

Bayerisches Staatsinstitut
für Hochschulforschung
und Hochschulplanung

IHF

32

Johannes - Jürgen Meister

unter Mitarbeit von
Ricarda Länge - Soppa

Hochbegabte an deutschen Universitäten

Probleme und Chancen ihrer Förderung

Johannes-Jürgen Meister

unter Mitarbeit von
Ricarda Länge-Soppa

**Hochbegabte an deutschen Universitäten
Probleme und Chancen ihrer Förderung**

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
8000 München 81, Arabellastr. 1, Tel. (089) 9241-2188

München 1992

I S B N

3-927044-13-X

Vorwort

Die öffentliche Diskussion über Elite-Hochschulen im bundesrepublikanischen Hochschulwesen mag zwar um die Mitte der 80er Jahre lebhafter und lautstärker geführt worden sein als heute. Verstummt ist sie aber auch jetzt noch nicht. Die fortschreitende Expansion unseres gesamten Bildungswesens führt immer mehr junge Menschen zu immer höheren Bildungsabschlüssen, aber auch zu immer höheren Bildungs- und Berufserwartungen. Geht diese quantitative Ausweitung auf Kosten der Qualität? Können Spitzenkräfte in Wissenschaft und Wirtschaft, Kunst und Kultur, Politik und Sport nicht mehr angemessen gefördert werden? Sind Elite-Hochschulen die einzige und die richtige Antwort auf diese Herausforderung? Johannes-Jürgen Meister hat diese Fragen in der hier vorgelegten Studie thematisiert und versucht, Ansätze zur Lösung der aufgeworfenen Probleme aufzuzeigen.

Dazu führte er eine Vielzahl von Interviews mit Hochschullehrern und Studierenden durch, die sich zu insgesamt ca. 200 Stunden Interviewzeit addierten. Um die Fülle der gesammelten Aussagen und Meinungen computergerecht zu erfassen, hat seine Kollegin, Frau Ricarda Länge-Soppa, ein Schema entwickelt und die Hälfte der Interviews ausgewertet. Besonderer Dank gebührt aber auch Frau Ildiko Schmidt und ihrer Vorgängerin, Frau Dagmar Roßkopf, die nicht nur die mühevollen Arbeit des Schreibens dieses Manuskripts auf sich nahmen, sondern Johannes-Jürgen Meister durch Vorlesen die zugehörige Literatur erschlossen und ihn auf zahlreichen Wegen zu seinen Interviewpartnerinnen und -partnern begleiteten. Darüber hinaus gilt der Dank allen Kolleginnen und Kollegen des Staatsinstituts, die diese Arbeit in der Abschlußphase mit ihren Ratschlägen unterstützten.

München, im Oktober 1992

Prof. Dr. Robert Geipel

I n h a l t	Seite	
1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung, Zielsetzung	1
1.2	Anmerkungen zur Diskussion	3
1.3	Methodisches Vorgehen	10
2	Interviews mit Professoren	18
2.1	Prolog - die Ausgangslage	18
2.1.1	Was Studenten heute leisten - Anforderungen und Fähigkeiten	18
2.1.2	Was Hochschulen heute leisten - die Einheit des Systems	29
2.2	Herausfinden und Kennenlernen	39
2.2.1	Im Urteil der Professoren - Studienverhalten und Berufsperspektiven	40
2.2.2	Spät, doch nicht zu spät - Erste Begegnung	44
2.2.3	Interesse für Interessierte - Auffälligkeiten und Kennzeichen	50
2.2.4	"Wasserträger" im Einsatz	52
2.2.5	Stille Wasser gründen tief - Introvertierte	54
2.2.6	Sie machen sich selbst bemerkbar	55
2.2.7	Soll der Professor sich seine Studenten selber aussuchen?	58
2.2.8	Brückenschläge sind notwendig - Übergangsprobleme zwischen den Bildungssektoren	63
2.3	Theorie und Praxis - Kriterien und Merkmale zur Bestimmung von Begabung und Hochbegabung	66
2.3.1	Was zählt ist Leistung	70
2.3.2	Leistung allein genügt nicht	75
2.3.3	Exzellente - nicht elitär	80
2.4	Was kann man tun - Maßnahmen zur Förderung	82
2.4.1	Wenige erreichen viel - Lernen in kleinen Gruppen	83

		Seite
2.4.2	Nicht durch Lehre allein - Fördern durch Forschen	86
2.4.3	Studieren im Eilmarsch - Steilkurse	89
2.4.4	Klassische Förderinstrumente: Mobilität und Auszeichnung	93
2.5	Geschlecht und Begabung	95
3	Interviews mit Studenten	100
3.1	Hochbegabte - ganz normal	100
3.1.1	Wer sie sind und was sie studieren	100
3.1.1.1	Die Fächerwahl	101
3.1.1.2	Das Leistungsniveau	106
3.1.1.3	Der soziale Hintergrund	110
3.1.2	Studien- und Berufsziele Hochbegabter	112
3.1.3	Begabtenförderung	115
3.1.4	Wahl des Studienortes	120
3.2	Pfade im Dschungel - der Weg durch die Universität	121
3.2.1	Am Anfang Ernüchterung und Frust	121
3.2.2	Wer sucht, der findet - Kontakte und Betreuung	125
3.2.3	Nähe und Unnahbarkeit - Wie sind die Lehrer?	127
3.2.4	Zuwendung und Engagement - Wo bleiben die Lehrer?	131
3.2.5	Hechte im Karpfenteich - Masse und Klasse	135
3.3	Hochbegabung - Idee und Wirklichkeit	142
3.3.1	Hochbegabung - Einig in Vielfalt	142
3.3.2	Selbsteinschätzung - Selbstbewußt in Verlegenheit	148
3.3.3	Elite-Bildung - nein danke	150
3.4	Studienbedingungen und Studienverhalten	152
3.4.1	Verschult und wenig Freiheit	153
3.4.2	Blick in die Tiefe - Allgemeinbildung versus Spezialisierung	155
3.4.3	Viel Arbeit und wenig Freizeit	157
3.4.4	Hinaus in die Ferne - Studienortwechsel	159
3.4.5	Wie gut, daß niemand weiß...	163

		Seite
3.5	Schneller, kürzer, intensiver - besondere Maßnahmen für besondere Fähigkeiten?	165
3.5.1	Geben und Nehmen - Studieren in Kleingruppen	165
3.5.2	Blick über den Zaun in schönem Ambiente - Ferienakademien nicht für jedermann	169
3.5.3	Altius, Fortius, Citius - Steilkurse kein taugliches Instrument	172
3.5.4	Mehr Engagement - Fördern durch fordern	180
3.5.5	Zwischen Bonus und Benachteiligung - das Geschlecht spielt mit	186
4	Schlußfolgerungen und Empfehlungen	190
4.1	Keine separaten Elite-Hochschulen	191
4.2	Hochbegabung im Selbstverständnis der Interviewpartner	193
4.3	Bildungslaufbahnberatung - ein Brückenschlag zwischen Gymnasium und Hochschule	194
4.4	Herausfinden und Kennenlernen - Formen der Studienorganisation	196
4.4.1	Früh Kontakte knüpfen, Distanzen abbauen	196
4.4.2	Arbeit in Kleingruppen	199
4.4.3	Steilkurse nicht gefragt	200
4.4.4	Wechsel der Hochschule und Auslandsaufenthalt	201
4.4.5	Ferienakademien kritisch gesehen	202
4.5	Partizipation an der Forschung	202
4.6	Straffung und Interdisziplinarität des Lehrangebots	204
4.7	Engagement der Hochschullehrer und Qualität der Lehre	205
4.8	Administrative Barrieren und finanzielle Ressourcen	207
	Literaturverzeichnis	209

"Alle Akte sozialer Schöpfung sind das Werk individueller Schöpfer oder meist schöpferischer Minderheiten...."

(Arnold Toynbee: "Gang der Weltgeschichte")

"Wenn man im Leben fortschreitet, bemerkt man bis zum Überdruß, wie wenig Menschen zu einer Anstrengung imstande sind, die ihnen nicht als genaue Antwort auf eine äußere Notwendigkeit auferlegt wird. Darum haften die wenigen, die wir einer spontanen, freiwilligen Tat fähig fanden, noch herausgehobener und gleichsam monumentalisiert in unserem Gedächtnis. Sie sind die Ausgezeichneten, die Edlen, die einzigen Aktiven, nicht nur Reaktiven, für welche das Leben eine ständige Spannung, ein unaufhörliches Training ist."

(Ortega y Gasset: "Aufstand der Massen")

1 Einleitung

1.1 Problemstellung, Zielsetzung

Die besten Schüler sollen möglichst frühzeitig zu den besten Professoren, so lautete die scheinbar einfache Lösung eines Hochschullehrers, als die öffentliche Diskussion über Begabtenförderung, "Elite-Bildung", "Elite-Hochschulen" um die Mitte der 80er Jahre besonders heftig entbrannt war. Das Wie und Wer war in der teilweise sehr vehement geführten Auseinandersetzung weniger gefragt. Was war geschehen? Nicht zuletzt die politische Wende in Bonn, die Ablösung einer sozial-liberalen Regierungskoalition durch eine konservativ-liberale im Jahre 1982, hatte die öffentliche Diskussion über einen Wandel auch in der Bildungspolitik und nicht zuletzt die Förderung von Eliten verstärkt. Politiker und Journalisten, Wirtschaftsmanager und Hochschullehrer sahen die ökonomische und technologische und damit auch die soziale Zukunft sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland in Gefahr.

Alle vermeintlichen Gradmesser, an denen eine Spitzenposition im internationalen Vergleich festgemacht und gemessen werden kann, schienen auf Sturm zu stehen: die Zahl verliehener Nobelpreise in den letzten Dekaden war nicht sehr groß, die Anzahl angemeldeter Patente sank im Vergleich zu anderen führenden Industrienationen ständig. Daheim und auf den Weltmärkten verlor die Bundesrepublik Deutschland, speziell im Bereich moderner Elektronik und Technologie, nach Ansicht von Wirtschaftsexperten mehr und mehr an Boden. Cassandrarufer wurden laut, die die Bundesrepublik Deutschland an der Wende zum dritten Jahrtausend schon auf der Stufe eines Entwicklungslandes sahen. Schuld an dieser Misere sei das Bildungssystem, ein gesellschaftlicher Teilbereich, der sich mangels einer machtstarken und einflußreichen Lobby gegen solche Vorwürfe nicht zur Wehr setzen kann.

Doch merkwürdig, wie sich die Bilder gleichen: fast zur selben Zeit erhoben Bildungsexperten jenseits des großen Teichs, in den so oft als Vorbild apostrophierten Vereinigten Staaten in ihrem Bildungsreport "A Nation at Risk"¹ ein Wehklagen über das US-amerikanische Bildungswesen, namentlich über die Sekundarschulbildung, die High School. Vor allem wurden Schwächen in der Leistungsfähigkeit und im Kenntnisstand der Sekundar-

¹ National Commission on Excellence in Education (ed.): A Nation at Risk. A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education, Washington, April 1983.

schulabsolventen festgestellt, mangelnde Fachkenntnisse und fehlende Allgemeinbildung kritisiert. Besonders alarmierend seien die Defizite in den grundlegenden Kulturtechniken. Ein beträchtlicher Anteil der Schüler verlasse die High School nach 12jähriger Schulzeit als Analphabeten. Kurzum, die Absolventen des Sekundarschulsystems seien schlecht vorbereitet auf eine qualifizierte Berufsausbildung und akademische Berufsvorbereitung an den Colleges und Universitäten. Die ganze Nation war aufgerufen, sich zu engagieren und Abhilfe zu schaffen.

Hierzulande suchte man Schuldige - und fand sie natürlich auch, um Mißstände und Mängel in einer qualifizierten Hochschulausbildung zu erklären: die Bildungsexpansion seit Mitte der 60er Jahre und in ihrem Gefolge die ständig steigenden Studentenzahlen an den Hochschulen. Die Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten zur Wahrnehmung ihres Bürgerrechts auf Bildung, wie es R. Dahrendorf¹ 1965 proklamiert hatte, habe zunächst die Gymnasien und dann die Hochschulen für jedermann geöffnet und damit die Überfüllung der Hochschulen verursacht. Die Förderung der Breitenbildung sei auf Kosten der Förderung überdurchschnittlich begabter Schüler und Studenten vorgenommen worden. Zugleich sei die Qualität der Ausbildung und das Niveau der Schüler und Studienanfänger gesunken. Als Ausweg aus diesem angeblichen Dilemma wurde die Gründung von eigenen, privaten Elite-Hochschulen neben dem bestehenden staatlichen Hochschulsystem vorgeschlagen und gefordert. Spitzenkräfte bräuchten eine besondere Umgebung, um zu Spitzenleistungen erzogen zu werden. Schnell waren die Kritiker mit Hinweisen auf Eliteschulen im Ausland bei der Hand. Politische, gesellschaftliche und wohl auch ökonomische Interessen prägten die öffentlichen Auseinandersetzungen mehr als bildungspolitisch notwendige und wünschenswerte Reformansätze.

Ist diese Kritik wirklich berechtigt? Ist das deutsche Hochschulwesen und sind insbesondere die Universitäten nicht mehr leistungsfähig? Wie sahen und sehen die Hochschulen, die Hochschullehrer und nicht zuletzt die Studierenden selbst die Situation? Teilen die viel Gescholtenen und Kritisierten die Auffassungen und Meinungen der außenstehenden Politiker und Journalisten, der - oft nur selbsternannten - Experten? Gewiß, manche Hochschulfunktionäre reihten sich flugs in den Chor der Ankläger und eifertigen "Neugründer" ein, aber weit größer war wohl doch die Phalanx jener, die zwar Ausbildungsprobleme und notwendige Reformen nicht rundweg abstritten, aber deswegen noch längst keinen Bedarf für ein neues System, für eine "Zweiteilung" des deutschen Hochschulwesens erblickten und sich daher

¹ Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.

einem derartigen Ansinnen widersetzen. Was aber dann? Können die deutschen Hochschulen beiden, sich scheinbar widersprechenden Forderungen und Zielen gerecht werden, einer breiten Vielzahl Studienberechtigter eine solide wissenschaftlich fundierte Ausbildung zu bieten und zugleich die besonders Begabten nicht zu vernachlässigen, sondern angemessen zu fördern und ihre Talente zur Entfaltung zu bringen? Wie können sie das? Gibt es Instrumentarien, Mittel und Möglichkeiten, angesichts der großen Studentenzahlen Spitzenbegabungen zu erkennen, auszuwählen und zu fördern? Und was denken die so Apostrophierten über ihre Förderung? Fühlen sie sich tatsächlich angemessen betreut und gefördert? Was erwarten sie von der Hochschule, was vermissen sie in ihrer Förderung? Wann, wo und wie begegnen sie ihrem späteren Diplomvater bzw. ihrer Magister-Mutter, dem Betreuer bzw. der Betreuerin ihrer Dissertation?

