcouchs) und deren Bezugsquellen (darunter sind Flohmarkt, Anzeige, Sperrmüll bei den ersteren viel häufiger). Insgesamt fügen sich ihm diese alltagskulturellen Präferenzen zusammen zu einem alternativ-improvisierten Lebensstil auf der einen, einem modern-konventionellen auf der anderen Seite. Beide hängen nach APEL nicht unmittelbar mit der sozialen Herkunft oder den Einkommensverhältnissen zusammen, sind also eher als in den Fächern unterschiedlich präferierte Stilisierungen anzusehen.

Sie müssen nicht immer, können aber häufig ein Symptom für einen ganzen Komplex alternativer Orientierungen sein: auf eine andere Form des Lebens, des Arbeitens und des Politikmachens hin. Eine von der Konstanzer Gruppe Hochschulsozialisation 1984/85 unternommene repräsentative Befragung bat deutsche Studierende um Stellungnahme zu solchen "alternativen" Zielen wie "Verzicht auf materiellen Wohlstand", "Gründung von autonomen Lebens- und Arbeitskollektiven", "Weigerung gegenüber traditionellen Leistungsnormen", "Ausstieg aus den beruflichen Zwängen", "Infragestellen etablierter politischer Parteien" und "Engagement für die Lösung ökologischer Probleme". Ergebnis: ungefähr ein Drittel aller Studierenden tendierte in diese Richtung, ein Zehntel bejahte sie entschieden – im Durchschnitt! In den Sprach- und Kulturwissenschaften aber waren dies um die Hälfte, in Sozialwissenschaften und Psychologie sogar doppelt so viele mehr. In Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften aber nahmen 50% der Studierenden oder mehr demgegenüber eine strikt konventionelle Haltung ein.<sup>10</sup> Wie fühlt man sich wohl in den einen, wie blickt man auf die Stämme der jeweils anderen Fächer?

### 2.5 Zielorientierungen – Motive der Studien- und Fachwahl

Zum Schluß des letzten Abschnitts hatte ich schon angedeutet, daß die bisher geschilderten Vorlieben und Alltagspraktiken der Studierenden mit Wertvorstellungen, politischen Orientierungen und sozialen Einstellungen einhergehen können, die ebenfalls nach Fächern differieren. Solche beeinflussen nun schon die Wahl der beruflichen Ziele und der Studienfächer und steuern so, welche Leute vor allem in welche Fächer hineingehen. Das hat dann zur Folge, daß sie dort viele ihresgleichen treffen und sich natürlicherweise gegenseitig in diesen Orientierungen eher bestärken, während andere, die sich in dem so gefärbten Klima nicht so wohlfühlen, versucht sein können, es wieder zu verlassen.<sup>11</sup>

---

9 H. Apel: Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1989, H. 1, S. 2–22.

10 Vgl. H. Peisert u. a.: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. Bad Honnef: Bock 1988, bes. S. 284 ff.

11 Vgl. zu dieser "Akzentuierungshypothese" K. A. Feldman: Some Theoretical Approaches to the Study of Change and Stability of College students. In: Review of Educational Research 42 (1972), S. 1–26.

Bei begrenztem Raum wie hier läßt sich das am knappsten an den Motiven der Studienfachwahl verdeutlichen. Gegenüber den dazu mittels Fragebogen erhobenen Daten haben andere und ich selbst eine Reihe methodischer Vorbehalte; trotzdem beeindruckt die Konsistenz der Befunde über die Jahre und über verschiedene Untersuchungsdesigns (bis hin zu offenen Interviews) hinweg. Man vergleiche nur die folgenden drei Darstellungen:

