

*Gernot Graeßner arbeitet als Soziologe an der Universität Bielefeld vorwiegend in der Lehrerausbildung. Er beschreibt, daß es zunächst nicht die großen Konzepte sein müssen, die die Lehre verändern, sondern das 'kleine Unbehagen', das zu neuen Ideen und Versuchen anregt. Sein Artikel ist eine Rückschau auf 'Abzweigungen' von der gewohnten Lehre.*

**Gernot Graeßner**

## **Skrupel in der Hochschulausbildung - eine Zwischenbilanz nach 10jähriger Lehrtätigkeit an der Universität**

1.

Privatheit, persönliche Erfahrung, die eigene Rolle als (Hochschul-) Lehrer, der Lehralltag, aber auch Karriere, Neid, Zweifel über die Nützlichkeit des eigenen Tuns sind die Stichworte, die der Herausgeber dieses Bandes seinen Autoren gibt; also Vorsicht ist geboten, äußerste Vorsicht sogar, denn Wissenschaftler, die sonst über alles schreiben, denen nichts tabu sein kann und darf, sie schweigen, wenn es um sie selbst geht. Ist das Thema der eigenen Praxis nicht etwas, das man besser einem Roman wie *Urs Jaeggi's "Brandeis"* oder einem satirischen Film wie "Das süße linke Leben" überläßt? Reicht es nicht aus, wenn man zu Beginn und am Ende jeden Semesters in Flur- und Cafeteria-Gesprächen unter den Kollegen die Faulheit, Dummheit, Dreistigkeit der neu angekommenen wie auch der alten Studenten beklagt, um sich sodann dem eigentlichen Geschäft, der Wissenschaft, zu widmen? Und überhaupt, wenn es schon um den Lehralltag geht: sollte dann nicht eher die Rede von den Mißerfolgen als von den Erfolgen sein? Woran sind aber Erfolg und Mißerfolg in der Hochschule zu messen? An den eigenen Ansprüchen, an den Erwartungen und Ansprüchen der Studenten, an den Bedingungen der Prüfungsordnungen, an den Maßstäben der Kollegen, an den Rahmenbedingungen von Arbeitsmarkt und Politik? Schließlich: ist es möglich, die eigenen Erfahrungen des Lehralltags für andere nachvollziehbar darzustellen? Denn offenkundig kommt es im Gegensatz zum gewohnten Darstellungsstil in diesem Buch nicht auf die verallgemeinerbare, gültige Aussage an, sondern wohl gerade auf das individuell Erfahrene und still Reflektierte? Kann dies aber von Interesse sein in einer Wissenschaft, die von modisch-narzißtischer 'Innerlichkeit' gewiß nicht viel hält, dafür jedoch gewöhnlich viel für Theorien, Theoreme, Ansätze und Hypothesen übrig hat? Trotzdem: Ich entscheide mich für die 'Ich-Form'.

Anlaß für die folgenden Überlegungen war ein Kolloquium des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld mit dem Thema "Skrupel in der Lehrerausbildung", an dem ich teilnahm.<sup>1</sup> Meine Skrupel (im Sinne von Zweifeln, nicht von Gewissensbissen) beziehen sich jedoch nicht nur auf die Lehrerausbildung (im Fach Sozialwissenschaften), sondern gleichermaßen auf die Diplom-Ausbildung im Fach Soziologie. In beiden Studiengängen bin ich seit 10 Jahren tätig.

Auf diesen Zeitraum beziehen sich also auch meine Skrupel, von denen hier die Rede sein wird, Skrupel, die zu tun haben mit einer Verarbeitung bildungspolitischer Entwicklungen, mit meinem 'hochschuldidaktischen' Verhalten und dessen Veränderungen, und mit dem Problem von Theorie und Praxis in der von mir geleisteten Ausbildung.

2.