Die öffentliche Diskussion ließ mehr offene Fragen und ungelöste Probleme zurück, als daß sie handhabbare Lösungen bot. Hier die Sonde wissenschaftlichen Fragens anzusetzen und ein wenig mehr in die Tiefe zu gehen, einzelne Ursachen und Gründe des Unbehagens und der Unzufriedenheit aufzuspüren und stärker ins Bewußtsein zu heben und die Auseinandersetzungen darauf hinzulenken, das ist das Ziel und die Absicht der vorliegenden Studie. Am Ende soll kein wissenschaftlich stringent abgesichertes Konzept zur Förderung Hochbegabter oder eine in sich geschlossene Begabungstheorie stehen. Die vielfältig gestaltete Wirklichkeit speist sich nicht aus einer einzigen Quelle, sie sucht im mannigfaltigen Netzwerk der Abhängigkeiten und Zusammenhänge einen gangbaren, keineswegs immer den optimalen Weg zur Lösung von Problemen. So können und sollen auch hier nur Bausteine aus Erfahrungen und Erwartungen zusammengetragen werden.

1.2 Anmerkungen zur Diskussion

Über mehr als ein Jahrzehnt hinweg war es verpönt, laut und öffentlich über die Frage und das Problem der Förderung Hochbegabter bzw. von "Eliten" nachzudenken. Die Expansion des Bildungswesens und der "demokratische Aufbruch" in den 60er Jahren hatten das Thema Begabung, Hochbegabung oder Elite verdrängt zugunsten der Forderung nach Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit. Die Bildungsforschung deckte erhebliche regionale, soziale und geschlechtsspezifische Bildungsdefizite und Disparitäten auf. Angesichts der damaligen demographischen Entwicklung galt es, zunächst diese Defizite abzubauen. Das Wort von der "*Bildung ist Bürgerrecht*", wie es R. Dahrendorf 1965 formuliert hatte, beherrschte die gesellschaftliche, politische und forschungspolitische Szene. Entsprechend gering war daher in den 70er Jahren die wissenschaftliche Ausbeute zur Problematik der Begabten- bzw. Elitenbil-

derung im deutschsprachigen Raum, wie B. Feger¹ in ihrem 1988 erschienenen Literaturbericht "Hochbegabung" feststellte.

Verdrängt und nahezu vergessen wurde das Problem der Begabtenförderung, weil sie vielfach gleichgesetzt wurde mit dem soziologischen Phänomen der Elite und der Elite-Bildung und mithin eng verknüpft wurde mit der Privilegierung einer bestimmten sozialen Klasse oder Schicht. Schon im Titel ihres Buches "Begabtenförderung oder Elite-Bildung?" ließen Chr. v. Ferber u.a. die fragliche Alternative 1970 anklingen. In dieser Abhandlung wurden namentlich die Förderungswerke, die Stiftungen zur Förderung Hochbegabter analysiert, in denen teilweise noch bis heute ein gewisses Elitebewußtsein erhalten ist. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf den Beitrag von H. Tietze in "Die Neue Sammlung" aus dem Jahre 1977 unter dem Titel "Bildung, Identität und soziale Teilhabe".

Der Begriff von der Elite war, wie G. Wölke in ihrer Schrift "Eliteschulen" 1978 rückblickend feststellte, zum Reizwort geworden. Es weckte Emotionen und Affektionen, weil mit diesem Begriff Assoziationen wie *"ungleich"*, *"undemokratisch"* verbunden wurden. Sie sah in ihrem Versuch, für die Elite und die Notwendigkeit von Eliteschulen eine Lanze zu brechen, diesen Begriff *"beschwert mit dem Gewicht deutscher Vergangenheit"*.² *"Vielleicht"*, so führte sie weiter aus, *"ist es eine deutsche Eigenheit, Elite und Demokratie eher als Antinomie denn als Ergänzung aufzufassen"*.³ Klassische Elitetheorien, so hatte T.B. Bottomore in seinem erstmals in englisch erschienen Werk "Elite und Gesellschaft" gezeigt, gehen von der Ungleichheit der Menschen aus. Die Gesellschaft ist demgemäß in zwei Gruppen gespalten, eine organisierte, herrschende kleine Minderheit und eine unorganisierte, beherrschte Masse. Zu den führenden Vertretern dieser klassischen Theorien zählt er im 19. Jh. A. de Tocqueville, Pareto und Mosca. In seiner Analyse kommt er zu dem Schluß, daß der Gegensatz zwischen Elite und Masse in einer modernen demokratischen Gesellschaft sehr wohl überwunden und auf ein Minimum reduziert werden kann. Schon Anfang der 60er Jahre hat u.a. der Soziologe H. P. Dreitzel darauf hingewiesen, daß in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft der Begriff der Elite immer verbunden ist mit dem Element der Qualifikation. *"Eine Elite, die sich durch keine Art und keinen Grad der Quali-*

¹ Feger, B.: Hochbegabung - Chancen und Probleme. Bern 1988.

² Wölke, G.: Eliteschulen. Kommt die Demokratie ohne Eliten aus? In: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 34, 10/1978, Köln 1978, S.56 ff.

³ Ebenda.

fizierung von anderen gesellschaftlichen Gruppen ab- und heraushebt, gibt es nicht".¹

Nun ist es nicht Aufgabe unserer Untersuchung, Definition und Legitimation von Eliten eingehend zu analysieren. Die kurzen Hinweise mögen daher ausreichen. Gleichwohl sind diese Analysen für das Verständnis der Problematik unentbehrlich, wenn über Eliten, ihre Heranbildung, Stellung und Funktion in der Gesellschaft diskutiert wird. Ausgangspunkt unserer Betrachtungen ist jedoch vornehmlich die Frage nach der Begabtenförderung oder, wie vielfach heute auch gesagt wird, Förderung besonderer Befähigungen:

1. Sind Begabtenförderung und Elite-Bildung identisch; 2. Wo und wie werden besondere Befähigungen entdeckt, gefördert und ausgebildet? Diese Thematik soll im Verlauf der Darstellung unserer Untersuchungsergebnisse ausführlicher aufgegriffen werden.

Nach einer Phase intensiver Beschäftigung mit dem Problem der Chancengleichheit und -gerechtigkeit, den gleichen Bildungschancen für alle Bevölkerungsschichten in den 70er Jahren war gegen Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre für die allgemeine öffentliche Debatte die Wiederentdeckung der Frage kennzeichnend, was geschieht eigentlich mit den überdurchschnittlich begabten Schülern und Studenten? Immer lauter wurde die Befürchtung geäußert, daß mit der Ausweitung des Bildungssystems das Niveau insgesamt sinken müsse und daß in einem Unterricht, der auf das Durchschnittsniveau einer Klasse abgestimmt sei, zwangsläufig die überdurchschnittlich begabten Schüler unterfordert wären. Zudem konnte man auf vielfältige Förderprogramme für besonders befähigte Schüler im Ausland verweisen. Vielfach herrschte die Meinung vor, daß die besonders Begabten keiner besonderen Betreuung und Förderung bedürften, denn diese heranwachsenden jungen Menschen würden sich selbst fördern und sich selber nehmen, was sie zur Entwicklung und Entfaltung ihrer besonderen Fähigkeiten benötigten.

Die Forderung nach mehr Spitzenleistungen und Spitzenkräften in allen Bereichen des Lebens, vorrangig aber in dem der Wissenschaft und Forschung aus Gründen der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, waren verbunden mit dem Hinweis auf entsprechende Einrichtungen in anderen ausländischen Bildungssystemen. Beschwörend, aber auch teilweise erleichtert war daher zu Beginn der 80er Jahre von der *"Rückkehr eines Begriffs"* die Rede, wie z.B. im Untertitel von G. Wölkes Schrift *"Eliten in der Bundes-*

¹ Dreitzel, H.P.: *Elitebegriff und Sozialstruktur*. Stuttgart 1962, S.65.

republik Deutschland" aus dem Jahre 1980. Andere griffen diesen Slogan auf und trieben so die öffentliche Diskussion voran.¹

Bereits im Jahre 1978 hatte G. Wölke mit ihrem Beitrag "Eliteschulen" die Heranbildung von Eliten in Frankreich, England und den Vereinigten Staaten von Amerika in den grandes ecoles, an den Universitäten Cambridge und Oxford oder an den privaten Elitehochschulen der USA wie Harvard, Stanford, Princeton etc. dargestellt. Allerdings kommt sie am Ende ihrer Darstellung zu dem Schluß, daß diese Elitesysteme in einem anderen historischen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Kontext entstanden und verwurzelt sind, dem in der Bundesrepublik Deutschland nichts Vergleichbares entspricht. Gleichwohl bedauert sie das Fehlen ähnlicher Institutionen hierzulande, die ein Markenzeichen für Qualität wären, Karriere garantieren und Prestige verleihen. *"Zwar spielen die Hochschulen, mancherlei Unkenrufen zum Trotz, immer noch eine hervorragende Rolle in der Gesellschaft. Sie bieten das Rüstzeug für den Weg nach oben, können aber im Gegensatz zu den Eliteschulen in Frankreich, England und den USA ihren Absolventen kein Markenzeichen, keinen karriereebnenden Nimbus, kein Prestige als Wegzehrung mitgeben. Der einzelne Absolvent, der junge Akademiker ist weitgehend auf sich selbst gestellt, von persönlichen nützlichen Freundschaften und Verbindungen abgesehen."*²

Zahlreiche Wissenschaftler und Politiker meldeten sich zu Wort, um ihre Ansichten und Vorschläge zum Problem Massenuniversität versus Elite-Bildung vorzutragen, die in den Literaturhinweisen dokumentiert sind. Befürworteten die einen eine radikale Zurückdrängung und Einschränkung der Studentenzahlen, gleichsam eine Rückkehr in eine alte Hochschulidylle mit niedrigen Studentenzahlen, so bekannten sich die anderen ohne Wenn und Aber zur Breitenförderung an unseren Hochschulen als Basis einer "Elite-Bildung". Verfochten die einen das Prinzip des Sowohl-Als-Auch, so konnten sich die anderen eine universitäre Bildung eigentlich nur als Auszeichnung und Privileg einer Minderheit vorstellen. Schränkten die einen ihr Elite-Verständnis auf den wissenschaftlichen Nachwuchs und dessen herausragende wissenschaftliche Spitzenleistungen ein, die auch international bestehen können, so sahen die anderen in einer demokratisch legitimierten Elite die jeweils Leistungsfähigsten ihres Faches oder ihrer Profession, seien es Wissenschaftler oder Künstler, Handwerker oder Lehrer, Sportler oder Schriftsteller, Manager oder Politiker, die in ihren Lebens- und Berufsbereichen

¹ Vgl. u.a. Rudolf, Hermann: Ein Begriff kehrt wieder. In: Die Zeit. 30.05.1980.

² Vgl. Wölke, G.: Eliten in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1980, S. 30 ff.

fähig und bereit sind, Führungsaufgaben und Verantwortlichkeiten zu übernehmen. Gemeinhin hat sich für sie der Begriff "Funktionselite" durchgesetzt, die aber keineswegs eine homogene Gruppe repräsentiert. *"Innen gemeinsam ist jedoch, daß sie sich durch Begabung, Qualifikation, Verantwortung und vor allem hervorragende Leistungen auszeichnen."*¹

Als ein Beispiel für viele mag hier die Aussage des damaligen Präsidenten des Bundesverbandes der Deutschen Industrie, Rolf Rodenstock, stehen, wenn er die Vereinbarkeit von Chancengleichheit und Elite-Bildung hervorhob: *"Selbstverständlich ist in einer demokratischen Gesellschaftsordnung Chancengleichheit ein Ziel der Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Der Ausgleich von anlagen- und umweltbedingten Nachteilen ist für die Entwicklung des Einzelindividuums unverzichtbar. Hinzutreten müssen aber zugleich auch Maßnahmen zur Förderung derjenigen, die besonders begabt sind. Ein Bildungssystem, das sich weigert, von der naturgegebenen Tatsache unterschiedlicher Begabungen und Neigungen Kenntnis zu nehmen, würde in krasser Weise gerade die Chancengleichheit in Frage stellen."*² Ähnlich stellte Hermann Lübke den scheinbaren Gegensatz in Frage: *"Stehen Programme wissenschafts- und bildungspolitischer Realisierung von Chancengleichheit einerseits und Eliteförderungsprogramme andererseits im Widerspruch zueinander?...Auch für die Wissenschaftskultur gilt: Mit der Breite, in der sie sozial gelagert sind, nimmt auch in Bildung und Wissenschaft die Wahrscheinlichkeit von Spitzenleistungen grundsätzlich nicht ab; sie nimmt im Gegenteil zu."*³

Besonders nachhaltig in das Bewußtsein der Öffentlichkeit gerückt wurde das Thema Elite-Bildung durch die Forderung H. D. Genschers nach der Errichtung von privaten Elite-Hochschulen. Ende 1983 hatte er vor der Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände erstmals seine Forderung nach privaten "Elite-Universitäten" entsprechend amerikanischem, japanischem, englischem und französischem Vorbild vorgetragen, denn nur so könnten in Deutschland "wieder Spitzenleistungen in der Forschung" erreicht werden. Nur so sei es

¹ Rodenstock, R.: Leistung statt Resignation. In: DUZ, 37. Jhg., 18/1981, S. 641.

² Rodenstock, R.: Spitzenleistungen sind von Spitzenkräften abhängig. In: DUZ, 3/1982, S. 16.

³ Lübke, H.: Die Bildung von Eliten in der egalitären Gesellschaft. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): FORUM, 4/1984, S. I.

möglich, "die Zukunft zu gewinnen", denn das "staatliche Bildungsmonopol" habe sich "nicht bewährt".¹

Ausgelöst wurde diese Forderung und Kritik, wie schon im voranstehenden Abschnitt skizziert, durch den Wechsel in der politischen Führung der Bundesrepublik Deutschland und durch die Schwierigkeiten und Probleme der deutschen Wirtschaft auf den in- und ausländischen Absatzmärkten. Innovatorische Versäumnisse der Wirtschaft und Mißmanagement wurden als Versagen des Bildungssystems und speziell des Hochschulsystems interpretiert.