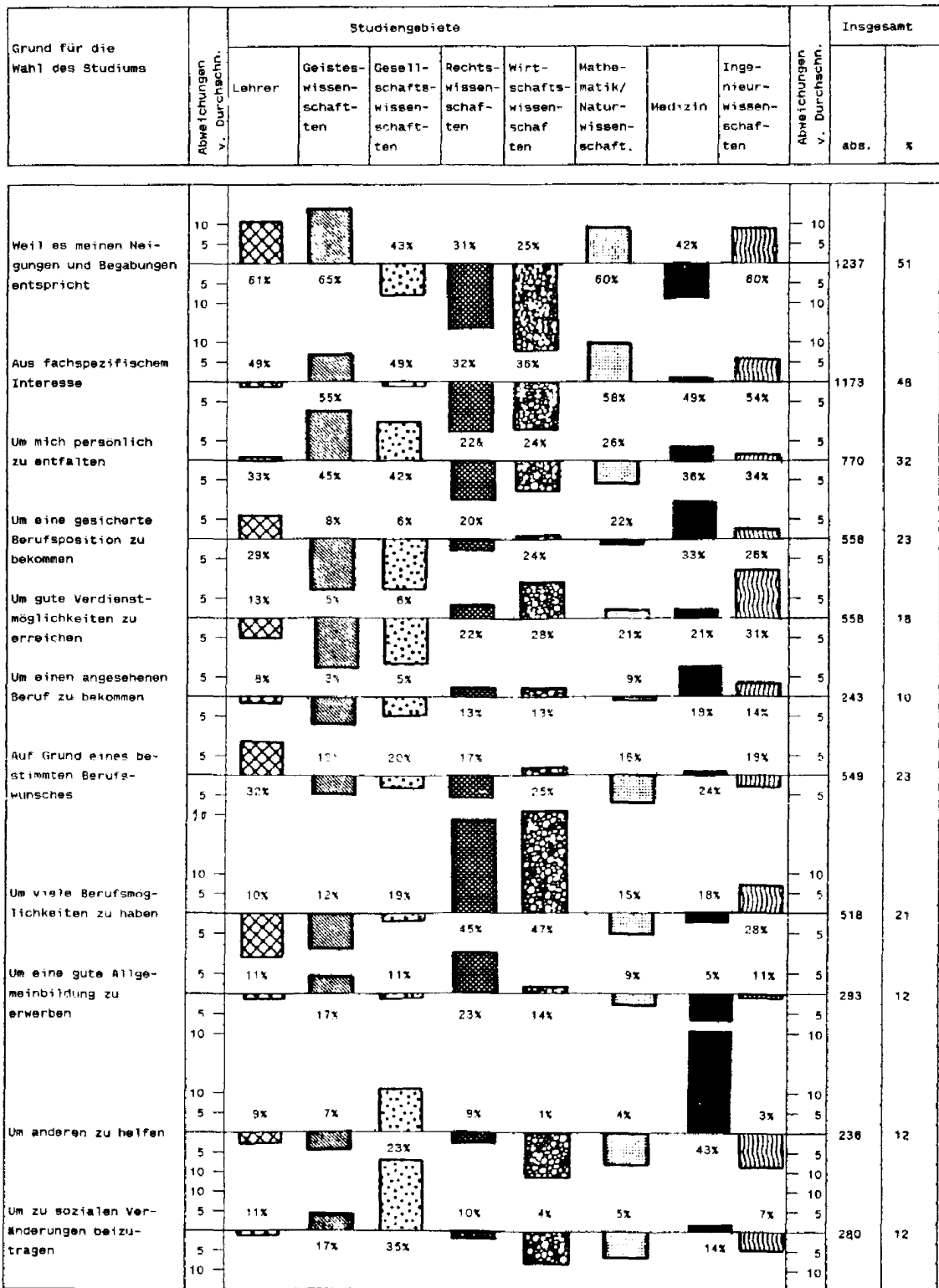
### Motive der Studienfachwahl nach Fächergruppen

(Anteile für „sehr wichtig“)

| Grund war „sehr wichtig“                  | Studierende insgesamt<br>(6607)<br>% | Fächergruppen                               |   |                                |  |                       |   |                              |
|---|--------------------------------------|---|---|--------------------------------|--|-----------------------|---|------------------------------|
|   |                                      | Sprach-/<br>Kultur-<br>wiss.<br>(1454)<br>% | Sozial-<br>wiss./<br>Psych.<br>(642)<br>% | Rechts-<br>wiss.<br>(699)<br>% | Wirt-<br>schafts-<br>wiss.<br>(812)<br>% | Medizin<br>(777)<br>% | Mathe./<br>Natur-<br>wiss.<br>(1284)<br>% | Ing.-<br>wiss.<br>(703)<br>% |
| spezielles Fachinteresse                  | 48                                   | 60  | 49  | 28                             | 27                                       | 52                    | 58  | 40                           |
| eigene Begabung                           | 30                                   | 43  | 30  | 17                             | 17                                       | 29                    | 33  | 31                           |
| Vielfalt der beruflichen<br>Möglichkeiten | 30                                   | 12  | 15  | 60                             | 49                                       | 44                    | 16  | 36                           |
| fester Berufswunsch                       | 20                                   | 20  | 18  | 16                             | 15                                       | 45                    | 15  | 17                           |
| sicherer Arbeitsplatz                     | 9                                    | 2   | 2   | 8                              | 16                                       | 18                    | 7   | 16                           |
| Einkommenschancen                         | 4                                    | 1   | 1   | 8                              | 13                                       | 3                     | 3   | 6                            |
| Ausweidlösung (NC)                        | 5                                    | 6   | 6   | 5                              | 7  | 1                     | 5   | 4                            |

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83. Fr. 15.

**Bild 1:** Studierende 1982/83. (Aus: T. Bargel u. a.: Studiensituation und studentische Orientierungen. Bad Honnef 1984, S. 79).