Die Mitte der 70er Jahre war zwar schon nicht mehr durch Reform-Euphorie gekennzeichnet, aber an der neuen Bielefelder Universität mit ihren neuen Fakultäten (wie z.B. der Soziologie) immerhin noch durch Stichworte wie 'aktive Professionalisierung', 'forschendes Lernen', z.T. auch 'Selbstorganisation des Studiums' belegt; die sich hinter diesen Stichworten verbergenden Vorstellungen sollten durch einen flexiblen Lehrplan und ein möglichst enthierarchisiertes Verhältnis der Lehrenden und Lernenden erreicht werden, zwar nicht so weitgehend wie dies zu gleicher Zeit in Bremen versucht wurde, sondern wesentlich moderater und letztlich 'alten' wissenschaftlichen Standards und Verhaltensregeln verbunden, aber immerhin. Die Lehrerausbildung im Fach Sozialwissenschaften beanspruchte darüberhinaus eine Integration dreier wissenschaftlicher Disziplinen (Geschichte, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften) zu einem Konzept, das überdies über schulpraktische Studien einen Schritt aus dem (nein, nicht Elfenbein-) Betonturm wagen wollte. Die Frage, wo denn die examinierten Studenten bleiben würden, war nur strukturell (Professionalisierung), aber nicht individuell ein Problem. In der Region Ostwestfalen gab es kaum ausgebildete Sozialwissenschaftler an den Schulen und eine recht liberale Prüfungsordnung zielte auf einen neuen Typ des Lehrers in den Sekundarstufen I und II (S I, S II). Für jemanden, der in seine praktische Lehre an der Universität bildungsreformerische Ideen einbringen wollte (und dabei sowohl politisch-soziale,

<sup>1</sup> Für Anregung, Diskussion und Kritik dieses Artikels danke ich *Martin Mürmann*, *Annette Wellinger* sowie *Prof. Dr. Fischer*.

curriculare, begabungstheoretische und institutionen-kritische Argumente im Kopf hatte), also ein gutes Pflaster. Es war vieles möglich: die Durchführung kleinerer Projekte schon mit Studenten des ersten Semesters, der Aufbau von Arbeitsbeziehungen mit Gruppen von Studenten über mehrere Semester hinweg (und damit Minderung oder Aufhebung von Anonymität), gemeinsames Forschen und Lernen in Lehrforschungsprojekten, gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsreihen für sozialwissenschaftlichen Projektunterricht in der S II und deren Erprobung an reformorientierten Schulen; 'Werkstatt'-Seminare im IZHD; Kooperationen mit einer Reihe von Kollegen waren neu und interessant, und die Schwierigkeiten, die auftauchten, waren Anreiz, sie zu überwinden und kooperativ zu lösen. Dieses erste Drittel meiner Bielefelder Tätigkeit ging unbemerkt in eine 2. Phase über.

Das Hochschulrahmengesetz und die neue Personalstruktur drohten zwar bereits als dunkle Wolke im Hintergrund, Auswirkungen auf den Alltag und die Phantasie, reformerische Konzeptionen über längere Jahre hinweg erproben und realisieren zu können, hatten diese noch nicht: die Selbstverwaltung wurde institutionell genutzt, um Reformziele gerade auch im Hinblick auf eine neue Qualität der Lehre realisieren zu können.

Die Wolke am Horizont wuchs jedoch schneller als erwartet und nahm manchen gerade aufkeimenden Blumen die notwendige Sonne. Jahre vor der Bonner Wende wurden meine Kräfte absorbiert durch die Auflösung der Pädagogischen Hochschule (PH) in die Universität. Die Integration der PH als Verkörperung auch einer Tradition der Lehrerausbildung begrüßte ich, und ich hatte mich in dieser Zeit für zwei Jahre als Prodekan der soziologischen Fakultät zur Verfügung gestellt, um einen Beitrag für die Sicherung der Lehrerausbildung auch in den sonst durch die Diplom-Soziologie gekennzeichneten Strukturen der Fakultät zu leisten. Nachträglich muß ich sehen, daß diese Hoffnung trog; einzelne Mitglieder der ehemaligen PH bemühen sich zwar um Kontinuität, die meisten jedoch entwickelten Interessen, die mit Lehrerausbildung wenig Erkennbares zu tun haben.

Die Anpassung an die wissenschaftlichen, wissenschaftspolitischen und professionellen Standards der Bielefelder Fakultät für Soziologie war jedenfalls für eine Reihe ehemaliger PH-Kollegen ein erstrebenswertes Ziel und ein recht schneller Prozeß, wie mir scheint. Die Wirkung ist eine weitgehende Diffusion lehrerausbildender Wissens- und Verhaltensbestände. Der zuständige Minister tat vor einiger Zeit ein übriges, indem er durch "K.w."-Vermerke auf ehemalige PH-Stellen seine Wertschätzung dieser Tradition kundtat.