Verständlicherweise lösten diese Forderungen und diese Kritik Genschers, die sich seine freidemokratische Partei zu eigen gemacht hatte, eine lebhafte Diskussion in der Öffentlichkeit aus. In einem Spitzengespräch zwischen Vertretern der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und des Bundesverbands der Deutschen Industrie (BDI) verständigte man sich auf die Feststellung, daß nicht "alles Heil nur noch von privaten Einrichtungen" zu erwarten sei. Stellvertretend für die Skepsis und die Ablehnung der Forderungen Genschers in weiten Kreisen der Hochschullehrer sei noch einmal H. Lübke zitiert: "Es gibt keinen prinzipiellen Einwand gegen Hochschulen in privater Trägerschaft. Aber als Eliteförderungsinstrument wäre das weder ausreichend noch mit Sicherheit eo ipso wirksam."²

Natürlich wurden in diesem Streit um Eliten, Eliteförderung und private Elite-Einrichtungen zahlreiche Forderungen erhoben und Maßnahmen zur Verbesserung der Situation an den Hochschulen vorgeschlagen, die bis heute nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben. Schon im Frühjahr 1981 hatte der Wissenschaftsrat eine "Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter" veröffentlicht. Bemerkenswert an diesen Empfehlungen ist, daß nicht von der Förderung von Eliten die Rede ist, sondern von besonders Befähigten. Damit wird das Individuum, der einzelne besonders befähigte Student, in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, im Gegensatz zur Elite, die immer eine besondere Gruppe, Schicht oder Klasse meint. Im wesentlichen wurden sechs Maßnahmen zur Förderung besonders Befähigter vorgeschlagen, die auch in unsere Untersuchung einbezogen wurden. Als erstes werden Veranstaltungen für Studienanfänger ganz allgemein genannt. Dann sollten Veranstaltungen für besonders Befähigte angeboten werden, worunter Steilkurse verstanden werden, um die Studienzeit dieser Studierenden zu verkürzen. Weitere Maßnahmen sollten Ferienakademien und Sommerkurse sein, aber auch die

¹ Vgl. dpa Hintergrund: Streit um private Elite-Hochschulen - die bildungspolitische Wende? Nr. 3107/05.04.1984, S. 5 ff.

² Vgl. Lübke, a.a.O., S. III.

klassischen Instrumente des Hochschulwechsels und des Auslandsaufenthaltes. Schließlich nannte der Wissenschaftsrat noch zwei Maßnahmen, die vornehmlich für Absolventen mit besonderen Fähigkeiten in Frage kommen, die Auszeichnung von besonderen wissenschaftlichen Leistungen durch Preise und das Angebot von Aufbaustudiengängen.¹

In seinen Empfehlungen kennzeichnete der Wissenschaftsrat die persönlichen Kontakte zwischen Hochschullehrer und Studierenden als wichtige Voraussetzung zur Förderung besonders Befähigter. Das beinhaltet zugleich das persönliche Engagement des Hochschullehrers in der Lehre. An diesem Punkt knüpft Arnd Morkel in seinem Beitrag zum Elitestreit an, wenn er sagt: *"Die Meinung ist weit verbreitet, Begabungen setzen sich von alleine durch. Das mag in Ausnahmefällen zutreffen. In der Regel fallen aber auch Eliten nicht vom Himmel. Sie müssen entdeckt, angeleitet, gefördert, herangebildet werden."*² Für ihn beginnt daher die Förderung besonders befähigter Studierender bei der Förderung besonders befähigter Professoren: *"Sie müssen so ausgestattet werden, daß sie ihr Bestes tun können. Solange wir uns den Luxus leisten, alle Professoren gleich zu behandeln, müssen wir damit rechnen, daß die besten Hochschullehrer nicht genügend Zeit und Kraft für diejenigen Studenten haben, die mehr tun können und mehr tun wollen."*³

Im Gefolge der von H. D. Genscher ausgelösten Diskussion haben sich Mitte der 80er Jahre zahlreiche Wissenschaftler und Politiker zu Wort gemeldet. Auf sie kann an dieser Stelle nicht im einzelnen eingegangen werden. Ihre Beiträge und Veröffentlichungen sind im Literaturverzeichnis zusammengetragen worden.

Im Umfeld der Auseinandersetzung über Elite-Hochschulen und Massenuniversitäten, Eliteförderung und Breitenförderung kommt immer wieder die Studierfähigkeit der Studenten zur Sprache. Fragen des Übergangs vom Gymnasium an die Hochschule, die Leistungsdisposition der Schulabgänger oder elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten spielen hierbei ebenso eine Rolle wie die Frage nach dem Prognosewert von Abiturnoten für einen Studienerfolg. W. Heldmann hat dieses Thema ausführlich 1984 in seiner Studie "Studierfähigkeit" behandelt, der 1989 eine zweite Analyse in Zusammen-

¹ Vgl. Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Förderung besonders Befähigter. In: Empfehlungen und Stellungnahmen 1981, Köln 1982, S. 70 ff.

² Morkel, A.: Vom Schlagwort zur Realität. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 6/1984, S. 301 ff.

³ Ders., a.a.O..

arbeit mit Th. Finkenstaedt unter dem Titel "Studierfähigkeit konkret" folgte.¹ Im Kontext unserer Interviews mit Hochschullehrern kam dieser Problematik nur eine untergeordnete Bedeutung zu, darf man doch davon ausgehen, daß besonders befähigte Studenten diesen Erwartungen in besonderer Weise gerecht werden.

1.3 Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt der hier vorgelegten Untersuchung sollte die Realität des universitären Alltags sein. Es sollte beobachtet und beschrieben werden, was Hochschullehrer tun können, einer ihrer genuinen Aufgaben, nämlich der Förderung Hochbegabter gerecht zu werden. Ganz bewußt wurde davon Abstand genommen, eine der bekannten Begabungstheorien zum Ausgangspunkt einer Untersuchung zu machen und deren Stimmigkeit bzw. die Richtigkeit einzelner Aspekte und Kriterien einer solchen Theorie, angewandt auf den Bereich Hochschule, zu überprüfen. So notwendig und unausweichlich solche grundlegenden Untersuchungen auch sind, sie können nicht die Spontaneität und Zufälligkeit des Geschehens, der Förderung in und neben anderen Prozessen und Geschehnissen wiedergeben, in die diese Aufgabe eingebettet ist. Unsere Absicht war es, völlig unvoreingenommen die reale Situation zwischen Förderer und Gefördertem kennenzulernen und darzustellen.

Wir sind bei der Planung und Vorbereitung unserer Untersuchung nicht davon ausgegangen, daß es nur die eine Theorie und die eine Konzeption von Hochbegabung gibt, die allgemein bekannt ist, und nach der ein jeder mehr oder weniger bewußt handelt, wenn er sich bemüht, besondere Befähigungen, Hochbegabte ausfindig zu machen, anzuleiten und entsprechend zu fördern. Unsere Überlegungen waren vielmehr davon bestimmt, daß jeder seine persönliche Vorstellung von einer außergewöhnlichen, besonderen Begabung oder Hochbegabung hat, die er seinem Handeln zugrunde legt, nach der er Hochbegabte von weniger hoch Begabten unterscheidet, nach der er die Chancen und Möglichkeiten der Förderung und Betreuung Hochbegabter beurteilt und bewertet. Immer werden die jeweiligen persönlichen und fachwissenschaftlichen Belange und Bedürfnisse, aber auch das Gesamtpotential der an einem Fachbereich oder Institut Studierenden in das Urteil und die Bewertung einfließen. Aufgrund dieser Vorüberlegungen lag es nahe, auf die Erhebung statistisch verwertbarer, quantitativer Daten und mithin ma-

¹ Heldmann, W.: Studierfähigkeit. Göttingen 1984;
Finkenstedt, Th.; Heldmann, W.: Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität. Bad Honnef 1989.

thematisch-statistisch überprüfbarer Ergebnisse zu verzichten. Uns ging es nicht darum, statistische Abhängigkeiten und Zusammenhänge zu beweisen, wir wollen uns auch nicht in theoretisch abstrakten Auseinandersetzungen verlieren und objektive Maßstäbe suchen und entwickeln, wo es vielleicht gar keine gibt oder sie im Alltagsgeschehen keine Relevanz haben. Wir wollten Einstellungen und Meinungen ermitteln und dabei vielleicht Trends und Tendenzen feststellen. Desiderate zur Veränderung und Verbesserung einer Situation lassen sich auch daraus ableiten. Es sollte darum gehen, die Praxis in ihrer Vielfalt einzufangen und hier abzubilden.

Aus dieser grundlegenden Vorentscheidung leitet sich auch das weitere methodische Vorgehen ab. Es war unsere Absicht, möglichst unvoreingenommen und möglichst ohne jegliche Beeinflussung durch konkrete Antwortvorgaben bzw. bestimmte oder besondere Aussagemöglichkeiten die Auffassungen und Meinungen unserer Probanden zu ermitteln. Das war mit einer schriftlichen Befragung nicht zu verwirklichen. So stand eigentlich schon von Anfang an fest, das erhoffte Material mittels Interviews zu erheben. Geschlossene oder halb offene Fragen in einem Fragebogen hätten gerade in den zentralen Fragen unserer Untersuchung die Vorgabe unserer eigenen Idee, Vorstellung oder Erwartung von Begabung, Hochbegabung, Förderung etc. bedeutet. Interviews dagegen bieten die Möglichkeit, dem Interviewpartner anhand eines Gesprächsleitfadens Stichworte oder erläuternde Fragen vorzulegen, die er spontan, d.h. ohne Vorbereitung beantworten soll.

Im Vorfeld der Untersuchung wurde zunächst das Thema der ideellen Förderung und Identifizierung besonderer Befähigung mit Vertrauensdozenten von Förderungswerken und mit Stipendiaten erörtert. Dabei wurden verschiedene Schwerpunkte und Problembereiche der Anleitung, Betreuung und Förderung besonders Befähigter fixiert, die unbedingt in einer solchen Befragung berücksichtigt werden sollten. Nach Erstellung eines entsprechenden Designs und der Festlegung der wesentlichen Frageninhalte wurde ein Gesprächsleitfaden für freie Interviews entwickelt und abgeklärt. Aus der ursprünglichen Absicht, nur die Hochschullehrer als die unmittelbaren Akteure eines Förderungsprozesses zu befragen, erwuchs sehr bald der Wunsch, auch die andere Seite in diesem wechselseitigen Prozeß, die geförderten Studentinnen und Studenten selbst kennenzulernen. Das könnte zum einen die Möglichkeit bieten, das unmittelbare Erleben der Betreuung und Förderung gleichsam aus erster Hand festzuhalten und zum anderen eine gewisse Kontrolle der Aussagen der Hochschullehrer zu erhalten. So entstand ein weitgehend analoger Gesprächsleitfaden für Interviews mit hochbegabten Studierenden bzw. solchen Studierenden, die für überdurchschnittlich begabt angesehen wurden.

Mit dem Verzicht auf eine schriftliche Erhebung und dem Entscheid für eine mündliche Befragung ging auch der Verzicht auf jegliche Repräsentativität einher. Nach welchen hinlänglich brauchbaren Kriterien hätte eine repräsentative Auswahl getroffen werden können? Wie aber sollte man nun überhaupt an geeignete Interviewpartner herankommen? Mit der Entscheidung, nicht anhand einer vorgegebenen Begabungstheorie vorzugehen, hatten wir uns scheinbar selbst ein Bein gestellt und uns in einer Falle gefangen. Wie nun "aus dieser Falle" herauskommen? Die Auswahl der Hochschullehrer als Gesprächspartner erfolgte auf Empfehlung von Personalexperten der Münchner Universitäten, an denen die Untersuchung durchgeführt werden sollte. Einbezogen werden sollten in die Untersuchung entsprechend der bisherigen Vorüberlegungen und der öffentlichen Diskussion der Problematik alle Fachbereiche an der Universität München. Ausnahmen bildeten lediglich die Fachbereiche Medizin und Theologie, da hier aufgrund der besonderen Zielsetzung der Ausbildung die Frage nach einem besonders befähigten Mediziner oder Theologen kaum richtig beantwortet werden kann. Ist es der medizinisch bzw. theologisch wissenschaftlich qualifizierte Fachmann oder der Arzt bzw. Priester?

In der schriftlichen bzw. fernmündlichen Anfrage bei den vorgeschlagenen Kandidaten wurden die potentiellen Interviewpartner über das Problem und die Schwerpunkte der geplanten Interviews informiert. Erstaunlicherweise war die Bereitschaft seitens der Hochschullehrer, sich für ein derartiges Interview zur Verfügung zu stellen, sehr groß. Von insgesamt 68 angefragten Hochschullehrern haben nur zwei von vornherein ein Interview abgelehnt. Aus Termingründen konnten zwei geplante Interviews letztlich nicht durchgeführt werden. Aus jedem Fachbereich standen etwa drei bis vier Interviewpartner zur Verfügung. An der Technischen Universität waren neben den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten Elektrotechnik und Maschinenbau vor allem jene Fakultäten in die Untersuchung einbezogen, die auch an der Universität München vertreten sind, also Physik, Chemie, Mathematik und Informatik.

Angesichts ihres geringen Anteils an der Zahl der Hochschullehrer und Dozenten an den Hochschulen waren insgesamt nur vier Frauen unter den Interviewpartnern. Natürlich handelte es sich bei den angesprochenen Hochschullehrern nicht nur um Professoren, auch Vertreter des akademischen Mittelbaus waren unter den Gesprächspartnern. Hatten die einen kaum ihre Habilitation abgeschlossen, so standen die anderen kurz vor ihrer Emeritierung. Alles in allem ließ diese Auswahl ein breites und interessantes Spektrum an Aussagen und Meinungen erwarten, obwohl bewußt keine exakten Auswahlkriterien zugrunde gelegt worden waren. Es ging ja, wie schon betont, darum, die Praxis des Hochschulalltags unter dem besonderen Aspekt

der Identifikation, Auswahl und Förderung besonders begabter Studierender zu analysieren.

Übersicht: Zahl der Interviewpartner nach Fächergruppen

Fächergruppe	Hochschullehrer		Studierende	
	insg.	*	insg.	weibl.
1. Sprach- und Kulturwissenschaften	26	12	26	13
2. Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	12	5	14	5
3. Mathematik, Naturwissenschaften	22	9	33	9
4. Ingenieurwissenschaften	6	4	14	1
Summe	66	30	87	28

* Hochschullehrer, die Studenten benannt haben.

Die Interviews dauerten in der Regel zwischen 45 und 90 Minuten, je nach Auskunft- und Redefreudigkeit der Befragten. Bemerkenswert war, daß keiner der Interviewten von vornherein ein Zeitlimit für das Interview gesetzt hatte oder dieses aus Zeitgründen vorzeitig abbrach. Ein Beispiel dafür, wie groß das Interesse der Hochschullehrer an der Thematik war, mag die Bitte eines Professors um einen umgehenden Gesprächstermin sein, weil er unmittelbar vor dem Antritt seiner Gastdozentur in den Vereinigten Staaten stehe. So entstand der Eindruck, daß zahlreiche Professoren die Gelegenheit wahrgenommen haben, ihre persönlichen Auffassungen und Einstellungen zu einigen zentralen Fragen und Problemen heutiger Hochschulbildung Ausdruck zu verleihen. Es gab daher auch keine Schwierigkeiten, die Interviews auf Tonträger aufzuzeichnen. Dieses Verfahren bot die Möglichkeit, bei der Auswertung das Interview noch einmal in seiner vollen Länge und Ausführlichkeit nachvollziehen zu können und so auf Formulierungen und Nuancierungen aufmerksam zu werden, die während des eigentlichen Interviews nicht so deutlich geworden waren. Dieses Verfahren gab uns aber auch die Möglichkeit, in der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse dieser Interviews den Originalton unserer Interviewpartner für sich selbst sprechen zu lassen.