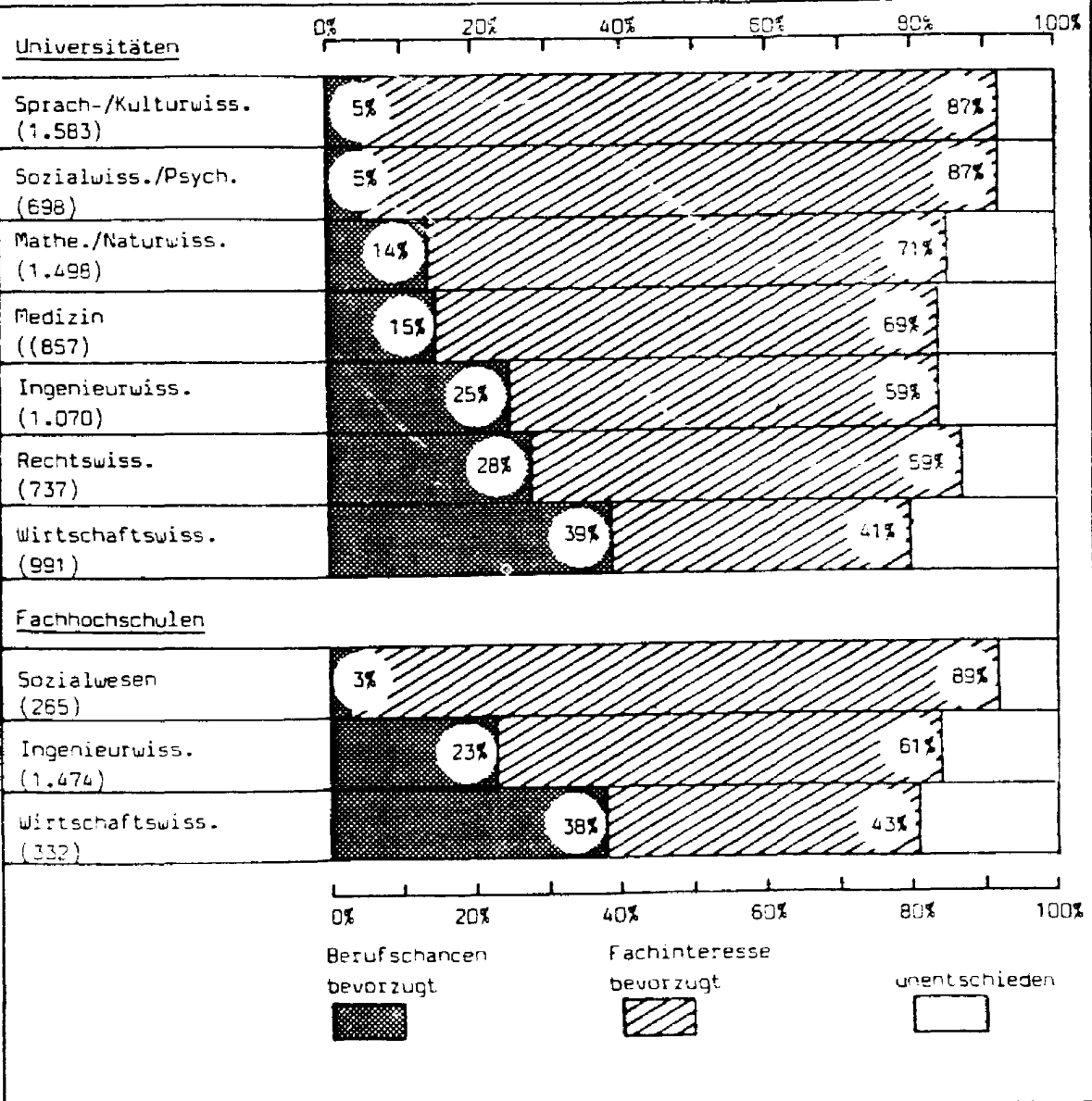


N = 2427 Mehrfachnennungen möglich

**Bild 2:** Studenten höherer Semester an wissenschaftlichen Hochschulen nach Gründen für die Wahl des Studiums und Studiengebieten. (Aus: R. Reisert: Studenten zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Hannover 1980, S. 88).

Alternative: "Fachinteresse" vs. "Berufschancen" nach  
Fächergruppen

(Geordnet nach "Berufschancen")



Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 1984/85, Fr. 21.

Bild 3: Studierende 1984/85. (Aus H. Peisert u.a., 1988).

Deutlich sieht man, daß – jedenfalls in ihren gleichsam öffentlichen Bekundungen wie es Fragebögen, aber auch wohl Diskussionen im Fachbereich sind – Studierende in den Geistes-, aber auch in den theoretischen Naturwissenschaften stärker akademische Werte (Fach, Neugier, eigenes Interesse und Begabung, Selbstbildung) betonen, Mediziner (und Lehrer, wenn gesondert dargestellt) stärker professionelle Einstellungen vertreten und Wirtschaftswissenschaftler, Juristen, Ingenieure vor allem berufliche Zwecke verfolgen. Mindestens ist es offenbar in den letzteren Fächern eher möglich, das zuzugeben.

Fachwahlen sind allerdings komplizierter, als daß sie sich nur nach zu Studienbeginn proklamierten Zielen richteten. Bei ca. zwei Dritteln der deutschen Studierenden sind sie schon durch gleiche oder affine Leistungskurswahlen vorbereitet. Was immer deren Motive sind, jedenfalls bestimmen schulische Erfahrungen mit diesen Fächern, insbesondere Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen, dann auch die Studienfachwahl<sup>12</sup> – nicht nur positiv, als eine Entscheidung für ..., sondern auch negativ, als Strategie der Vermeidung von ...: "Numerophobie" tendieren in die Geisteswissenschaften, Leute, denen unstrukturierte Aufgaben und soziale Situationen unbehaglich sind, in die Natur- und Ingenieurwissenschaften,<sup>13</sup> und solche mit weder nach der einen noch der anderen Seite hin besonders profilierten Interessen und Begabungen in die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften.