Kurz nach der PH-Integration der zweite 'Regen': die liberale Prüfungsordnung (PO) wurde ersetzt durch ein bürokratisches Regelwerk, das mit der Ausbildung von Lehrern wenig zu tun hat. Ziel der mittlerweile in Kraft befindliche PO ist es vielmehr, durch allerlei Schikanen Studenten von vornherein vom Studium abzuschrecken, Prüfer durch (teilweisen) Entzug von Prüfungsrechten und ungeheuer komplizierten Detail-Regeln zu demotivieren, Studienordnungen bis hin zu Veranstaltungsinhalten zu regeln, kurzum: Studium letzten Endes zu verhindern dadurch, daß man Studenten vom ersten bis zum letzten Semester in einer Trommel das Laufen wie Käfigmäusen lehrt und Hochschullehrer dazu veranlaßt, diese Trommel auch noch anzutreiben. Am schlimmsten ist, daß diese auch noch bereit sind, dies zu tun, indem sie sich auf einen ewigen Streit um Anteile an Semesterwochenstunden, Kapazitätsberechnungen unter dem pervertierten Stichwort der Studienreform einlassen.<sup>2</sup> Allerdings ist auch dieses Verhalten der Hochschullehrer (Professoren und Mittelbau) in Anbetracht der Auswirkungen der sog. Personalstruktur- 'reform' kein Wunder, denn diese hat binnen weniger Jahre nahezu jeglichen Ansatz kooperativer Arbeit zerstört durch eine absurde arbeitsrechtliche Zersplitterung des Mittelbaus ('Edelassistenten' nach neuem Recht, Assistenten nach altem Recht, Mitarbeiter mit Kurzzeit-Verträgen und etwas längeren Verträgen, mit und ohne Teilzeitverträge, Lebenszeit-Beamte mit und ohne Habilitationsmöglichkeit, Altersgrenze schon ab 35 Jahren etc.)

Die PH-Integration, die Revision der Prüfungs- und Studienordnung und die neue Personalstruktur absorbierten jedoch nicht nur meine Kraft in der Selbstverwaltung, sondern hatten für meine Lehrveranstaltung unbemerkt zunächst und schleichend höchst negative Folgen: Mein mich bewegendes Thema in der Hochschule war für 3-4 Jahre kaum noch die (möglichst befriedigende) Realisierung wissenschaftlicher Arbeit auch in der Lehre; vielmehr sah ich mich plötzlich in eine durch die politischen Rahmenbedingungen geschaffene Selbstverwaltungs-Mäusetrommel versetzt, die wiederum andere antrieben. Die Konsequenz war eine Routinisierung der Lehrveranstaltungen, weil es ja 'wichtigeres' gab und ein dadurch entfremdetes Verhältnis zu den Studenten, ein Abbrechen bzw. ein Nicht-mehr-entwickeln von Arbeitsbeziehungen. Damit verbunden entwickelte sich ein sarkastisch-distanzieren-

<sup>2</sup> Ein Lehrstück in dieser Hinsicht ist der Studiengang "Sozialwissenschaften"; die beteiligten Fakultäten Geschichtswissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften streiten seit ca. 6 Jahren lustvoll um Quotierungen des Gesamtkuchens, die Realität der Lehre, wie die Studenten sie erfahren, steht hingegen nicht zu Debatte. Da gesetzliche Regelungen als Rahmenbedingungen unklar sind und Empfehlungen der Studienreformkommission allenfalls als Nebenkriegsschauplatz akzeptiert werden, bewegt sich allerdings nichts, das Patt wird als Erfolg gefeiert, der Studiengang gerät langsam zum Fossil.

des Studenten-Bild, das dem von A. Glaser gelegentlich vorgetragenen Zynismus langsam recht ähnlich wurde. Eine Legitimation hierfür fand sich auch: was war von den Studenten denn angesichts der rapiden Verschlechterung von Arbeitsmarkt-Chancen noch zu erwarten, mußte ich mich also nicht sogar eher um die Veränderung bildungspolitischer Bedingungen kümmern als um die einzelnen Studenten in Seminaren, wollte ich wenigstens etwas von reformerischen Zielen retten?

3.