Am Ende eines Interviews bzw. in der schriftlichen Anfrage um ein Interview haben wir unsere Gesprächspartner gebeten, uns aus ihrer Studentenklientel zwischen drei und fünf Studentinnen und Studenten für mögliche Interviews zum gleichen Thema zu benennen, die sie selbst für überdurchschnittlich begabt oder hochbegabt einschätzten. Einzige Bedingung neben der subjektiven Einschätzung war, daß es sich bei den möglichen Gesprächspartnern nicht nur um Stipendiaten handeln sollte. Stipendiaten werden ja eo ipso wegen ihres Stipendiums als hochbegabt eingestuft. Wir waren in unseren Überlegungen aber davon ausgegangen, daß bei weitem nicht alle besonders befähigten, hochbegabten Studierenden auch ein Stipendium erhalten. Offen blieb somit die Frage, in welcher Phase sich die potentiellen Gesprächspartner befanden, sei es noch im Grundstudium oder schon im Promotionsstudiengang. Da in keiner Weise an eine repräsentative Erhebung gedacht war, haben wir natürlich auch keine Quoten über die Verteilung der potentiellen Gesprächspartner nach Geschlechtszugehörigkeit vorgegeben. Wir haben lediglich darum gebeten, daß auch weibliche Studierende berücksichtigt werden sollten.

Die Bereitschaft der Hochschullehrer, unsere Untersuchung zu unterstützen, war in dieser Hinsicht außergewöhnlich groß. Die einen benannten spontan in etwa die gewünschte Anzahl möglicher Interviewpartner, andere erboten sich selbst, bei ihnen geeignet erscheinenden Studentinnen und Studenten rückzufragen, ob sie zu einem solchen Interview bereit wären. Wieder andere erklärten ganz offen, daß sie unter ihrer gegenwärtigen Klientel eigentlich gar keine wirklich Hochbegabten hätten oder allenfalls einen oder zwei. Letztendlich wurden uns von rund der Hälfte der Hochschullehrer eine Reihe potentieller Kandidatinnen und Kandidaten empfohlen.

Nicht alle Hochschullehrer entsprachen innerhalb der vorgesehenen Frist unserer Bitte, einige sahen sich aufgrund verschiedener Umstände dazu nicht in der Lage. Angesichts der unerwartet zahlreichen Vorschläge verzichteten wir auf eine weitere Nachfrage. Auf diese Weise ergab sich eine weitere, ungewollte Zufälligkeit in der Auswahl der studentischen Interviewpartner. Aufgrund der skizzierten Voraussetzungen war ausgeschlossen, daß in allen Fachbereichen eine annähernd gleiche bzw. der Zahl der interviewten Hochschullehrer entsprechende Zahl Studierender gegenüberstand. Insgesamt wurden uns auf diese Art und Weise annähernd 100 besonders begabte Studierende als potentielle Gesprächspartner empfohlen, von denen sich schließlich 88 Studentinnen und Studenten zu einem Interview zum Thema Hochbegabtenförderung bereit erklärten. Überraschend auch hier wiederum die breite Resonanz und Spontaneität.

Auch hier war die endgültige Ausfallquote sehr gering. Von denen, die zu einem Interview bereit waren, waren die einen sichtlich erstaunt und eher etwas irritiert und verlegen, zu einem solchen Interview vorgeschlagen worden zu sein, da sie bisher noch nie von ihrem Hochschullehrer auf ihre überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit und Begabung angesprochen worden waren. Andere traten selbstsicher auf und gaben im Bewußtsein ihrer besonderen Befähigungen bereitwillig Auskunft. Einige nutzten auch die Gelegenheit, wie sie betonten, an der anscheinend "*richtigen Stelle*" ihren Frust und Verdruß über den Hochschulbetrieb im allgemeinen und die Förderung und Betreuung Hochbegabter im besonderen "*anbringen*" zu können.

Inhaltlich waren die Interviews ähnlich gestaltet wie die Interviews mit den Hochschullehrern. Absicht war es ja, nicht nur die Auffassungen und Einstellungen der eigentlich Handelnden im Förderungsprozeß kennenzulernen, sondern auch die der "Betroffenen", der Geförderten. Darüber hinaus interessierte natürlich die Bildungslaufbahn unserer Interviewpartner, Probleme während der Schulzeit ebenso wie ihr Berufsziel und nicht zuletzt ihre soziale Herkunft. In den Interviews war ebenfalls Spontaneität und Unvoreingenommenheit gefragt. Daher waren den studentischen Interviewpartnern zwar die generelle Thematik bekannt, nicht aber die genauen Fragen. Die Interviews wurden mit Einverständnis der Interviewten auf Tonträger aufgezeichnet, so daß zur Auswertung der vollständige Wortlaut zur Verfügung stand. Die Interviews dauerten ebenfalls je nach Redefreudigkeit und Auskunftsbereitschaft der Interviewpartner zwischen 45 und 90 Minuten.

Natürlich waren wir bemüht, den Interviewten keine erwünschten, erhofften oder erwarteten Antworten durch entsprechend gezielte Gesprächsführung oder Suggestivfragen in den Mund zu legen. So wurde auch niemand in seiner Rede unterbrochen, selbst dann nicht, wenn seine Aussagen nicht oder nicht mehr in direktem Zusammenhang zur gestellten Frage standen. Hilfestellung in Form von Zusatz- oder Ergänzungsfragen wurde dann angeboten, wenn jemand auf eine Frage zunächst überhaupt nichts zu sagen wußte oder sich von vornherein vom Thema wegbewegte. Im Verlauf der ersten Interviews sowohl mit den Hochschullehrern als auch mit den Studierenden kamen bei einzelnen Fragen immer wieder Aspekte, Dimensionen und Probleme zur Sprache, die zunächst in der Frage selbst keine Rolle gespielt hatten. Aufgrund der ständigen Wiederkehr dieser Aspekte und Dimensionen auf Seiten der ersten Interviewpartner wurden sie in den weiteren Interviews in die Erläuterungen und in die Fragestellungen selbst mit einbezogen, um so jedem Interviewpartner die gleiche Möglichkeit zu geben, sich zu denselben Aspekten im Kontext der Fragestellung äußern zu können wie die anderen auch. Wo es jedoch um die ganz persönliche Auffassung, Meinung und

Einstellung des Befragten ging, waren wir bemüht, jede auch noch so kleine und unscheinbare Beeinflussung zu vermeiden.

Umfang und Auswahl unserer Interviewpartner, sowohl die der Hochschullehrer als auch die der Studierenden, lassen eine Generalisierung der Ergebnisse nicht zu. Zwar könnte das Auswahlverfahren für die studentischen Interviewpartner den Eindruck erwecken, es habe sich hierbei gleichsam um eine Kontrollgruppe zur Überprüfung der Aussagen der Hochschullehrer gehandelt, aber die Zufälligkeit und Willkür der Interviews widerlegen diesen Eindruck. Es wäre interessant und aufschlußreich, die Wirklichkeit der Aussagen der einen Gruppe an der anderen zu messen und zu überprüfen, aber damit wäre unsere Untersuchung überfordert gewesen. Zielsetzung und Durchführung der Interviews waren darauf nicht angelegt. Aber wie schon wiederholt betont, nicht letzte wissenschaftliche Exaktheit und mathematisch-statistische Meß- und Überprüfbarkeit war das Ziel der vorliegenden Untersuchung, sondern die Beobachtung und Darstellung der alltäglichen Praxis des Herausfindens und Förderns besonders begabter Studierender in ihrer Zufälligkeit und Widersprüchlichkeit, in ihrer gelegentlichen Willkür und ihren Möglichkeiten.

Nach einer ausführlichen Darstellung der Interviews mit den Hochschullehrern einerseits und den Studierenden andererseits sollen die wesentlichen Aussagen beider Gruppen kurz miteinander verglichen werden. In der Zielsetzung, Planung und Durchführung unserer Untersuchung sind wir davon ausgegangen, daß die Übergänge zwischen durchschnittlich begabten und besonders befähigten Studierenden fließend sind. Das bedeutet, daß die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen keineswegs prinzipieller Art sind, sondern lediglich gradueller. Was für alle Studenten gilt, gilt in besonderer Weise, in qualitativ höherem Maße für die besonders Befähigten, die Hochbegabten. Daraus folgt aber auch, daß unsere Interviewpartner oftmals Aussagen gemacht haben, die zunächst in bezug auf alle Studierenden relevant sind und dann erst in bezug auf die besonders Befähigten auch eine besondere Bedeutung und Gewichtung erfahren. Es ist daher nicht zu vermeiden, daß zunächst die normale Basis als Ausgangspunkt angesprochen wird, bevor das qualitative Mehr, die Steigerung des Normalen aufgezeigt werden kann.

Eingeschlossen in diese Grundüberlegungen ist ferner, daß die graduellen Unterschiede zwischen dem Normalen und dem Besonderen in der Einstellung und Haltung zu bestimmten Studienbedingungen, kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten und Verhaltensweisen im einzelnen nur relativ gering sind, daß erst die Summe dieser Unterschiede das Außergewöhnliche, Überdurchschnittliche einer Begabung ausmacht. Insoweit erscheint die Darstel-

lung der Ergebnisse gelegentlich wie eine Gratwanderung. Es kann daher auch nicht von vornherein ausgeschlossen werden, daß es in manchen Fragen so gut wie keine Unterschiede gibt. Die Studie hat demzufolge in vielem den Charakter einer Pilotstudie, die zur Vertiefung der aufgezeigten Aspekte und Merkmale, Faktoren und Dimensionen anregen kann.

2 Interviews mit Professoren

2.1 Prolog - die Ausgangslage

Die Förderung besonderer Befähigungen impliziert das Vorhandensein normaler Befähigung. Gehen wir von der Überlegung aus, daß es die Aufgabe der Hochschule ist, allen Studienberechtigten ein Angebot zur Bildung und Ausbildung ihrer Fähigkeiten zu unterbreiten, dann muß sich die Hochschule Klarheit über die Anforderungen und Voraussetzungen verschaffen, denen die Studienberechtigten genügen sollen oder müssen. Daraus resultierte unsere erste Frage an die Hochschullehrer, welche Anforderungen sie an die Studierenden stellen und ob die Studienanfänger diesen Anforderungen entsprechen. Anders ausgedrückt: wie beurteilen Hochschullehrer heute die Studierfähigkeit der Studienanfänger? Eine zweite Frage muß vor einer näheren Beschäftigung mit den eigentlichen Fragen unserer Untersuchung geklärt werden: Können Hochschullehrer ihrer Aufgabe der Bildung und Ausbildung aller Studienberechtigten und in Sonderheit der besonders Befähigten im Massenbetrieb heutiger Hochschulen noch gerecht werden? Der Klärung dieser Fragen soll dieser Prolog dienen.

2.1.1 Was Studenten heute leisten - Anforderungen und Fähigkeiten

Bevor wir den Blick auf die zentrale Frage dieser Studie richten können, sollen alle jene Hindernisse aus dem Weg geräumt werden, die den Blick auf das Wesentliche verstellen. Erst wenn die Fundamente deutlich sind, über die Hochbegabung hinausragt, kann auch versucht werden, das Besondere an der Hochbegabung spürbar werden zu lassen. Gehen wir davon aus, daß Hochbegabung oder besondere Begabung ein Mehr, ein Plus gegenüber den Fähigkeiten und Fertigkeiten ausmacht, die jeder, der nach Erkenntnis und Wissen strebt, besitzen und im Grundsatz beherrschen muß, dann müssen wir zunächst nach den Mindestanforderungen eines Faches oder Fachbereiches fragen und danach, ob und wie die Studierenden und insbesondere die Studienanfänger in ihrer Mehrzahl diesen Anforderungen gerecht werden. Deshalb verlassen wir jetzt kurzfristig die Hochbegabten, um sie gegen den Hintergrund zu kontrastieren, den die Gesamtstudentenschaft - also auch das Mittelmaß und die weniger Begabten - bieten.

Mindestanforderungen wiederum leiten sich davon ab, was das wissenschaftliche Erkenntnisstreben, das Forschen und Fragen innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin, in einem Fach, in einem Fachgebiet kennzeichnet. An diesem Punkt setzte daher auch unser Interview mit den Hochschullehrern an. Kein Wunder, daß hier quer durch alle Fächer und Disziplinen das analyti-

sche Denken, das Erkennen von Strukturen ganz weit oben an rangiert. Das Abstrahieren, einer Sache auf den Grund gehen, sie allen schmückenden Beiwerks entkleiden und staunen können, daß etwas so ist, wie es ist, das ist allem Streben nach Erkennen und Wissen gemeinsam. Darüber hinaus aber ist für einige Disziplinen, namentlich naturwissenschaftliche Fächer wie Physik und Chemie, Biologie und Geowissenschaften, das Sehen- und Beobachten-Können ein wesentliches Kennzeichen. Und wo das Experimentieren zur unverzichtbaren Quelle des Lernens und Erkennens gehört, dort wird handwerkliches Geschick und Können zu einem unentbehrlichen, charakteristischen Merkmal, die Wissenschaft, das Fach selbst zum *"intellektuellen Handwerk"*.

Mag in der einen oder anderen Disziplin die eine oder andere Grundfähigkeit dominieren, so gibt es doch auch zahlreiche Disziplinen, in denen man, wie es ein Hochschullehrer ausdrückte, *"alles brauchen kann"*. Oder, wie es ein anderer umschrieb, es geht immer um die *"Umsetzung rigoroser wissenschaftlicher Ansprüche in kompromißhafter Weise in reale Lösungsmöglichkeiten"*. Wann immer künstlerisches Erfassen und Erfahren, das Verständnis und Einfühlen in andere menschliche Kulturen gefragt und gefordert sind, dann sind musische, nicht-kognitive Fähigkeiten von ebenso grundlegender Bedeutung wie kognitive. Unmittelbar genannt seien als Beispiele für derartige charakteristische Merkmale Fächer und Fachgebiete wie Kunstgeschichte, Ethnologie, Sinologie, Ostasienkunde u.ä.. Es ist einerseits nicht überraschend, andererseits aber doch auch verwunderlich, daß Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz, *"Liebe zur Sprache"*, nur von relativ wenigen Sprach- und Kulturwissenschaftlern als wesentliches Merkmal ihrer Fachdisziplin bezeichnet wurden. Umgekehrt wurden Sprachkenntnisse von einigen anderen als charakteristisch für ihr Fach bezeichnet, für die Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz eigentlich eher den Charakter einer Hilfswissenschaft haben.