Hat alles das noch mit unserem Thema, subkulturelle Barrieren gegen Allgemeinbildung, zu tun? Ich denke doch. Denn, um beim letzten anzuknüpfen: Denselben Angst oder doch Aversion oder Unbehagen auslösenden Aufgaben und Situationen, denen man durch Wahl eines Faches glücklich aus dem Weg gegangen zu sein hoffte, muß man sich ja wieder aussetzen, wenn man dessen schützendes Gehege verlassen und mit anderen Leuten zusammenarbeiten soll, die eben das können, was man selbst nicht mochte.

Ferner: wie immer, wenn Menschen sich in Gruppen zusammenfinden, die bestimmte Lebenslagen und Einstellungen gemeinsam haben, bilden sie gegenüber anderen Gruppen Stereotype aus, die die eigenen Besonderheiten implizit als Werte bestätigen und gegenüber jenen die Distanz begründen: nicht unbedingt mit ihnen zu tun haben zu wollen. Das fängt unter Studierenden an, wenn sie die Philosophen für "Spinner" erklären, die Soziologen für "Schwafler", die Romanistinnen für fesch und die Pädagoginnen für nett, das Fach Physik für hochstrukturiert und kumulativ, Germanistik hingegen für diffus und iterativ ("it goes round and round ..."), Medizin für fordernd und hart.<sup>14</sup> Und es setzt sich unter den vorgeblich so aufgeklärten klugen Hochschulwissenschaftlern fort, wie mit folgender Sammlung von Interviewaussagen aus englischen und amerikanischen Universitäten illustriert sei:<sup>15</sup>

---

12 Vgl. H. Peisert u. a. (Hrsg.): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim. Beltz 1981; F. Kazemzadeh/H. Schaeper: Fachspezifische Studentenprofile – Bedingungen der Integration in das Studium. Hannover: HiS 1983 (Hochschulplanung 44).

13 Vgl. J. Bürmann: Der "typische Naturwissenschaftler" – ein intelligenter Versager? In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 273–284.

14 Zu ähnlichen Aussagen englischer Studierender über die Kommilitonen anderer Fächer vgl. N. Entwistle/P. Ramsden: Understanding Student Learning. London: Croom Helm 1983, S. 165 f.

15 Zusammengestellt aus T. Becher: Disciplinary cultures. In: Studies in Higher Education 6 (1981); 2, S. 109–122.

| Dimension                | Physik                 | Geschichte                   | Biologie                    | Soziologie                           | Maschinenbau                    | Jura                                     |
|--------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--|
| Akad. Status             | reinste Wiss.          | gelehrt                      | deskriptiv                  | pseudowiss.                          | unintellektuell                 | keine richtige Wissenschaft              |
| Bezug z. Praxis          | unberührt              | esoterisch                   |                             | engagiert, sozialtechnolog.          | praktisch realitätsnah          | Fälle (puzzles) lösend, unerschöpferisch |
| Bezug z. anderen Fächern | isoliert, eng          | eng                          | expansiv                    | übergeneralisierend                  | borniert                        | fern, fremd, distanziert                 |
| Begriff. Exakth.         | hochpräzise            | wohlgeordnet                 |                             | wolkig, unartikul. jargon-befrachtet |                                 |  |
| Method. Präzision        | streng math.           | (zu)quellenabhäng., pingelig | "geduldig" experimentierend | dubios offen f. Ideologie            |                                 | arkan                                    |
| Einstl. z. Arbeit        | introvertiert paranoid | verpflichtet Bücherwurm      | eifrig sorgfältig           |                                      | enthusiastisch                  | wortemachend                             |
| polit.-soz.Einstl.       | technokratisch         |                              |                             | sehr links hoch-politisiert          | naiv-konservativ konformistisch | arrogant                                 |
| andere Züge              | klug unverständlich    | staubig "fuddy-duddy"        | versponnen                  | indoktrinierend studentenfreundl.    | unkultiviert herzlich           | a little untrustworthy                   |

**Bild 4:** Einschätzungen anderer Fächer durch Wissenschaftler an englischen Hochschulen. (Nach: Becher, 1981)

"Perhaps these vignettes say more about the people making the judgements than about the judged" fügt Becher selbst (S. 111) an. In der Tat sind zumindest die implizit angewandten Kriterien dafür, was für die Rangordnung innerhalb Akademia als gute Wissenschaft zählt, leicht zu erkennen. Soweit solche klassifizierenden Äußerungen zugleich distanzierend sind, bekunden sie eben auch: man hat sich selbst für eine andere Art von Wissenschaft entschieden und bewußt oder eher unbewußt an sie gewöhnt. Auf solche in diesen Äußerungen z. T. schon miterfaßte und für jede Frage nach Gemeinsamkeiten und möglicher Kommunikation zwischen Disziplinen höchst einflußreiche Kategorien soll noch kurz eingegangen werden.