Das erste Drittel meiner 10-Jahres-Berufserfahrung in der Universität war also eine Phase des Experimentierens, des Auslotens der eigenen Möglichkeiten, der Hoffnung auch, eine andere Hochschulausbildung zu praktizieren als die im eigenen Studium selbst erlebte, und es war auch eine Zeit des Sich-Einlassens auf die Studenten und ihre teils individuellen Probleme. Diese Haltung beruhte auf prinzipiell optimistischen Annahmen über Lernmotivationen, einem positiven Studenten-Bild, auf der Einstellung, daß die Lehre in der Hochschule ein wichtiger (und auch von der scientific community honorierter) Bestandteil des Alltags sei und auf einem grundsätzlich 'freundlichen' Lernklima an der Universität.

Die zweite Phase war eine Änderung der Gewichtung: nicht die Ausbildung von Studenten war in meinem berufliche Verhalten die erste Orientierung, sondern der Hochschulalltag war wesentlich geprägt durch die Selbstverwaltung mit ihren mühsamen, kräftezehrenden und gleichwohl wenig sichtbaren Erfolg und Anerkennung verheißenden Verfahren. Die Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen erhielten im beruflichen Zusammenhang den zweiten, ja sogar den dritten Platz, denn die allgemeinen Regeln des Wissenschaftsbetriebes, der Konkurrenzdruck und die Entwicklung des Hochschul-Arbeitsmarktes erforderten auch eine Profilierung in bestimmten Spezialgebieten der Disziplin. Forschung, Lehre und Selbstverwaltung gleichermaßen intensiv betreiben zu können, erwies sich für mich gerade in dieser Zeit als unrealistisch. Auf der Strecke blieb jedenfalls die Lehre, die - wie ich im Laufe der Jahre auch erfuhr - in der Professorenschaft keinesfalls für die Einschätzung der wissenschaftlichen Qualifikationen von Bedeutung war.

Es dauerte jedoch einige Zeit, bis mir dieser Prozeß der Veränderung überhaupt bewußt wurde. Denn nicht allein ich verhielt mich anders, offenkundig erging es Kollegen ebenso, so daß die eigene Veränderung kaum auffiel: auch bei anderen Kollegen bemerkte ich eine auffallend niedrigere Bereitschaft, Zeit und Arbeit in Veranstaltungen zu investieren, und ich sah immer weniger Bereitschaft, Positionen zu über-

denken, Risiken einzugehen. Zwar bin ich nie so weit gegangen wie ein Kollege, der mir vor einigen Jahren seine sichtliche Freude darüber kundtat, daß durch die schwindenden Arbeitsmarktchancen und durch die tendenziell rückläufigen Studentenzahlen nun endlich auch die moralische Legitimation für eine Hinwendung an die 'reine' Wissenschaft gegeben sei, die man ja unter den bildungsreformerischen Zielsetzungen allzulange verdrängt habe. Allerdings beobachtete ich bei Kollegen wie bei mir selbst zunehmend einen Rückzug auf die eigenen wissenschaftlichen Interessen und eine verstärkte Abwehr studentischer Anforderungen. Welches aber sind die Anforderungen und Erwartungen, die Studenten von mir haben und die ich an Studenten stelle?

Wichtig scheinen mir zu sein: die Orientierung, die ich Studenten zu Beginn ihres Studiums, aber auch während des Studiums geben oder verweigern kann; die Vermittlung von Wissensbeständen aus dem Fach, soweit sie in die Kompetenz meiner Arbeitsschwerpunkte fallen; und schließlich - dies scheint mir unter den ökonomischen Verhältnissen heute eine neue 'Rolle' zu sein - auch das Festhalten an persönlichen Kontakten über das (abgeschlossene) Studium hinaus, vor allem auch mit Absolventen, denen ein Übergang in einen Beruf nicht ohne weiteres möglich ist. Die vergangenen drei Jahre, als (vorerst) letzten Abschnitt meiner Lehrtätigkeit, bedeuteten für mich einen Prozeß der Reflexion dieser Punkte, der - wie ich meine - wiederum einige Verhaltensänderung mit sich gebracht hat. Die Loslösung von Zwängen der Wissenschaftsorganisation und die erneute Hinwendung zur Lehre waren jedoch kein Zufall und zunächst keine bewußte Entscheidung, sondern ein Prozeß, der bezeichnenderweise durch ein als erfolgreich und gelungen empfundenes Lehrforschungsprojekt ausgelöst wurde, das ich über drei Semester zusammen mit zwei Kollegen und ca. 14 Studenten durchführte.