Wiederum angeführt von Kulturwissenschaftlern werden eine Vielzahl nicht-kognitiver Merkmale als wesentlich für ihre Wissenschaft bezeichnet, die bei näherer Betrachtung für jede Wissenschaftsdisziplin in gleicher Weise zutreffen müßten: Wachen Geistes zu sein und offene Augen und Ohren zu haben, um unmittelbar und ohne Selbstbeschränkung wahrnehmen zu können und Erfahrungen zu sammeln; ein *"sensible Gespür haben für gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge"*, ein *"Einfühlungsvermögen in reale Situationen"* zu besitzen. Kurzum, so könnte man all diese einzelnen Merkmale zusammenfassen, begeisterungsfähig zu sein, im platonisch-sokratischen Sinne thau-mazein, staunen zu können als dem Ursprung allen Fragens und Denkens.

Sind heutige Studienanfänger darauf vorbereitet? Können sie diesen Ansprüchen gerecht werden? Erfüllen sie die Mindestanforderungen, die daraus erwachsen? Wo liegen ihre Stärken, wo ihre Schwächen?

Wenn von Mindestanforderungen die Rede ist, so geht es um jene kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Studienanfänger oder Studienbewerber besitzen sollte, um mit einer gewissen Aussicht auf Erfolg das gewählte Studium auch zu absolvieren. Anders ausgedrückt: Es geht um die durchschnittliche Begabung, was sie prägt und kennzeichnet. Nun könnte man meinen, daß - ähnlich wie bei der Charakterisierung der einzelnen Disziplinen, Fächer und Fachbereiche - sich ein ähnlich einheitliches Bild abzeichnen würde. Es zeigte sich jedoch, daß dem keineswegs so ist. Die interviewten Hochschullehrer betrachteten diese Frage sehr viel mehr aus der spezifischen Perspektive ihrer Wissenschaftsdisziplin oder ihres Fachbereiches. In der Vielfalt und Differenziertheit der Antworten konkretisieren sich dennoch auch allgemeine Fähigkeiten, deren unmittelbares Fehlen ein erfahrener Studienberater und Rechtswissenschaftler in doppelter Hinsicht beklagte, daß es nämlich *"die Universität und die universitären Fächer in ihrer langen Geschichte nicht dazu gebracht haben, Qualifikationsprofile zu entwickeln, sowohl der sozusagen ungeschliffenen Diamanten wie auch des beabsichtigten Schliffzustandes"*.

Als Bausteine solcher Qualifikationsprofile ergaben sich, wiederum quer über alle Fachdisziplinen und Fächergruppen hinweg, sowohl allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Anforderungen markieren, als auch solche spezifischer Art. Einmal mehr am häufigsten genannt wurde die Fähigkeit des logischen, analytischen Denkens, die die Abiturienten gelernt haben und beherrschen sollten. In die gleiche Richtung weisen Erwartungen und Forderungen nach Abstraktionsfähigkeit, dem Erkennen von Strukturen in Texten oder dem Unterscheiden-Können von Wichtigem und Unwichtigem in Texten. Das Lernen und kritische Fragen sollen die Studienanfänger ebenso gelernt haben wie Selbständigkeit und Eigeninitiative. Zudem wünscht sich mancher Hochschullehrer noch ein gewisses Quantum Begeisterungsfähigkeit und Neugier. Begeisterungsfähigkeit für eine Sache sieht ein Hochschullehrer als *"Einsatzbereitschaft, die über eine Angestelltenmentalität hinausgeht, wo nicht nach acht Stunden die sprichwörtliche Kelle beiseite gelegt wird"*. Der nämliche Professor, ein Hochschullehrer für Ostasienkunde, verband seine Auffassung über Mindestanforderungen noch mit der Forderung nach Mobilitätsbereitschaft, d.h. die Bereitschaft *"ins Ausland zu gehen, in das Land, über das man studieren möchte, auch mit der Bereitschaft bzw. dem Risiko des Verlustes persönlicher Beziehungen"*. Das Studium, so führte er weiter aus, ist immer ein Wagnis und nur, wer die Freiheit besitzt, sich auf dieses Wagnis einzulassen, der entfaltet auch die Kräfte, dieses Wagnis zu

bestehen. Wer dagegen Sicherheit sucht, wird niemals die erforderlichen Kräfte zum Bestehen des Wagnisses entfalten.

Zu diesen genannten Merkmalen der erforderlichen Qualifikationsprofile kommen noch andere inhaltliche Forderungen hinzu. So gehört für viele eine generell breite Allgemeinbildung zu einer unverzichtbaren Voraussetzung für ein möglichst erfolgreiches Studium. Neben Mathematik, deren besondere Effekte für logisch analytisches Denken nicht nur von Naturwissenschaftlern betont wird, zählt hierzu insbesondere für die Mehrzahl der befragten Hochschullehrer die Beherrschung wenigstens einer Fremdsprache, einige wenige wünschen sich sogar die Beherrschung mehrerer lebender Fremdsprachen. Vornehmlich Altertumswissenschaftler, Historiker und nicht zuletzt Altphilologen halten die Kenntnis einer alten Sprache für ein unbedingtes Muß, wenn man ein entsprechendes Studium anstrebt.

Aber nicht nur Mindestanforderungen förderten die Interviews in diesem Punkt zutage, es wurde ebenso die These der Überforderung der Schüler und Studienanfänger in unserem bundesrepublikanischen Bildungswesen vertreten. Zwar müsse der jeweils geltende Fächerkanon an den Schulen und namentlich am Gymnasium unterrichtet werden, aber ein anderer Interviewpartner erklärte, er halte von der Abiturnote in dem Fach, das er an der Universität vertrete und überhaupt von den Abiturnoten gar nichts. Sie seien für ihn völlig bedeutungslos. Er sei der Meinung *"daß die Schüler im Gymnasium in Physik überfordert werden. Oder ganz allgemein: Unser Erziehungssystem leidet darunter, daß die Schüler zu jedem Zeitpunkt überfordert werden, angefangen von der Volksschule bis zum mittleren Bereich der Universität"*. In dieser Überforderung sieht er dann auch den Grund dafür, daß so viele Studenten an der Universität scheitern.

Wie beurteilen nun auf dem Hintergrund dieser Prolegomena unsere Interviewpartner die Studierfähigkeit der heutigen Studenten? Vermögen sie diesen Ansprüchen gerecht zu werden? Hat sich gegenüber früher etwas geändert? Was hat sich geändert?

Schon in den frühen 80er Jahren hat W. Heldmann¹ im Auftrag des Hochschulverbandes eine umfangreiche Studie zur Studierfähigkeit vorgelegt, deren Ergebnisse auf einer breit angelegten schriftlichen Befragung von Mitgliedern des Hochschulverbandes beruht. Die Ergebnisse wurden mathematisch-statistisch exakt ausgewertet. An dieser Stelle soll dieser Versuch nicht wiederholt werden. Im Rahmen unserer Erhebung stand die Frage nach

¹ Heldmann, W., a.a.O..

der Studierfähigkeit ja nur im Vorfeld der eigentlich interessierenden Frage nach der Förderung Hochbegabter. Wir haben "nur" 66 Interviews mit Hochschullehrern gemacht und können daher allenfalls Tendenzen aus den Protokollen herauslesen und Beobachtungen wiedergeben. Gleichwohl finden sich Übereinstimmungen mit früheren Studien. Neben gruppenspezifischen Aussagen gibt es darüber hinaus über alle Fächergruppen hinweg übereinstimmende Urteile und Einschätzungen.

"Die Studierfähigkeit ist deutlich schlechter geworden". "Sie lernen in der Schule die Mosaiksteinchen kennen, aber sie können das Bild nicht erkennen". "Sie sind schön zu handhaben". "Früher waren Studenten weniger bereit, sich in das Fach zu vertiefen wie es heute der Fall ist, so daß die Studenten heute gegenüber vor etwa zehn Jahren höhere Leistungen während des Studiums erbringen können." Diese vier Zitate sind nur eine kleine Auswahl aus der Fülle der Aussagen und Meinungen zu dieser Thematik. Sie spiegeln nahezu das gesamte Spektrum der Meinungen und der Fächergruppen wider, stammen die Zitate doch von einem Historiker, einem Juristen, einem Wirtschaftswissenschaftler und einem Mathematiker. Schon in den zuvor zitierten Äußerungen treten verschiedene Gesichtspunkte und Betrachtungsweisen zutage, die von deutlich schlechter gewordener Studierfähigkeit einerseits, von höheren Leistungen in einem anderen Fach andererseits sprechen, aber auch davon, daß die heutigen Studienanfänger zwar viel wissen (Mosaiksteinchen), aber ihr Wissen nicht einordnen, zu einem Ganzen zusammenfügen können. Zudem sind sie auch schön zu "handhaben", d.h. sie sind nicht aufmüpfig, jammern und wehklagen wenig, sind brav oder einfach apathisch gegenüber der Situation, die sie in den Hörsälen und Seminaren, Bibliotheken und Laboratorien vorfinden.

Ohne Schwierigkeiten ließen sich aus denselben Lagern gegenteilige Stimmen zitieren, wie wir noch sehen werden. Das Meinungsspektrum in dieser Frage ist breit und vielfältig. In jede noch so harte und unerbittliche Kritik an der Studierfähigkeit mischten sich immer wieder auch wohlmeinende Anerkennung und Lob. Die einzelnen Gesprächspartner wußten in ihrem Urteil durchaus zu differenzieren und zu präzisieren, wobei eine Fülle von Aspekten zur Sprache kam, die je nach Disziplin und Fächergruppe unterschiedliches Gewicht haben. Viele betonten ausdrücklich, daß sie diese Frage nur aus der Perspektive ihres Faches oder allenfalls ihres Fachbereiches beurteilen könnten.

Nur eine kleine Minderheit unter den interviewten Hochschullehrern vertrat die Ansicht, daß die Studierfähigkeit der heutigen Studierenden generell gegenüber den Studenten in den 70er Jahren schlechter geworden sei. Ihr Urteil begründen die Kritiker mit Hinweisen auf die hohen Studentenzahlen.

Heute würden bekanntlich mehr als 25% eines Altersjahrganges studieren im Gegensatz zu etwa 6-8% zu Anfang der 60er Jahre, um damit anzudeuten, daß diesem "Quantensprung" nicht auch ein ebensolcher Anstieg der Qualität entspreche. An der Spitze sei quantitativ und qualitativ alles beim Alten geblieben, so meinten andere, nur das Mittelmaß sei breiter und zugleich schlechter geworden. Der "Zustrom von Nicht-Qualifizierten" sei zu groß, meinte ein Geowissenschaftler. Ein Soziologe erklärte den Eindruck nachlassender Studierfähigkeit und des gesunkenen Niveaus der Studierenden damit, daß in den letzten Jahrzehnten vermehrt Abiturienten an die Hochschulen gekommen seien, die im eigentlichen Sinn "nicht studierfähig" sind, "weil sie kein wirkliches Interesse haben an dem, was hier geboten wird. Sie studieren, weil man mit dem Abitur eben studiert" und dann fügte er noch hinzu: "Es sind einige eine Generation zu früh zum Studium dran", das sei ein sozialer Sprung von einer unteren Schicht in die akademische Schicht, den sie noch nicht verarbeitet hätten; "ihnen fehlen gewisse Grundverständnisse".

Und schließlich gaben, wenn auch nur vereinzelt, Professoren zu Protokoll, daß nach ihrer Ansicht 20% zu viel Studenten an den Hochschulen studierten, die besser einen anderen Beruf erlernten. Neben diesen Kritikern, die ausnahmslos sprach- und kulturwissenschaftliche bzw. rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer repräsentierten, fanden sich nur wenige, die eine generelle Verbesserung der Studier- und Leistungsfähigkeit heutiger Abiturienten bzw. Studenten in ihrem Fachgebiet beobachtet haben. Ihre Begründung stützte sich auf die guten Arbeitsmarktchancen ihrer Klientel nach Abschluß ihres Studiums und auf die kleinen Studentenzahlen in ihrem Fach. Soweit sich die befragten Hochschullehrer überhaupt ganz allgemein zur Studierfähigkeit und Qualität der Studierenden geäußert haben, waren sie mehrheitlich überzeugt, daß sich nichts Grundlegendes geändert habe. Gleichwohl wurden, wie das immer so zu geschehen pflegt, negative Erscheinungsformen und Entwicklungen, Mängel und Defizite weitaus häufiger kritisiert als positive Phänomene hervorgehoben.

Wie schon bei der Erörterung der Mindestanforderungen, so können auch bei der Betrachtung der Studierfähigkeit kognitive und nicht-kognitive, formale und inhaltliche, fächerübergreifende und fachspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschieden werden. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, Begeisterungsfähigkeit und Interesse, Motivation, Eigeninitiative und Selbständigkeit, Fleiß, Ausdauer und Geduld sind Eigenschaften, die die Basis für ein erfolgreiches Lernen kennzeichnen. Gern ist man bereit, den Studenten Lernbereitschaft und Lernwilligkeit zu attestieren, aber sie wissen nicht, wie sie richtig und erfolgreich lernen können, weil sie es in der Schule nicht gelernt haben. In der Schule wird "auf das Endziel einer Note" hin gelernt und "nach einem halben Jahr weiß man nicht mehr, was man in

dem halben Jahr gelernt hat.....Das sind z.T. ganz spezielle Kenntnisse, die für Bildung im Grunde nichts bringen". Weil sie nicht gelernt haben, Zusammenhänge zu erkennen, Probleme zu sehen, weil ihre Kombinationsfähigkeit nicht genügend entwickelt ist und sie ihr Gelerntes nicht ordnen können, deshalb ergreifen sehr viele die "Flucht ins Lernen". Sie eignen sich Kenntnisse an, wissen viel, so sagen die einen Hochschullehrer, aber wegen der geringer gewordenen Belastbarkeit sei dieses Wissen auf ein "Leitfadewissen" geschrumpft, so ergänzen die anderen. Sicher sei ihre Lernbereitschaft groß, so betont ein Professor für Geschichte des Altertums, aber ihre Lernfähigkeit sei "trotz positiver Auswahl" der Klientel nicht überall genügend ausgeprägt. Sie sammeln Informationen und saugen Methoden "wie Schwämme" auf, aber zugleich blockieren spätere Berufsaussichten und Zukunftsängste ihre Lernfähigkeit, wie ein Didaktiker feststellte. Die Studenten - gemeint waren vornehmlich Kandidaten für das Lehramt an Höheren Schulen - studieren nur noch "schein-, prüfungsbezogen"; am liebsten würden sie aus Bequemlichkeit die Lehrpläne auswendig lernen, weil man dann den Vorteil habe, auf der einen Seite diese Lehrpläne für die jetzige Studienphase brauchen zu können, dann für die zweite Ausbildungsphase und dann natürlich bis zur vorgezogenen Altersgrenze. "Und dieses rezeptologisch orientierte Denken ist eigentlich der Wissenschaft abträglich".