## 2.6 Begriffe, Problemdefinition und Grenzziehungen

Zuweilen explizit, etwa in Einführungsveranstaltungen, weit häufiger aber beiläufig oder implizit bekommen Studierende vermittelt und werden sie daran gewöhnt, was, in positiven Begriffen ausgedrückt, die Wahrheitsbegriffe bzw. Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit in ihrem jeweiligen Fache sind. In diesem Diskurs spielen eine besondere Rolle z. B. die Dimensionen "rein vs. angewandt" und mit ihr zusammenhängende wie z. B. "universal vs. partikular", "kritisch oder technisch/technokratisch", also der behauptete Grad der Unabhängigkeit von subjektiven und damit verzerrenden Einflüssen. Die faktische Dominanz des von den Naturwissenschaften in diesen Dimensionen eingenommenen Erkenntnisideals ist bekannt und wird eher bestätigt als aufgehoben durch den defensiven Ton, mit dem die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer (jedenfalls in großen Teilen) ihre Studierenden demgegenüber auf die Berechtigung des hermeneutisch-(ideologie-)kritischen Erkenntnisanspruchs zu verpflichten suchen oder mit dem die Professionen ihren Menschen- und Praxisbezug positiv betonen: die Wertungen bleiben zumeist in den Hinterköpfen als heimliche Barrieren doch stecken.

Sie dienen ja in der Tat, oft gar nicht so heimlich, zugleich der Abgrenzung, der Distinktion gegenüber anderen Fächern. Denn das ist, in negativen Begriffen, eben Ausgrenzungen, ausgedrückt, das zweite, was Studierende mit ihrem Fach zugleich lernen: was dieses *nicht* ist, was alles *nicht* zu ihm gehört, *nicht* Wissenschaft in diesem Sinne ist. Andrea FRANK<sup>16</sup> hat dazu höchst treffende Beispiele aus Einführungsveranstaltungen der Biologie und Psychologie und entsprechenden Interviewäußerungen von Hochschullehrern zusammengestellt und damit ihre These belegt, daß zur fachspezifischen Sozialisation bzw., wie wir es auch nennen, zur Ausprägung des fachspezifischen Habitus vor allem das Aneignen bestimmter axiomatischer und methodologischer Differenzen gehört, die zugleich im sozialen Sinne als Distinktionen fungieren.<sup>17</sup>

Dieser Prozeß wird durch die alltäglichen Erfahrungen der Studierenden mit den Grenzen, die in Curriculum und Sprache ihres Faches praktiziert werden, kräftig gefördert. Diesen zu erschließen ist das Konzept des "pädagogischen Code" hilfreich, den BERNSTEIN<sup>18</sup> an sich zum Vergleich sozialer und inhaltlicher Strukturen verschiedener Schul(!)fächer eingeführt und mit den Begriffen "Klassifikation" und "Rahmung" charakterisiert hat:

"Bei strenger Klassifikation sind die Inhalte durch starke Grenzen deutlich voneinander getrennt; bei schwacher Klassifikation ist die Trennung der Inhalte voneinander aufgrund schwacher oder verwischeter Grenzen vermindert." Rahmung bezeichnet "den Entscheidungsspielraum, der Lehrern und Schülern bei der Kontrolle darüber zur Verfügung steht, was im Kontext der pädagogischen Beziehung übermittelt und rezipiert wird. Starke Rahmung bedeutet ein eingeschränktes, schwache ein breites Wahlspektrum".

Hohe Ausprägungen von Klassifikation und Rahmung machen den "Kollektions" – oder "Sammlungscode" aus, der besonders die Fächer Natur- und Ingenieurwissenschaften, aber auch Rechts- und Wirtschaftswissenschaften bestimmt: Die Grenzen zu solchen Fragen, Methoden, Erfahrungs- und Sichtweisen, die nicht dazu gehören, sind scharf gezogen, und innerhalb des Faches wiederholt sich dasselbe zwischen den diversen Gebieten oder Abteilungen und deren hierarchischer Anordnung in der Ausbildungssequenz (Curriculum). Niedrige Ausprägungsgrade ermöglichen einen "Integrationscode", der wenigstens derzeit potentiell stärker in den Geistes- und Sozialwissenschaften zur Geltung kommen kann: Außen- und Binnengrenzen sind fließender, und hier können die Lernenden wenigsten gelegentlich erleben, wie sich z. B. Germanistik oder Geschichte sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweisen öffnen, Pädagogik oder Soziologie auch einmal an Alltagswissen und -erfahrungen anknüpfen etc. – Der Ausdruck "Code" erlaubt übrigens auch die unmittelbare Assoziation an Sprache: analoge Charakteristiken kennzeichnen nämlich auch die Wissenschaftssprache der jeweiligen Disziplinen: in den einen ist sie stark formalisiert und, um den Preis der pragmatischen und reflexiven Dimension von Sprache vereindeutigt, in der anderen können auch, wenn man will, persönliche und Alltagsprobleme zum Ausdruck kommen. Und mit immer tieferem Eintauchen in die Sprache der einen Art findet man Texte der anderen Art entweder unwissenschaftlich oder unzugänglich, in jedem Falle anstößig.