In diesem Projekt machte ich entgegen meinem Urteil, daß die Studien- und Berufssituation forschendes Lernen und eine Identifizierung mit dem wissenschaftlichen Produkt verhinderten, neue Entdeckungen.

Hierzu zählte erstens, daß das studentische Lernen und die studentische Bereitschaft, einen Einsatz auch über die formalen Erfordernisse hinaus zu erbringen, wesentlich von vier Faktoren abhängig sind: (1) von dem persönlichen Engagement des Veranstalters, seinen eigenen Beitrag sichtbar und für die Studenten nachvollziehbar zu erbringen; (2) von der Möglichkeit, ein Problem zu bearbeiten, das Veranstalter wie Studenten betroffen macht, d.h. das sie in die Lage versetzt, eine Vorstellung über Veränderungen durch die gemeinsame Arbeit zu entwickeln; (3) eine Gruppenkon-

stellation, die interne Konflikte nicht negiert und überspielt, sondern Sympathien und Antipathien gewissermaßen 'erlaubt' und schließlich (4) hinreichende Zeit, Gruppenprozesse entstehen zu lassen und zu bearbeiten (ohne in harmonistisches Sensibi-Sensiba abzugleiten: "ich finde euch alle gut" ist unehrlich und schadet den beteiligten Personen und der Sache selbst). Orientierung, so lernte ich (zweitens) in dieser Veranstaltung, bedeutet nicht nur, Leistung zu erbringen, sondern auch zu gegenseitiger Zustimmung und Kritik nicht nur verbal, sondern durch Verhalten aufzufordern und damit Lernen (eigenes, wie das des anderen) zu ermöglichen.

Während ich in den siebziger Jahren die Lernorganisation eines Seminars vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Vermeidung von Lernfrustrationen und der Förderung eines 'günstigen' Arbeitsklimas (Gruppenarbeit, Materialien-Erstellung, Herstellung von Bedingungen für 'soziales Lernen' etc.) gesehen hatte, lernte ich jetzt, daß entscheidend für die Wissensvermittlung weniger die Befähigung zur Selbstorganisation von Lernprozessen war, als vielmehr flexible, auf die Gruppenprozesse eingehende Vorgaben von Wissen, die Herausforderung und Einforderung studentischer Leistung ohne lehrerhafte Hausaufgaben-Attitude, die strikte Einhaltung einmal gefaßter Arbeitsbeschlüsse usf., insgesamt also ein Prozeß, der weit mehr als im normalen Seminar üblich eine Flexibilität der Arbeitsformen vorsieht und sie auch bis zur Erstellung des Endprodukts durchhält, der aber gleichzeitig einen erheblichen Einsatz des Veranstalters über das routinisierte Maß hinaus verlangt.

Die dritte Lehre des Projekts war für mich, daß meine alte Vorstellung, möglichst alle Studenten in den Lernprozeß in gleicher Weise einzubeziehen, nicht zu realisieren ist, und daß ein Engagement unter den jeweiligen Gruppenkonstellationen immer nur für Teile der Gruppe von Bedeutung ist, und dies in unterschiedlicher Weise. Von der reformerischen Vorstellung der solidarischen 'Wir'-Gruppe ist also Abschied zu nehmen zugunsten der Erfahrung, daß Lernprozesse und Lernergebnisse einer Gruppe durch einige, teilweise nur durch einzelne ihrer Mitglieder und im Hinblick auf diese zustande kommen. Ein anderer Teil der Gesamtgruppe kann hingegen nur wenig oder gar nicht partizipieren. Hochschuldidaktisch heißt dies insgesamt, daß ich mein Verhalten stärker am zur Debatte stehenden Sachproblem und an dem durch die Arbeitsorganisation interessierten Teil der Studenten ausrichte, nicht aber nach dem Gesichtspunkt einer möglichst gleichmäßigen Berücksichtigung aller Gruppenmitglieder. Eine Haltung, die vielleicht nach Selektion und Arroganz riecht, aber den Vorteil hat, daß die Wissensvermittlung auch im normalen zweistündigen Seminar mir selbst und vermutlich auch einem in dieser Situation und an dieser Sache interessierten Teil der Studenten Befriedigung und Erfolgsgefühl verschafft, also "echt was

bringt", wie dies heute formuliert wird.