Zum Umfeld von Lernbereitschaft, Lernfähigkeit und Wissen gehört auch die Einstellung zum Lernen, das Interesse an einer Sache. Hier sind es wiederum vorrangig Geisteswissenschaftler, die die Auffassung vertreten, daß die heutigen Studenten nur aus Zwang lernen, daß sie die Sache, mit der sie sich beschäftigen, in Wirklichkeit gar nicht interessiert. Noch umfassender verstand ein Mediävist seine Kritik an der Lernfähigkeit und dem Interesse der Studenten an einer Sache, einer Disziplin oder einem Fachgebiet. Speziell das Interesse habe abgenommen, etwas ganz Fremdes kennenzulernen, das keinen direkten Bezug zur Gegenwart habe, keinen unmittelbaren Verwendungszweck erkennen lasse. Indirekt findet diese Feststellung Unterstützung in der Klage vieler Hochschullehrer aus allen Disziplinen und Fachbereichen über mangelnde historische Kenntnisse bei den Studierenden. Ein Mathematiker hingegen klagte nicht über mangelndes Interesse an den Vorlesungen und Übungen und damit an der Sache - dies sei so gut wie früher - als vielmehr über eine wachsende Passivität in und am Rande der Veranstaltungen.

Passivität im Lernverhalten kennzeichnet ein Phänomen, das Vertreter anderer Fachdisziplinen mit "reproduzieren", "fehlende kritische Distanz", "auswendig lernen" u.dgl. pointierter ansprechen. Ein Jurist faßte seinen Eindruck über die Studierfähigkeit heutiger Abiturienten dahingehend zusammen, daß die Schule zwar ein Wissen vermittele, daß aber die Schüler meinten, ihre Auf-

gabe schon erfüllt zu haben, wenn sie dieses Wissen reproduzierten. Sieht man, so äußerte sich ein Ethnologe in ähnlichem Sinne, genau hin, so sind es gerade diejenigen, "die sehr gute bis blendende Leistungen im Abitur gebracht haben, die kritische Distanz zum gelehrten Wort oder zu schriftlichen Texten" nicht haben. Sie sind "optimal in der Wiedergabe (dessen), was sie gehört und gelernt haben", aber sie haben die "kritische Distanz" nicht.

Im Zusammenhang mit der fehlenden kritischen Distanz und der Fähigkeit der Wiedergabe von Gelerntem stehen andere, nicht-kognitive Eigenschaften, die einzelne Hochschullehrer zum einen bei ihren Studenten anerkennend hervorheben, zum anderen bedauernd vermissen. Wissen aneignen, anhäufen und wiedergeben können, lernen wollen erfordert Fleiß. Und so nimmt es nicht Wunder, daß einige Professoren die Auffassung vertreten, daß die Studenten heute fleißiger und arbeitswilliger sind als früher. Sie brächten auch die richtige Motivation mit, so betonen andere. Doch dann werden diese positiven Urteile gleich wieder eingeschränkt. Vornehmlich Sprach- und Kulturwissenschaftler konstatierten eine nachlassende Eigeninitiative und Selbständigkeit der Studenten: "Der Wille zum eigenen Denkansatz, zur Originalität ist geringer geworden". Dieses Nachlassen an Selbständigkeit beobachtet ein Rechtswissenschaftler und Studienberater in erster Linie bei der "breiten Mittelschicht" der Studenten, dem Durchschnitt, während seiner Meinung nach die Gruppe der sehr guten und begabten Studierenden heute selbständiger sei als früher. Nicht minder negativ vermerkt werden hie und da fehlende Kombinationsfähigkeit und mangelndes abstraktes, formales Denken, aber auch gesunkenes Interesse und geringer gewordene Konzentrationsfähigkeit. Ein Literaturwissenschaftler und Fachstudienberater brachte seine Erfahrungen und Beobachtungen auf die kurze Formel: die Studenten sind "hilfloser" geworden, weil sie immer genaue Anweisungen erwarten; sie sind nicht darauf vorbereitet, risikofreudig auf ein Gebiet zuzugehen. Sie wollen die Sache "mundgerecht" serviert bekommen.

Handelte es sich bisher vor allem um allgemeine Aspekte der Studierfähigkeit, so wurde die Kritik an der Studierfähigkeit häufig in den Interviews recht genau präzisiert und konkretisiert. Hierbei wurden zum einen fehlende Allgemeinbildung, zum anderen aber ganz besonders häufig mangelhafte Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz genannt. Es sind allen voran Sprach- und Kulturwissenschaftler, vereinzelt auch Rechts- und Naturwissenschaftler, die Defizite in der Allgemeinbildung bei den heutigen Studierenden beklagen.

Daß Zusammenhänge zwischen Studierfähigkeit und Allgemeinbildung bestehen, darauf hatte schon 1984 W. Heldmann in seiner Studie zur Studierfähigkeit hingewiesen: "Allgemeine Hochschulreife, Studierfähigkeit und Allge-

*meinbildung stehen in einem engen sachlichen Zusammenhang, der eine ebenso enge Wechselwirkung zwischen Gymnasium und Universität bedingt.*¹ Zu dieser mehr allgemeinen, fächerübergreifenden Kritik an den schulischen Voraussetzungen der Studierfähigkeit kommt dann noch die Klage über fachspezifische Defizite aus der jeweiligen Fachperspektive der befragten Hochschullehrer hinzu, seien es Klagen über mangelnde Kenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie oder - sehr häufig - Geschichte. Die Mathematiker betonen dabei, daß ein erheblicher Unterschied zwischen der Mathematik am Gymnasium und der Mathematik an der Hochschule bestünde. Erst an der Hochschule werde das "*mathematisch-abstrakte Denken*" gelernt, während am Gymnasium Mathematik weit mehr anwendungsorientiert sei. Diese Diskrepanz führe auch dazu, daß die Abbrecherquote in Mathematik bis zum Vordiplom gegenüber anderen Fächern besonders hoch sei.

Die unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen, wie sie die Studienanfänger vom Gymnasium mitbrächten, würden die Universitäten heute mehr als früher dazu zwingen, im Grundstudium vermehrt "*Basiswissen*" zu vermitteln, "*Liftkurse*" zum Nachholen und Aufbauen gar nicht oder nur mangelhaft vorhandener Grundkenntnisse einzurichten sowie Sprachkenntnisse und -kompetenzen zu verbessern, was natürlich ebenfalls viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Manche Studenten sind in der Lage, versäumte oder mangelhafte Grundkenntnisse nachzuholen, weil sie rasch lernen können, so erklärten insbesondere Naturwissenschaftler. Andere dagegen, die weniger rasch lernen, werden uneinholbare Lücken bis zum Examen mit sich schleppen. Indirekt wird damit zugleich die Frage nach einem bundesweit einheitlichen Fächerkanon und einem einheitlichen Leistungsniveau aufgeworfen, die zu einheitlichen Studienvoraussetzungen führen könnten. Ein Historiker geißelte in ironischer Weise diese verkehrten Fronten zwischen Gymnasium und Hochschule mit den Worten: "*Die Gymnasiallehrer spielen Universität, vergeben Referate über Themen, wo sie selber nicht einmal die Literatur kennen können, während die Universität Liftkurse einrichten muß, um historische Grundkenntnisse aufzubauen.*" Ohne daß expressis verbis darauf eingegangen wurde, schwingt in solcher Kritik zugleich Kritik an den Lehrplänen und der Lehrplangestaltung im Gymnasium mit.

Schließlich wurden von unseren Interviewpartnern im Kontext der Studierfähigkeit sehr häufig noch die mangelhafte Beherrschung allgemeiner Kulturtechniken erwähnt wie Orthographie, Interpunktion, Grammatik, sprachlicher Ausdruck sowie nicht zuletzt Defizite im verständigen Lesen und Interpretieren literarischer Texte. Die sprachliche Ausdrucksweise in Wort und

¹ Vgl. Heldmann, a.a.O., S. XI, These 4.

Schrift lasse gegenüber früher vor allem bei den weniger Talentierten, sehr zu wünschen übrig. Von "Sprachverfall" war in einem Interview die Rede, so daß eigentlich Kurse in "Deutsch für Deutsche" erforderlich seien. Es fehle vielfach an einer "präzisen Ausdrucksweise, an sprachlicher Gewandtheit, um einen Gedanken, einen geschilderten Sachverhalt angemessen auszudrücken". Dies zeige sich deutlich daran, wenn heutige Studierende "einen Aufsatz oder Text verkürzt wiedergeben" sollen, daß sie nicht imstande sind, "das Wichtige vom weniger Wichtigen zu unterscheiden".

Trotz aller "Stoffhuberei" hätten die heutigen Abiturienten nicht gelernt zu arbeiten, wie schon am Abfassen eines simplen Protokolls oder einer Literaturliste erkennbar werde. Sarkastisch kommentierte ein Rechtswissenschaftler dieses Manko mit der Feststellung: bestenfalls 5% von 228 Klausuren, die er zum Zeitpunkt des Interviews gerade korrigiert hatte, seien "sprachlich einwandfrei, der Rest ist ein assoziatives Dahingelabere, das keine klare Gedankenführung, das keine Kultur in der Ausdrucksfähigkeit erkennen läßt, vielfach mit primitiven Rechtschreibe- und Zeichensetzungsfehlern durchsetzt. Sie haben von der Schule nicht mitbekommen, einen Text sauber zu formulieren".

Vieles, was hier als Defizite, Kritik und Klage über die Studierfähigkeit heutiger Studienanfänger aus unseren Interviews mit Hochschullehrern zusammengetragen wurde, ist gewiß nicht neu, hat eine lange Tradition und wird ebenso in anderen Hochschulsystemen beobachtet und kritisiert. Zu allen Zeiten finden wir in der Geschichte bis zurück in die Antike immer wieder Dokumente berühmter Philosophen, Kirchenlehrer, Geschichtsschreiber oder Schriftsteller, wie z.B. Plato, Augustinus oder Tertullian, die das Verhalten und die Eignung der jungen Leute für eine Ausbildung an einer Akademie in Zweifel gezogen und kritisiert haben. In den Vereinigten Staaten werden seit dem alarmierenden Bildungsreport "A Nation at Risk"¹ an den Colleges und Universitäten Brückenkurse und Studienprogramme angeboten, um Defizite bei den Studienanfängern in sprachlichem Ausdruck, Rechtschreibung oder Mathematik abzubauen. Ebenso wurden die Leistungsanforderungen an den High Schools bzw. Leistungsnachweise für den Hochschulzugang an verschiedenen Hochschulen heraufgesetzt. So muß beispielsweise ein Studienbewerber für einen Studienplatz an einer der renommierten Universitäten des Landes mindestens die letzten vier Jahre an der High School am Englischunterricht und wenigstens drei Jahre am Mathematikunterricht teilgenommen haben sowie mindestens zwei Jahre lang eine

¹ Vgl. National Commission on Excellence in Education (ed.), a.a.O..

Fremdsprache bzw. zwei Fremdsprachen je ein Jahr lang gelernt haben.¹ Man sieht, auch andernorts gibt es ähnliche Probleme wie hierzulande. Ist das Lamento also berechtigt? Wir können es aus unserer Untersuchung nicht mit letzter Gewißheit sagen. Wenn aber der Chor der Klagen so uni sono erschallt, wird wohl etwas daran sein. Letzte Klarheit kann hier nur eine eigene Untersuchung geben.

Die Ursache für ihre, wie sie meinen, berechtigte Kritik, die festgestellten Defizite bei den Studierenden sahen einige wenige unserer Gesprächspartner in der Öffnung der Hochschulen für breite Bevölkerungsschichten in den frühen 70er Jahren. Damit seien viele Ungeeignete in die Hochschulen geströmt. Demgegenüber nannte eine weit größere Anzahl unserer Interviewpartner die Kollegstufe als Ursache des vermeintlichen Qualitätsverlustes, jene Kollegstufe also, die Hochschulen zu Beginn der 70er Jahre selbst als bessere Vorbereitung auf das Studium gefordert hatten und die seit 1978 überall flächendeckend eingeführt war. Allerdings wurde diese reformierte Oberstufe seit Mitte der 80er Jahre selbst wieder reformiert. Die einst großzügigen Auswahlmöglichkeiten an Fächerkombinationen wurde wieder eingeschränkt und der Pflichtfächerkanon ausgeweitet. Doch bis solche Reformen auf der nächst höheren Ebene, der Hochschule also, Wirkung zeigen, vergehen oft mehrere Jahre. Daher konnten diese Reformen das Urteil unserer Interviewpartner noch nicht beeinflussen.

So liegt es denn ganz in der Logik der Sache, daß die von uns befragten Hochschullehrer besonders häufig der Kollegstufe eine gewisse "Schuld" zuweisen wollten. Die einen verweisen darauf, daß die Allgemeinbildung zugunsten einer größeren Spezialisierung zurückgedrängt wurde. Die Abwahlmöglichkeiten einzelner Fächer haben diese "Einengung" begünstigt. Andere führen die qualitativen Differenzen und unterschiedlichen Voraussetzungen darauf zurück, daß infolge der sehr unterschiedlichen Fächerkombinationen keine annähernd einheitlichen Grundkenntnisse mehr vorausgesetzt werden könnten. Sie fordern daher auch die Garantie eines bundesweit einheitlichen Standards an Grundkenntnissen. *"Früher konnten wir davon ausgehen, daß grundlegende Kenntnisse auf den Schulen vermittelt wurden"*, so argumentierte ein Biologe, für dessen Fachgebiet naturwissenschaftliche Grundkenntnisse in Physik, Chemie etc. erforderlich sind: *"Das fällt jetzt weg durch die Kollegstufe. Viele Studenten haben diese Fächer überhaupt nicht gehabt. Nachholen kostet Zeit, die sie nicht haben; einer faßt rasch auf und wird diese Fächer*

¹ Vgl. u.a. Dichanz, H.; Podeschi, R.: Krise im amerikanischen Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/86, S. 51 ff.

nachholen, ein anderer lernt langsamer, er wird die Fächer weglassen, und das ist später ein großes Manko".

In ähnliche Richtung wie das Abwahl-Argument geht der Hinweis einiger Hochschullehrer auf das Problem der Notengebung und des Punktesammelns in der Kollegstufe. Dies führe zu einer Einstellung, die das spätere Studienverhalten beeinflusse und präge. Schließlich wird noch jenes bekannte Argument ins Feld geführt, daß das Abitur eine allgemeine Hochschulberechtigung vermittele, die die Noten einerseits und die unterschiedlichen Kenntnisse aufgrund von Leistungs- und Grundkursen andererseits eigentlich nicht rechtfertigten.