---

16 Vgl. A. Frank: Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Dissertation Universität Bielefeld 1989.

17 Vgl. P. Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Frankfurt 1982; ders.: Sozialer Sinn. Frankfurt 1987, bes. S. 97 ff.

18 Vgl. B. Bernstein: Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: Ders.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt 1977, S. 125 – 161.

Innerhalb der so gezogenen Zäune können dann um so leichter bestimmte Problem"definitionen" (auch in diesem Wort steckt ja: abgrenzen) und Methodenmodelle, also Wahrnehmungs- und Handlungsmuster vermittelt und ganz selbstverständlich werden. Zum "hidden curriculum" der Universitäten gehören also nicht nur, wie mit diesem inzwischen verbreiteten Begriff ursprünglich angezielt, allgemeine Verhaltensdispositionen wie Ordnung, Autoritarismus, Konkurrenz- und Leistungshaltung o. ä., sondern auch inhaltliche Elemente: unthematisierte Prämissen und Verfahrenstraditionen der Fächer. So wird etwa bei den Juristen,<sup>19</sup> allein durch die Form, in der die Aufgaben, nämlich die "Fälle" präpariert, die Musterlösungen vorgeführt, das ihnen innewohnende Prinzip der Subsumption exerziert wird, eine bestimmte Form der Zurechtlegung der Probleme eingeübt: eben so, daß sie juristisch behandelbar werden. Ähnlich übernehmen Mediziner<sup>20</sup> ein bestimmtes Muster professionellen Umgangs mit dem Patienten, orientiert an einem allgegenwärtigen, aber kaum thematisierten "objektiven!", mit Funktions- und Leistungsfähigkeit assoziierten Begriff von Gesundheit. Für die Chemiker hat SCHMIDT<sup>21</sup> gezeigt, wie sich von den Anordnungen der Geräte am Arbeitsplatz über die Arbeitsprozeduren ("Kochen") und die Systematisierung der Ergebnisse (Tafel der Elemente; Bau der Formeln) hin ein Grundkonzept von Wissenschaft durchsetzt und reproduziert, in dem diese, metaphorisch gesprochen, als "Basteln" erscheint.

## 2.7 Einstellungen zur politischen und sozialen Ordnung

Die politischen und sozialen Einstellungen dürfen in diesem Überblick nicht fehlen. Sie sind zwar, ebenso wie z. T. die oben schon behandelten Studien- und Fachwahlmotive, m. E. weniger aus dem Fachgegenstand selbst zu erklären als vielmehr aus der Stellung, die es im sozialen Raum, also in seinen Bezügen zu politischem, ökonomischem und kulturellem Kapital einnimmt.<sup>22</sup> Nichtsdestotrotz werden sie über die soziale Rekrutierung der Studierenden und die Außenbezüge in Forschung und Ausbildung zu einem Element der Fachkultur und in dieser wiederum verstärkt. Über die verschiedenen Untersuchungen, die Zeiten und im wesentlichen auch die Nationen hinweg zeigen sie eine erstaunlich konstante Verteilung, etwa so wie im folgenden Schema:

---

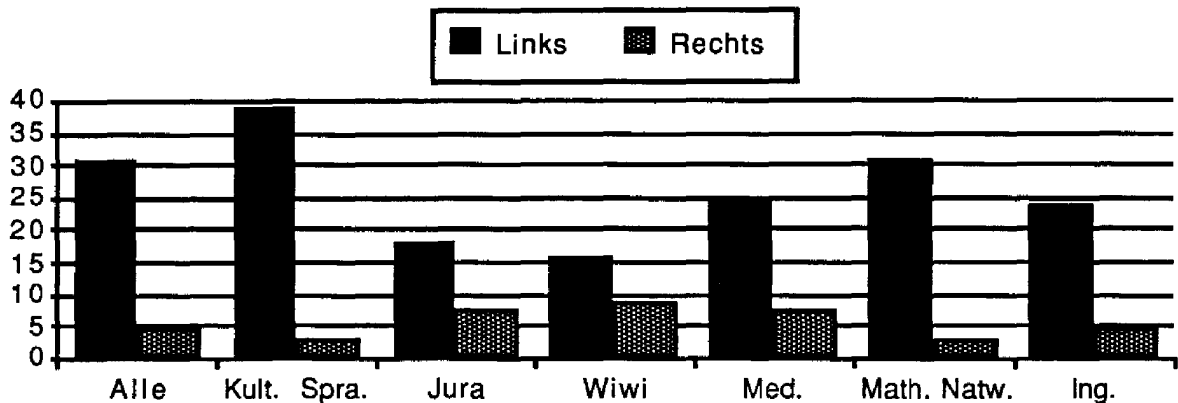
19 Vgl. W. Schütte: Die Einübung des juristischen Denkens. Frankfurt: Campus 1982

20 Vgl. G. Burkart: Strukturprobleme universitärer Sozialisation. Diss. Frankfurt 1970; ferner H. Bollinger u. a.: Medizinwelten. München 1981 und (für Medizinische Hilfsberufe) die vortreffliche Beschreibung bei V. L. Oleson/E. W. Whittaker: The silent dialogue. San Francisco: Jossey-Bass 1968.