Diese Erfahrung aus dem Lehrforschungsprojekt erlaubte mir, Studenten neu zu sehen und Abstand zu nehmen von den Flur-Gesprächs-Klischees, hinter denen sich gewöhnlich die Unfähigkeit verbirgt, die eigene berufliche Situation im Hinblick auf die Lehre zu reflektieren, Mißerfolge zuzugeben und Erfolgsgefühle jenseits der kollegialen Konkurrenz zu finden. Die Folge war für mich allerdings, daß ich ein neues, und wie ich meine, realistisches Verhältnis zu Studenten gewonnen habe (die mich in meiner Rolle 'natürlich' auch anders wahrnehmen als vor 10 Jahren), das den gegenseitigen Erwartungshorizont nicht zu weit steckt, intensive Arbeitsbeziehungen aber dennoch ermöglicht.

Neu ist, daß ich Studenten nicht mehr nur wohlwollend als das mehr oder weniger notwendige Ambiente des Hochschulbetriebes betrachte. Neu ist, daß ich Erfolge und Mißerfolge meiner Arbeit mit Studenten innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen (teilweise auch außerhalb der Hochschule) als wichtigen Teil meiner beruflichen Identität ansehe und mir dies - ohne Rücksicht auf kollegiale Erwartungen - auch eingestehen kann. Neu ist drittens, daß ich einen übertriebenen 'pädagogischen Eros' (wie in meiner Zeit als Berufsanfänger) verlassen kann und meine Zusammenarbeit einem bestimmten Teil von Studenten anbiete, wie ich auch meinerseits akzeptiere, daß ein Teil der Studenten an einer Zusammenarbeit mit mir nicht interessiert ist.

Diese neue Sichtweise auch des persönlichen Stellenwertes akademischer Lehre hat allerdings einen Preis. Der Preis ist ein 'Ausklinken' aus den allgemeinen Regeln, die an der Fakultät für das Verhältnis zu Studenten gelten, ein Inkaufnehmen, als 'nur-Lehrer' etikettiert zu werden, der auf die Brillanz 'eigener' theoretischer Entwürfe bewußt verzichtet und damit gegen den überkommenen Anspruch der universitären 'Omnipotenz' sträflich verstößt. Distanz zu Kollegen, mit denen man z.T. jahrelang zusammengearbeitet hat, ist somit unausbleiblich.

Diese neuen, letztlich positiven Erfahrungen im dritten Abschnitt meiner Berufsausübung machten es mir, zur eigenen Überraschung, auch leichter, meine Aufgaben in Forschung und Selbstverwaltung mit mehr Gelassenheit anzugehen und mich weitgehend der üblichen, teilweise ja vorwiegend der personalen Präsentation dienenden Hektik des Uni-Alltags zu entziehen. Konzentration auf die mir wichtigen Arbeitsbereiche in der Universität unter Mißachtung bestimmter Statusgebärden verschafften mir überdies auch neue Energien für private Interessen und kommunalpolitische Arbeit.



Eine Studentin sagte mir vor einiger Zeit, daß sie die Universität mit den ihr eigenen Gesetzen nicht als ihre Lebensmitte ansehe; wichtig seien ihr vielmehr Dinge, die mit der Uni nur wenig oder nichts zu tun hätten. Sie habe aber das Gefühl, daß sie gerade deshalb besser studieren könne als Kommilitonen, die ihre Lebensbezüge ausschließlich in der Universität mit ihren spezifischen Lebensformen sähen.<sup>3</sup>

Genau dieses ist auch meine Erfahrung: daß nämlich meine Sichtweise der Lehre und der Studenten in den letzten Jahren mir auch außerhalb der Universität und außerhalb meines Berufs Energien erschlossen hat, die in ihrer Rückwirkung durchaus wieder dem Beruf (und zwar in Lehre, Forschung und Selbstverwaltung) zugute kommen. Die Skrupel, die ich gegenüber den Studenten und gegenüber der Art meiner Veranstaltungen jahrelang hegte, sind also einer größeren Sicherheit und Selbstverständlichkeit gewichen, die dennoch - so glaube ich zumindest - ein höheres Maß an Offenheit beinhalten.