Im weiteren Verlauf unserer Untersuchung ist zu prüfen, ob und in wieweit sich die besonders befähigten Studierenden von dieser generellen Kritik abheben. Was unterscheidet sie vom "normalen" Durchschnitt? Ist ihre Einstellung zum Studium anders, sind ihre Erwartungen von der Hochschule andere? Finden sie umgekehrt bei den Hochschullehrern das, was diese an der Mehrzahl ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen kritisieren? Bevor wir einer Beantwortung dieser Fragen näher treten können, muß noch eine andere Frage im Vorfeld der Förderung besonderer Befähigungen an unseren Hochschulen nachgegangen werden.

2.1.2 Was Hochschulen heute leisten - die Einheit des Systems

Seit der berühmt gewordenen Rede H.D. Genschers¹ vor der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände im Dezember 1983 mit der Forderung der Gründung von Elite-Hochschulen nach amerikanischem Vorbild ist der Ruf nach derartigen Einrichtungen nie mehr ganz verstummt, ungeachtet der Unvergleichbarkeit und Andersartigkeit der beiden Hochschulsysteme. Zwar wurden in der Zwischenzeit zwei private Hochschulen² gegründet, aber ob sie den Elitekriterien amerikanischer Hochschulen oder den hierzulande erwünschten Elitovorstellungen entsprechen, mag dahingestellt bleiben. Wir jedenfalls sahen uns aufgrund dieser öffentlichen Diskussion veranlaßt, unsere Interviewpartner zu fragen, ob die deutschen Hochschulen noch in der Lage seien, der Aufgabe der Förderung Hochbegabter

¹ Vgl. Genscher, H.D.: Jahresversammlung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) am 13.Dez.1983; ders.: Die Zukunft gewinnen. Grundsatzartikel der F.D.P. Bonn vom 29.Dez.1983.

² Universität Witten-Herdecke 1982; Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz 1984.

gerecht zu werden, oder ob es zur Wahrnehmung dieser Aufgabe der Einrichtung separater Elite-Hochschulen bedürfe.

Tendenziell war die Haltung der von uns befragten Professoren ziemlich eindeutig: Wir brauchen keine besonderen Einrichtungen. Nur einige wenige konnten sich mit einem solchen Gedanken anfreunden oder die Forderung von vornherein befürworten. Interessanter dürften daher die Begründungen und Begründungszusammenhänge des Für und Wider sein.

Ein Linguist und Sprachwissenschaftler, der über langjährige Erfahrungen mit dem amerikanischen Hochschulsystem verfügt, brachte das Problem der Hochbegabtenförderung in unserem Hochschulsystem im Vergleich zum amerikanischen auf einen entscheidenden Punkt, in dem sich beide Systeme wesentlich voneinander unterscheiden, und zwar die genuin unterschiedliche und historisch gewachsene Entwicklung: *"Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland ist kein so gewachsenes System, daß sich dieses Problem (der Förderung besonderer Begabungen) von selbst löst. Das amerikanische System löst diese Aufgabe aufgrund seiner Differenziertheit auf allen Ebenen und Stufen der Qualität und des reichhaltigen Angebots. Wir haben in der Bundesrepublik Deutschland die Fiktion, daß alle Hochschulen gleichrangig, gleichwertig und in allen Bereichen gleich leistungsfähig sind. Wenn es Unterschiede gibt, liegt es vielleicht an der Größe oder am Grad der Ausgebautheit der verschiedenen Fakultäten. Wir nehmen nicht an, daß unsere Universitäten von sich aus Qualitätsunterschiede aufweisen, die dann auch die Qualität der Ausbildung der Studenten beeinflusst."*

Grundsätzlich ist auch er überzeugt, daß unser deutsches Hochschulsystem durchaus in der Lage ist, besonders Befähigte zu erkennen und zu fördern. Gleichwohl sieht er in der fehlenden Identifikation der Lehrenden und der Lernenden mit ihrer Hochschule den entscheidenden Unterschied in den beiden Systemen bei der Hervorbringung hervorragender Leistungen. Für ihn bedeutet es einen erheblichen Mangel, *"daß es uns nicht gelingt, die Studenten und Lehrenden zu einem Punkt zu bringen, wo sie eine besondere gefühlsmäßige Einstellung zu ihrer Hochschule gewinnen, kurz gesagt zu dem Punkt kommen, an dem Studierende und Lehrende ihre Universität lieben"*. Und darin liegt auch der Unterschied zum amerikanischen System, *"wo eben beide Gruppen eine besondere Anhänglichkeit an ihre Universität haben, die dann beide Gruppen zu besonderem Einsatz und zu besonderen Leistungen befähigen bzw. anspornen. Hier in der Bundesrepublik Deutschland tut man seinen Dienst und geht nach Hause, in Amerika lebt man den ganzen Tag auf dem Campus"*. Dieser Anreiz und Ansporn zur Identifikation und zu besonderen Leistungen wird gefördert durch persönliche Wertschätzung und finanzielle Anerkennung in Form von Mitteln zur Ausstattung, individueller Entlohnung etc..

Ein Amerikanist, ebenfalls erfahren im amerikanischen Hochschulwesen, hob in seinen Ausführungen zunächst die gemeinsame Wurzel des deutschen und amerikanischen Hochschulsystems hervor, nämlich die Idee der Hochschule nach W. v. Humboldt. Die Struktur dieses Systems sei die einer Elite-Bildung - Elite-Bildung hier verstanden als Förderung und Heranbildung besonders begabter Persönlichkeiten. Grundsätzlich sei eine solche Bildung und Erziehung notwendig, Problem sei hingegen nur die Durchführung und Durchführbarkeit heute. *"Die deutsche Erziehungsideologie ist sehr schwer zu korrigieren Selbst an zweitrangigen amerikanischen Universitäten ist es selbstverständlich, daß ein amerikanischer Student (der Amerikanistik oder Geschichte) ein Lesepensum von etwa 1200 Seiten pro Woche erledigt D.h. von den Studenten wird erwartet, daß sie zwei bis drei Bücher pro Woche lesen für jeden Kurs Wenn Sie hier das versuchen würden, gäbe es eine Revolution Das Prinzip des forschenden Lernens und des forschenden Lehrens ist so tief eingefressen und so tief eingebrannt, daß dieses Element studentischer Freiheit mit Zähnen und Klauen verteidigt wird. Das kriegt man nicht raus, und solange kriegt man sie auch nicht dazu, so viel zu tun wie die amerikanischen und englischen Studenten."* Sein Prinzip sei es daher, begabte deutsche Studierende zwischen dem Grund- und Hauptstudium für ein Jahr diesem amerikanischen System auszusetzen. Nach etwa einem halben Jahr erlitten sie einen Schock und würden dann am Ende dieses Jahres voller Begeisterung zurückkehren, weil sie merkten, daß sie etwas gelernt haben. Das setzt natürlich ein Engagement des Hochschullehrers voraus, und weil solche Meriten nicht belohnt werden, können sich entsprechende Strukturen in unserem System nicht entwickeln.

Viele unserer Gesprächspartner betonten ausdrücklich, daß sie die Förderung besonderer Begabungen für eine wesentliche Aufgabe der Hochschulen halten, und daß die Hochschulen diese Aufgabe auch bewältigen könnten. Allerdings müßten die Hochschullehrer ihrerseits Studenten, die sie für leistungsfähiger hielten, bei denen sie bessere Begabungspotentiale entdeckten, auch entsprechend anregen, denn es sei abwegig, sich nur nach den schwächsten Gliedern in der Kette auszurichten. Breitenbildung und Begabtenförderung gehörten eng zusammen. Die Hochschule sei nicht bloß *"ein Selbstbedienungsladen mit Normalkost im Angebot"*.

Viele, die wir befragten, schränkten ihre prinzipielle Zustimmung zur Förderung besonders begabter Studierender dahingehend ein, daß die Wahrnehmung dieser Aufgabe in der heutigen "Massenuniversität" schwieriger geworden sei. Die Öffnung der Universitäten für breite Bevölkerungsschichten hat die Möglichkeiten und Chancen, besonders Befähigte, Hochbegabte kennenzulernen, und zwar rechtzeitig kennenzulernen, erschwert. Aber für unmöglich hielt keiner die Wahrnehmung dieser wichtigen Aufgabe. Das Pro-

blem "Massenuniversität" sei letztlich wiederum relativ zu sehen, denn in der gleichen Zeit sei auch die Zahl der Lehrenden gestiegen. Allerdings ist die Zahl der Studierenden im gleichen Zeitraum ungleich schneller gestiegen. Leicht taten sich in dieser Frage natürlich die Vertreter sog. "Orchideenfächer". Sie wiesen auf die kleine Zahl ihrer Klientel hin, auf die damit einhergehende günstige Relation von Lehrenden und Lernenden. Und nicht zuletzt betonten sie, daß sie aufgrund der Größe ihres Instituts oder Faches ohnehin eine positive Auslese unter ihrer Studentenschaft hätten. Dank besonders günstiger Relationen zwischen Lehrern und Studenten könnten alle Begabungen optimal gefördert werden, behaupteten auch Vertreter der Natur- und Ingenieurwissenschaften, Fächern also mit durchaus hohen Studentenzahlen. Gerade für diese Fächer oder Fachbereiche aber wurden separate Einrichtungen zur besseren Förderung von Spitzenleistungen gefordert, weil diese Fächer wegen ihres besonderen Nutzens und ihrer besonderen Notwendigkeit für den technologischen und ökonomischen Fortschritt und die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland von außerordentlicher Bedeutung sind.

Demgegenüber meinte eine engagierte Hochschullehrerin aus dem geisteswissenschaftlichen Fachbereich eher skeptisch und resignativ: *"Ich glaube nicht, daß die Politiker an einer Förderung der Hochbegabten in den Geisteswissenschaften im Augenblick besonders interessiert sind, es geht doch mehr um Technologien und bestimmte Arten von Naturwissenschaften. Ich habe nicht den Eindruck, daß das bei uns in irgendeiner Weise politisch relevant ist."*

Außer, daß einige Interviewpartner bedauernd feststellten, daß sie ihre Klientel und in Sonderheit ihre besonders befähigten Studenten zu spät kennenlernten, führten sie diesen Umstand auf Belastungen durch andere Aufgaben zurück, namentlich Aufgaben in der Selbstverwaltung. Ein Hochschullehrer zumindest wies darüber hinaus auf den erhöhten Zeitbedarf für Korrekturen hin. Ein Didaktiker war fest davon überzeugt, daß *"bei einigem guten Willen der Dozenten"* und wenn sie ihre Aufgabe nicht mit einer gewissen *"Job-Mentalität"* wahrnehmen, die Möglichkeit der Förderung Hochbegabter durchaus gegeben ist. Individuelle Förderung passiere im wesentlichen natürlich außerhalb der normalen Lehrveranstaltungen.

Daneben wurde die Ansicht vertreten, daß man *"die besseren Studenten immer erkennen"* kann und daß diese dementsprechend *"zwangsläufig gefördert werden"*. Sie würden sich auch selber fördern, *"weil sie motivierter und engagierter"* seien. Derselbe Hochschullehrer fügte aber mit einem eher zweifelnden Unterton hinzu, daß es seiner Meinung nach zwar viele intelligente Interessierte gäbe, aber Hochbegabte? Selbstkritisch stellten einzelne Hochschullehrer die Möglichkeiten der Förderung Hochbegabter in Frage, wenn sie einerseits

betonten, daß sie sich um diese Gruppe bemühten, immer wieder auch besonders begabte Studierende entdeckten und diese dann selbstverständlich spezifisch förderten, aber, so fügte ein Psychologe wörtlich hinzu: *"Ich weiß nicht, wie viele übersehe ich, möglicherweise sind es mehr, denn die Entdeckung ist nicht systematisch, sondern zufällig"*.

Dieser Hochschullehrer meinte auch ein sinkendes Niveau der Veranstaltungen an der Hochschule infolge der Streubreite der Qualifikation der Studenten und der hohen Studentenzahlen in den Veranstaltungen zu beobachten, wodurch die Veranstaltungen eher das Niveau von Volkshochschulveranstaltungen erhielten. Dadurch kämen die Hochbegabten zu kurz. In ähnlicher Weise äußerte ein Vertreter eines Studienfaches mit einer relativ kleinen Studentenzahl, in diesem Falle ein Historiker, seine Befürchtung, daß die Förderung Hochbegabter durch *"wachsende Verschulung"* der Hochschulausbildung in Gefahr gerate, weil die *"rasch Lernenden und rasch Auffassenden dann in eine Routine gedrängt"* würden, d.h. durch Absenken und Einpendeln des Anspruchsniveaus auf ein Mittelmaß werden die besonders Befähigten unterfordert. Dieses Argument ist uns hinlänglich bekannt aus der Diskussion über die Begabtenförderung an Sekundarschulen.¹ Demgegenüber vertrat ein Rechtswissenschaftler die Ansicht, daß die Hochbegabten durchaus ihre Chance in unserem Hochschulsystem hätten, das Problem sei vielmehr *"der gute Durchschnitt"*.

So sehr auch andere Vertreter von Massenfächern auf die Diskrepanz zwischen Notwendigkeit, Möglichkeit und Wirklichkeit der Förderung und Betreuung Hochbegabter angesichts der personellen, aber auch der finanziellen Ressourcen in ihren Fächern hinwiesen, so sehr betonten sie zugleich, daß eine Förderung besonders begabter Studierender nicht auf Kosten der Breitenförderung geschehen dürfe, denn auch die durchschnittlich begabten Studenten hätten schließlich ihre Hochschulreife bescheinigt bekommen und mithin ein Anrecht auf Förderung und Betreuung.

Wenn es die Kräfte und die Zeit erlaubten, so erläuterte ein besonders interessierter und engagierter Professor für Ethnologie, so verdienten etwa 90% aller Studierenden, daß sich die Hochschullehrer um sie kümmerten. Für ihn ist Hochbegabung *"ein sich selbst bestätigendes System; man kann sich täuschen, aber in der Regel bestätigen die schriftlichen Arbeiten, daß man die Richtigen gefunden hat. Nur etwa 10% kann man als wirklich unbegabt bezeichnen. Da hat Förderung wenig Sinn"*. Die seien aufgrund mangelnden Interesses und mangelnder Fähigkeiten zu Unrecht auf der Hochschule. Ebenso fand auch

¹ Zum Problem des underachievement vgl. u.a. Literaturbericht Feger, B., a.a.O., S. 152 ff.

ein Geowissenschaftler ohne genauere Bezifferung den *"Zustrom von Nicht-Qualifizierten zur Universität zu groß"*. Er hielt relativ kleine Maßnahmen zur Steuerung des Zustroms für ausreichend. Sein Kollege von der Ethnologie zog dagegen aus seiner Analyse das Fazit: *"Wir müssen lernen, mit einer anderen Situation zu leben. Die Relationen haben sich total verschoben. Wir benötigen adäquate Formen der Vermittlung"*. Ein wenig präziser werdend, fügte er hinzu, daß die Studierenden und vor allem die Begabten Zuspruch und Kritik ihrer Arbeit brauchen, Betreuung und individuelle Förderung - und dies kostet Zeit. Auch von anderen wurde im Kontext der Förderungsnotwendigkeit und der Förderungsmöglichkeiten von besonders Begabten das Personalproblem als nahezu unüberwindliches Hindernis angesprochen.