21 Vgl. J. Schmidt: Naturwissenschaft und Fachsozialisation. In: Hochschulausbildung 3 (1985); 3, S. 141 – 164.

22 Vgl. P. Bourdieu: Homo academicus. Paris: Les Editions Minuit 1984 (dt. Frankfurt: Suhrkamp 1988), bes. S. 53 ff.





**Bild 5:** Studierende 1982/83 nach Fächergruppen und politischen Orientierungen (nur die ausgeprägten einander gegenübergestellt). (Nach: Bargel u. a. 1984)

Es sei hier nur angedeutet, nicht mehr belegt, daß sich dasselbe Muster auch bei den Hochschullehrern und bei den Akademikern überhaupt zeigt. Einmal im Prozeß der alltäglichen Stereotypenbildung mit dem Selbst- und Fremdbild der Fächer verschmolzen – und wer ertappte sich schließlich nicht bei dem Satz, daß die Soziologen "links", die Juristen "konservativ" seien usw.? – wird auch dieser Zug einer Fachkultur zur Hürde gegenüber anderen, die nur durch Reflexion, Empathie und Metakommunikation überwunden werden kann.

### 3. Folgerungen für die Diskussion über Allgemeinbildung

Der Prozeß, den ich hier als Initiation in die Fachkultur beschrieben habe, setzt sich durchs Studium hindurch fort und kulminiert in der Phase der Hauptseminar-, Examen- oder Diplomarbeiten oder gar Dissertationen: dann nämlich, wenn die Adepten bei der Anfertigung ihrer Gesellen- oder gar Meisterstücke schon um der Erfolgssicherheit willen alle die Praktiken praktizieren und dabei die Prämissen und Paradigmen reproduzieren, die in ihrer jeweiligen Zunft geläufig sind, und zugleich damit eine Art Identifikation mit der Kultur ihres Faches auch im übrigen entwickelt haben. (Übrigens kann diese durchaus mit partieller Kritik an diesem einhergehen.)

Was ich an Unterschieden zwischen den Studierenden verschiedener Fächer notiert habe, läßt sich darum, wie beiläufig schon angedeutet, erst recht und noch stärker ausgeprägt an den Fachkulturen der Wissenschaftler an Hochschulen und anderen Forschungsinstituten zeigen. Ich kann das an dieser Stelle nicht mehr weiter ausführen noch belegen. Alles, was man dazu zusammentragen kann – und gerade die jüngeren "Social Studies of Science", die durch die Brille des Ethnographen das Stammesleben der Laborleute und Texterzeuger beobachten, haben da ein Fülle von Material gesammelt<sup>23</sup> – macht deutlich, daß die Fächer nicht durch ihre jeweiligen Gegenstände (Realitätsausschnitte) konstituiert werden, sondern als und durch jeweilige Gesellschaften, die, wie alle Gesellschaften, mit der "sozialen Rekonstruktion von Wirklichkeit" (BERGER/LUCKMANN) beschäftigt sind und sich darin auch selbst reproduzieren – nur

<sup>23</sup> Vgl. für Einführung und Überblick: K. D. Knorr-Cetina/M. Mulkay (eds.): *Science observed*. London: Sage 1983; E.-M. Willert/G. Wosniza-Spiegelberg: *Mikrosoziologische Erklärungen der Wissenschaftsentwicklung und ihre Kritik*. Erlangen 1988.

eben in ihrer spezifischen Perspektive, nach den je in ihnen tradierten Prämissen und Regeln, umgeben von einem "Hof" für sie charakteristischer Riten, Präferenzen und Orientierungen: kurz, einer Kultur.

Die Wirkungen einer Ausbildung (eines Studiums), notwendig spezialisiert, wie sie heute ist, wird darum nur unzureichend beschrieben, wenn man sagt oder beklagt, daß jeder dieser Spezialisten (leider) nur sein Gebiet (wie auf einer Landkarte) kenne und schon vom Nachbargebiet nichts mehr wisse, daß es also kein oder zu wenig Allgemeinwissen mehr gebe. Vielmehr werden sie auch zu Mitgliedern und Trägern einer bestimmten Kultur mit ihren je eigenen Zügen im angedeuteten Sinne und den entsprechenden Affinitäten oder Aversionen gegenüber denen der anderen.