#### 4.

Mein Plädoyer für ein neues und offeneres Verhältnis von Hochschullehrern und Studenten soll nicht mißgedeutet werden. Ich verkenne keinesfalls die Situation von Kollegen, die auf Zeit- und Teilzeit-Stellen sitzend von ihren Arbeitsbedingungen und Lebensperspektiven her höchst unvernünftig handeln, würden sie auch nur eine Minute mehr als unbedingt erforderlich auf Lehre und Studenten 'verschwenden'. Die geschilderten Erfahrungen sind die meinen, und ich stehe - wie oben gesagt - nicht an, sie zu verallgemeinern oder gar daraus moralische Ansprüche an meine Kollegen abzuleiten. Was ich schilderte, war meine Art, meinen Hochschul-Alltag zu bearbeiten. Ich verkenne erst recht nicht die Situation der Studenten, die in die Arbeitslosigkeit hineinstudieren. Mitunter halte ich mir meine Studiensituation vor Augen. Ohne mich allzusehr zu beeilen, hatte ich mit 25 Jahren, nach nahezu unreglementiertem, aber intensivem Studium, meine Dissertation abgeschlossen, und eine Woche nach meinem Rigorosum - ich war inzwischen 26 Jahre alt - konnte ich meine Einstellung in meine erste berufliche Position feiern. Dies war eine Situation, die damals nicht ungewöhnlich war und die heute sicherlich nur in absoluten Ausnahmefällen eintritt. Stattdessen kämpfen sich Studenten von Schein zu Schein und Pflichtveranstaltung zu Pflichtveranstaltung, (was ein zusammenhängendes Studium eher verhindert als fördert) und beschäftigen sich schließlich mehrere Semester

<sup>3</sup> Es soll andererseits freilich nicht geleugnet werden, daß viele Studenten, gerade weil sie sich nicht auf die Hochschulregeln einstellen, nicht lernen und studieren, sondern Uni-Angst entwickeln.

mit der Organisation ihrer Prüfungen und Teilprüfungen. Dies alles, um eine formale Qualifikation zu erreichen, für die eine Berufseinmündung zunehmend unwahrscheinlicher wird. Vernunft, und nicht die in der FAZ oft behauptete Faulheit, ist also der Auslöser für lange Studienzeiten heutiger Studenten. Studenten sprechen heute kaum davon, einen bestimmten Beruf ergreifen zu wollen, viel öfter höre ich, daß der Wunsch besteht, hier oder da 'unterzukommen'. Die berufliche Passivität, die durch die schwindende Arbeit hervorgerufen wird, ist als Forschungsfrage von hohem Interesse, hat bislang aber in der Hochschule, auf die Hochschule selbst bezogen, eher Achselzucken hervorgerufen. Manche Kollegen sind - siehe oben - nicht einmal traurig über die gegenwärtigen Zustände, denn sie gehen sie ja nichts an. Die meisten finden aber keine Antwort, (die Verhältnisse sind ja schuld) und deswegen stellen sie sich nicht einmal die Frage, wie denn das Verhältnis ihrer wissenschaftlichen Theorien und die Praxis der Studenten aussieht. Die Studenten, die die Hochschule verlassen haben, sieht man nicht mehr, ebensowenig wie die Kollegen, deren Zeitverträge ausgelaufen sind, ohne daß sie eine weitere Beschäftigung fanden. Und wer nicht mehr da ist, der ist allenfalls noch als statistische Größe von Bedeutung. Arbeitslosigkeit als akademisches Schicksal wird an der Akademie jedoch kaum zu einem nach Lösung drängenden Problem. Der Zynismus jedenfalls, der im gelegentlichen Hinweis auf die im Vergleich zu arbeitslosen Hochschulabsolventen noch schlechter gestellten minder qualifizierten Bevölkerungsgruppe liegt, ist kaum zu überbieten und heißt ja auch nur soviel: warum sollen wir uns heute eigentlich aufregen, wo es doch mehr Studenten denn je gibt, wo die Aufnahme und die Beendigung eines Studiums offenbar immer noch eine Alternative zu anderen beruflichen Qualifikationen ist? Ein Anlaß jedenfalls, die Ausbildung an der Hochschule auch unter dem Aspekt der beruflichen Situation zu verändern, besteht für viele Kollegen nicht. Es sei denn, daß die erwartete Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen zum Argument für die eigene Praxisfeindlichkeit und zur Legitimation der aus eigenen Interessen entstandenen Theorielastigkeit der Studieninhalte verwendet wird. (Ich möchte übrigens auch hier nicht mißverstanden werden: ich wende mich nicht gegen wissenschaftliche Theorie, sondern gegen die Restauration des Elfenbeinturms). Eine Rückkopplung der Arbeitsmarkt-Situation in die Struktur der Lehre unterbleibt, und damit entläßt die Universität zunehmend Studenten, ohne sie ausreichend mit der Fähigkeit auszustatten, eine Lebensperspektive aufgrund oder zumindest im Zusammenhang mit ihrer akademischen Ausbildung zu entwickeln.