Wenn darum mit "Allgemeinbildung" das Ziel verfolgt wird, der Zersplitterung der Welt und der Gesellschaft durch die immer weitergehende Spezialisierung zu wehren und so etwas wie gemeinsame Sprache, Arbeit und Politik noch zu ermöglichen, so kann dies nicht durch dieses oder jenes zum Allgemeinen erklärte Wissen erreicht werden – sowenig wie ein paar landeskundliche und sogar Sprachkenntnisse allein schon zur Völkerverständigung führen. Es gehört dazu die Erfahrung der Grenzen der eigenen Spezialisierung etwa gegenüber anderen Weltansichten, Wahrheitskriterien, Problemdefinitionen und Methodenmuster (Selbstbescheidung), das Bewußtsein der Abhängigkeit von bestimmten Axiomen oder Grundannahmen und deren Relativität (Reflexion), der Blick auf die eigene Fachkultur samt ihren gesellschaftlichen Bedingungen auch einmal von außen, als gar nicht so selbstverständlich (Mehrperspektivität), und, motiviert durch alles dies, die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Situation anderer Spezialisten als Mitglieder ebenfalls von Kulturen zu versetzen (Empathie). Der Weg dahin führt über solche didaktischen Prinzipien und Modelle, wie sie Th. Schulze (in diesem Band) als Grenzüberschreitungen zusammengestellt hat, über vielleicht spielerische, vielleicht historische *Verfremdung*, über Konfrontation mit komplexeren Problemen, wie sie sich in der noch nicht zurechtgeschnittenen Praxis stellen (Projektstudium), und über die Verschränkung der disziplinären Perspektiven und Interaktion der Spezialisten angesichts interdisziplinärer Fragestellungen und in interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen (*Soziales Lernen*), wie von J. Schülert in diesem Band für das Oberstufen-Kolleg beschrieben. In diesem Sinne ist Allgemeinbildung die Fähigkeit zu interkultureller bzw. intersubkultureller Kommunikation, der Weg dahin analog dem eines interkulturellen Lernens.

An dieser Stelle könnte in unserem Kontext eingewendet werden: Die hier entwickelte Problematik von Allgemeinbildung auf der Ebene von Hochschulstudium und Fachwissenschaft betrifft uns in den allgemeinbildenden Schulen nicht. Lehrer sind vor diesem Prozeß fachspezifischer Enkulturation glücklicherweise bewahrt, weil sie ja mindestens zwei Fächer und obendrein noch Pädagogik und Didaktik studieren, und Schüler stehen sowieso erst an der Schwelle zur Spezialisierung.

Zum ersten Einwand: Zur Frage, wieweit auch Lehrer einen fachspezifischen Habitus ausprägen, fehlt es in der Tat noch an mehr empirischen Daten. In den Studenten- und Wissenschaftleruntersuchungen sind sie meist entweder gar nicht ausgewiesen oder als eine Gruppe (Pädagogen) quer über die Fächer zusammengefaßt. Hier sind weitere Untersuchungen nötig. Einerseits ist plausibel, daß ein sich etwa aufbauender Fachhabitus durch die Zugehörigkeit zu mehreren Fachkulturen und die Antizipation einer

das Ausbildungsfach übergreifenden Profession gewissermaßen gebrochen wird. Andererseits sind die gewählten Fächer nicht selten untereinander verwandt, – man denke an so beliebte Kombinationen wie Mathematik-Physik, Biologie-Chemie, zwei Fremdsprachen usw. – so daß sich ihre Einflüsse eher verstärken statt durchkreuzen könnten. Und die Fachdidaktiken sind nach ihren Strukturen und Grenzziehungen, nach den Curricula und Unterrichtsmodellen, die sie vermitteln, ihren jeweiligen Bezugsfächern doch oft recht nah – gerade wenn man sie mit dem Bernsteinschen Konzept des pädagogischen Code analysiert, wird das deutlich. So gibt es jedenfalls auch in der Referendarausbildung eine Affinität zwischen mitgebrachtem Fachhabitus und dort angebotenen Handlungs- und Interaktionsmustern des Unterrichts,<sup>24</sup> die ebenfalls zu einer Verstärkung führen *kann*.

Der zweite Einwand scheint in der Tat einen Rückzug von dieser vorgeschobenen Problemfront zu eröffnen. Aber ist nicht, erstens, mit der Reform der gymnasialen Oberstufe vor zwei Jahrzehnten der Weg zu einer früheren Spezialisierung ein Stück weit geöffnet worden? Und ist es nicht nötig, im Auge zu behalten, aus welchen positiven und negativen Motiven heraus auch schon die Entscheidung von Schülern für bestimmte Fächer als Wahl und Abwahl erfolgt und wie diese mit sozialer Situation (Reproduktion) der Herkunft nach und Affinität zu einer bestimmten Fachkultur in einer wenn auch vagen Antizipation zusammenhängen?

Und selbst wenn dies nicht so wäre: Eine Allgemeinbildung in der Art eines Allgemeinwissens allein, nach welchem Kanon auch immer, ob nach Geistesgeschichte, Fächerspektrum oder Schlüsselproblemen, oder in der Art einer Kultivierung nur individueller Ganzheitlichkeit von Kopf, Herz und Hand wird die Schüler später als Studierende nicht gegen die bornierenden Wirkungen fachspezifischer Enkulturation schützen. Sie sollten die Erfahrung von Spezialisierung und Grenzüberschreitung, von intensivem Verfolgen einer Sache und Perspektivenwechsel, von Konfrontation und Kooperation unterschiedlich orientierter Könnern, kurz von Allgemeinbildung als Prozeß und Resultat sozialen Lernens und interkultureller Kommunikation schon vorher gemacht haben.

---

24 Vgl. H. W. Frech: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976; V. Reiss: Zur theoretischen Einordnung von Sozialisationsphänomenen im Mathematikunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 275 – 289.