Besonders prekär ist diese Situation im Bereich der Lehrerausbildung, in dem die beruflichen Alternativen für die Absolventen klein und die prognostische Arbeitslo-

sigkeit groß ist. Trotzdem werden an den Hochschulen kaum Überlegungen angestellt, ob man angesichts des faktischen Einstellungsstops die bisherige Form der Lehrerausbildung ungerührt fortsetzen kann bzw. in welche Richtung Veränderungen, Flexibilisierungen angebracht wären. Meine bisher beschriebenen "Skrupel an der Hochschulausbildung" beziehen sich unter dieser Perspektive besonders auch auf "Skrupel in der Lehrerausbildung".

In dem Versäumnis der Hochschulen, Konsequenzen aus der Arbeitsmarkt-Situation zu ziehen, liegt die ureigenste Beteiligung an einem - sicherlich ökonomisch verursachten - Prozeß, der Studenten als Mitzwanziger/Anfangdreißiger um ihre Lebensperspektive betrügt und sie künstlich in z.T. juvenil-transitorische Verhaltensmuster zwingt und sie an der ihnen zustehenden gesellschaftlichen Partizipation und Entwicklung hindert (falls es den Studenten nicht gelingt, auch aus anderen Quellen als der Hochschule zu schöpfen). Die Lehrerin, die nach dem 2. Examen (mit besten Noten bestanden) eine Umschulung als Schreinerin aufgrund einer Arbeitsamts-Maßnahme (in einem 2-Jahres-Kursus machte), um danach eine Gastwirtschaft zu eröffnen, mutet vielleicht auch heute noch exotisch an, dürfte aber für viele ähnliche Karrieren stellvertretend sein.

Wie aber könnte die Hochschule diese Situation in ihr Verhältnis von Theorie und Praxis und damit in die Gestaltung der Lehre einbeziehen? Ich bin weit davon entfernt, hier Rezepte verbreiten zu wollen, aber einige Erfahrungen konnte ich in den letzten drei Jahren in meinem Hochschulalltag gewinnen. Eine Voraussetzung für eine Neugestaltung der Lehre dürfte die radikale Ent-Reglementierung des Studiums sein (nicht zu verwechseln mit dem Herstellen von Desorientierung), die die Studenten wie auch die Hochschullehrer von unsinnigem Sammeln von 'Scheinen' einerseits und vom zwangsweisen Ableisten bestimmter routinisierter Pflichtveranstaltungen andererseits entlastet. Eine solche Ent-Reglementierung müßte Studenten als selbstverantwortliche Erwachsene ernst nehmen (statt sie als Spezies unmündiger Schüler wahrzunehmen) und dürfte einen Schub an phantasievoller und im Ergebnis sicherlich gründlicherer Lehre zur Folge haben. Die andere Voraussetzung ist, daß sich die Hochschule institutionell und die Hochschullehrer persönlich in einen Dialog mit regionalen Institutionen (Wirtschaft, kommunale Verwaltung) einlassen, nicht um kleinkarierte Anforderungen an möglicherweise zweifelhaften Qualifikationen zu erfüllen, sondern um die spezifischen Leistungen der Hochschule für eine Region überhaupt erst sichtbar zu machen und um - im Rückweg - zu erkennen, welche spezifischen Leistungen die Hochschule und damit auch die von ihr ausgebil-

deten Absolventen erbringen können. Und schließlich - heute vielleicht am wichtigsten - müßte sich die Hochschule in der Lage sehen, Kontakt zu ihren Absolventen zu halten, um hier aus der Verantwortung ihrer Ausbildung heraus ein Netzwerk sozialer Beziehungen herzustellen, das Alternativen zu herkömmlichen Berufseinmündungen für viele erst entstehen ließe. Dies bedarf aber eines gründlichen Umdenkens.