Auf der anderen Seite fragten sich viele ernsthaft besorgt, ob und wie lange sie Hochbegabte über eine erste Graduierung hinaus noch fördern sollten angesichts unzureichender finanzieller Förderungsmöglichkeiten in Form von Stipendien, Forschungsmitteln und der schlechten beruflichen Perspektiven an den Hochschulen. Sie verlören dabei nur kostbare Jahre ihres Lebens. Damit wurde ein Aspekt angesprochen, der uns im Zusammenhang mit den Berufszielen der besonders befähigten Studierenden noch einmal beschäftigen wird.

Aus den bisherigen Darstellungen wird die Antwort auf die eigentliche Frage unserer Interviews deutlich, ob wir neben unserem traditionellen Hochschulsystem noch besondere Einrichtungen zur Förderung Hochbegabter, also Elite-Hochschulen, benötigen: ein nahezu einhelliges Nein. Und doch scheinen die Gründe, die gegen ein solches zweigeteiltes System sprechen, erwähnens- und betrachtenswert. Zwar schlossen Vertreter von sog. "Orchideenfächern" ziemlich kategorisch für ihr Fach die Notwendigkeit separater Einrichtungen zur Förderung Hochbegabter aus, mochten sich aber für die Massenfächer nicht in gleicher Weise festlegen. Nur einer von ihnen vertrat ganz dezidiert die Auffassung, daß das deutsche Hochschulsystem nach wie vor international einen guten Ruf habe, den man nicht aufs Spiel setzen sollte. Ein Geowissenschaftler mit weitreichenden Kontakten zu ausländischen Hochschulen urteilte sehr ähnlich, daß nämlich die Universität *"voll leistungsfähig"* sei, *"um diese Aufgabe zu bewältigen, und zwar in einem Maße, das weit über das hinausgehen kann, was in anderen Ländern gemacht wird"*.

Skeptisch fragte gleichsam in Ergänzung hierzu ein Philosoph, ob an den amerikanischen Elite-Hochschulen, die bekanntlich die finanzstärksten Hochschulen mit den höchsten Gebühren seien, auch immer die leistungsmäßig besten Studierenden zu finden seien. Würden hierzulande die tatsächlich besten und geeignetsten Dozenten und Studenten an die Elite-Hochschulen kommen, wenn es sie denn gäbe? Wer würde sie auswählen, nach welchen

Kriterien würden sie ausgewählt? Wie könnte eine solche Elite-Hochschule oder mehrere neben unserem bestehenden Hochschulsystem institutionalisiert, organisiert und konstruiert werden? Das brächte für die bestehenden Hochschulen *"keinen sonderlichen Vorteil"*, besser wäre es stattdessen, *"die bestehenden Hochschulen in die Lage zu versetzen, ihre Förderung zu intensivieren"*.

Ein Rechtswissenschaftler versuchte sehr grundsätzlich an den Kern des Problems heranzukommen: *"Eine Elite-Einrichtung zu schaffen, erfordert zunächst Kriterien dessen, was Elite ist. Wir müssen Elite-Vorlesungen, -Seminare, -Übungen haben. Und die Frage ist, nach welchen Kriterien bestimmen wir das?"* Soll ausschließlich nach Leistungen, Noten oder Testergebnissen entschieden werden, und wo bleiben dann soziale und menschliche Komponenten? Wie schwer diese Fragen wiegen, zeigt die ganze wissenschaftliche Diskussion zum Thema Intelligenz, Begabung, Eignung und Hochbegabung sowie im Kontext dazu die Frage nach der Elite und Elite-Hochschule. Man könne, so äußerte unser Gesprächspartner daher weiter in unserem Interview, eine solche Elite-Hochschule *"nicht künstlich organisieren"*, denn an eine künstlich konstruierte Elite-Hochschule käme *"sehr viel Ausschluß beim Lehrkörper wie bei den Studenten"*, wenn und weil man sie *"von überall her zusammensuchen"* würde.

Die gleiche Frage nach der Auswahl des Lehrkörpers stellte sich auch ein Professor für Alte Geschichte, um seine Antwort sogleich mit der Befürchtung zu verbinden: *"Das werden nicht unbedingt die sein, die sich am meisten um die Studenten kümmern"*. Nicht minder skeptisch äußerte sich ein Naturwissenschaftler zu diesem Thema, er wüßte nicht *"wen man von den Abiturienten her eigentlich auf Elite-Hochschulen schicken soll, denn die Auswahl an der Stelle halte ich für ganz besonders problematisch"*. Wieviel Prozent Hochbegabte will man überhaupt fördern, gab ein Professor für Alte Geschichte zu bedenken, denn von etwa 50 Vorschlägen aus Schulen erweisen sich vielleicht fünf als wirklich hochbegabt, aber *"erweisen sich die anderen im Laufe ihres Studiums nicht doch als hochbegabt?"*

Ein Mathematiker an der Universität beurteilte die Relation zwischen Lehrenden und Studierenden in seinem Fach als besonders günstig, so daß eine persönliche Betreuung jedes einzelnen Studenten gewährleistet ist, während die Gründung von Elite-Hochschulen in unserer Hochschullandschaft nur Studenten 1. und 2. Klasse schaffen würde. Aber nicht nur die Studenten, sondern auch die Lehrenden würden durch das Nebeneinander von Elite-Hochschulen und "normalen" Universitäten in zwei Lager gespalten. Eine derartige Gefahr erscheint um so bedrohlicher angesichts der Fragwürdigkeit

der Auswahlkriterien und mehr noch der Fragwürdigkeit der Begabungsfeststellung und des Begabungsbegriffs selbst.

Wenn schon die Auswahl der Studenten für Elite-Hochschulen aus den Reihen der Abiturienten für problematisch gehalten wird, dann müßte diese Auswahl von den bestehenden Hochschulen aus vorgenommen werden. Hier nun assistierte ein anderer Mathematiker seinem Kollegen mit dem Hinweis, daß jeder Professor versuchen werde, *"seine guten Studenten in seiner Umgebung zu halten"*. Dies gilt sowohl für den Fall, daß er selbst als Lehrender an eine Elite-Hochschule berufen würde als auch und ganz besonders für den Fall, wenn er nicht berufen würde. Sicher ein bedenkenswertes Argument, wenn die Betreuungsrelationen unter den gegenwärtigen Bedingungen noch recht günstig sind.

Die letzten Argumente machen deutlich, daß sich die Hochschullehrer keineswegs nur recht pauschal und in gewisser Weise oberflächlich mit dem Problem Elite-Hochschulen beschäftigen, sondern sich durchaus genauer damit auseinandersetzen.

Ausgehend von einer noch relativ günstigen Betreuungsrelation in einigen Fachbereichen an den bestehenden Hochschulen einerseits und andererseits der Auswahlproblematik für Elite-Hochschulen ist der Schritt nicht weit zu der Frage, ob nicht bei einer äußeren Zweiteilung des Hochschulsystems das demokratische Prinzip der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit verletzt wird. Bessere personelle, finanzielle und sachliche Ausstattung von Elite-Hochschulen und dazu ein Abzug der besten Studenten und Professoren aus den bestehenden Hochschulen lassen die Befürchtung des schon an anderer Stelle zitierten Didaktikers plausibel erscheinen. *"Woher"*, so führte er aus, *"sollen die Mittel kommen für Elite-Hochschulen, Elite-Einrichtungen, für Elite-Dozenten, wenn nicht alle die ungeheuren Mittel, die dafür erforderlich sind und die nur wenigen zugute kommen, von anderen abgezogen werden. Und selbst wenn sie hinzukämen, wären sie anderswo abzuziehen; da sind die Relationen verschoben. Der Großteil der Studenten geht dabei leer aus"*. Elite-Hochschulen in staatlicher Trägerschaft oder staatlich anerkannte private Elite-Einrichtungen mit dem Anspruch auf staatliche Subventionierung müßten zu einer Verlagerung der öffentlichen Mittel zugunsten einer kleinen Minderheit führen. Für die überwiegende Mehrheit der Studierenden und der Lehrenden stünden noch weniger Mittel zur Verfügung mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen.

Und einmal mehr: Ein Zoologe betonte zunächst die Vorbildfunktion der besonders Befähigten für ihre weniger begabten Kommilitoninnen und Kommilitonen, die sie durch ihre Leistungen herausforderten, motivierten und

ebenfalls zu besseren Leistungen anspornten. Im Kontext zur Frage nach Elite-Hochschulen meinte er: *"Die Begabten sind natürlich auch Maßstäbe für die Gleichaltrigen....man sollte solche Elemente nicht herausnehmen aus der Gesamtstudentenschaft."* Wenn er sich gegen ein Herausnehmen und Isolieren besonders Begabter in Elite-Hochschulen aussprach, so war dafür nicht allein die leistungsorientierte Komponente maßgebend, sondern ebenso sehr auch die sozial-kommunikative Komponente, denn es *"bedeutet zugleich auch einen Verlust für die anderen. Wir müssen unsere Studentenschaft auch als Ganzes sehen, sie sind untereinander befreundet, haben Kontakte"*.

Wie eigentlich nicht anders zu erwarten, kam von zwei Vertretern großer Massenfächer im Zusammenhang mit der Ablehnung separater Elite-Hochschulen der Hinweis, daß man zwar Hochbegabte ausfindig machen und fördern könne, daß aber eine bessere personelle Ausstattung, wodurch ein einzelner weniger Studenten zu betreuen und damit mehr Zeit für den einzelnen Studenten hätte, letztlich auch den Hochbegabten zugute käme. Seine Kollegin vertrat den Standpunkt, daß sich die hohen Lehrer-Studenten-Relationen zwangsläufig reduzierten, wenn man alle die wegläßt, die wenig oder gar nicht motiviert und interessiert sind. *"Diejenigen, die wirklich motiviert sind, arbeiten, weiterkommen wollen, Freude an der Sache haben, die haben durchaus die Gelegenheit, bei uns in der Anglistik eine Bezugsperson zu finden und intensiv mit dieser Bezugsperson zu studieren. Das bedeutet Arbeit, Betreuung."* Für ein zweistündiges Seminar bedeutet das vier Wochenstunden Betreuung. *"Das ist eigentlich Eliteförderung, wo man dann erfährt, was wer denkt, was wer weiß, was wer sich vorstellt und da kann man dann Ratschläge geben und zeigen, wie weiter gearbeitet werden soll."* Gerade in dem vielfältigen Angebot der Hochschulen bzw. der einzelnen Fachbereiche sahen ein Rechtswissenschaftler und ein Historiker eine Überlegenheit der bestehenden Hochschulen gegenüber einer Elite-Hochschule. Sie habe auf diese Weise immer ausreichende Möglichkeiten, die besondere Befähigung von Hochbegabten auf geeignete Materien oder ein entsprechendes Fach zu lenken und dann auch die Begabung zu entfalten. Diesen Vorzug, eine breite Vielfalt oder gar das ganze Spektrum einer Fachdisziplin zu repräsentieren, ergänzte der Rechtswissenschaftler, *"kann man nicht so ohne weiteres in einer Elite-Einrichtung herstellen, dann geht sicherlich das eine oder andere verloren und wir definieren möglicherweise eine Elite von heute, die aber eine Gruppe von Studenten ausbildet, die dann keine Elite von morgen wird"*. In diesem Zusammenhang verwies er auch auf das vielzitierte Beispiel der französischen Elite-Hochschule *École Nationale d'Administration (ENA)*, die zwar ein hohes Renommee habe, aber deren Leistungen auch nicht mehr und nicht besser seien als das, was an einer guten Universität in einem Seminar gefordert wird.

Ausgehend von der Überlegung, daß eine Elite-Hochschule etwas Künstliches sei, das man angesichts der vielfältigen Probleme hinsichtlich Auswahl, Begriffsdefinition, Kriterien etc. nicht organisieren und institutionalisieren könne, kam ein Rechtswissenschaftler zu dem Schluß, daß es besser wäre, besonders Befähigte dorthin zu schicken, wo der für ihre fachlichen Interessen und Neigungen Kompetenteste sitzt, denn an Elite-Hochschulen käme ja auch viel "Ausschuß an Lehrenden wie an Lernenden". Zudem schaffe eine Elite-Hochschule den negativen Nebeneffekt: Man muß einmal dagewesen sein, ob dafür qualifiziert oder nicht.

Abschließend zum Thema Elite-Hochschule versus bestehendes Hochschulsystem sei noch einmal auf jene Gewährsleute zurückgegriffen, die über einen guten Einblick in das Hochschulwesen der Vereinigten Staaten verfügen und von dorther die Elite-Problematik in unseren Interviews beurteilten. Der schon erwähnte Sprachwissenschaftler und Linguist charakterisierte die Schaffung von Elite-Hochschulen im deutschen Hochschulsystem als künstliche Lösung. Einer künstlich konstruierten Institution steht das natürlich, historisch gewachsene System gegenüber. Ein solches Nebeneinander muß zwangsläufig zu Konflikten und Friktionen führen. In Amerika dagegen bilden Elite-Hochschulen und "normale" Universitäten, private und öffentliche Hochschulen, eine Einheit. *"Eigene Einrichtungen, Elitekurse u.dgl. sind die Versuche einer künstlichen Lösung dieses Förderungsproblems. Dies ist der Gegenpol zu dem, was als natürlich gewachsen zu bezeichnen ist."* Eine künstliche Lösung könnte, da nicht alle an einer Elite-Hochschule lehren oder studieren könnten, zu Animositäten führen und *"es kann den Effekt haben, daß diese gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Universität, die ich als ein Charakteristikum unseres Systems bezeichnen möchte, sich eher noch verstärkt. Künstliche Lösungen werden kurzfristig das Problem der Leistungsverbesserung keineswegs lösen können..."*

Abstrakt betrachtet, so knüpft ein Amerikanist fast nahtlos an diesen Gedanken an, müßte man *"diese Hochschule völlig herauslösen aus dem jetzigen hochschulpolitischen Willensbildungsprozeß. Man müßte sie dann anders strukturieren, denn sobald sie in der allgemeinen Struktur der Universitäten bleibt - wie Konstanz und auch Bielefeld -, dann gibt es eine Eigendynamik, das regelt sich wieder hin zu einer ganz normalen Universität. Das läßt sich nicht vermeiden. Deswegen sind Elite-Hochschulen in Amerika auch privat ... Wenn ich hier etwas Innovatorisches machen möchte, dann muß ich doch gleich den Dienstweg gehen ... Im amerikanischen System haben Sie als Direktor eines Instituts natürlich auch einen Klotz am Bein, Sie müssen fund-raising machen, d.h. Sie müssen das Institut am Leben erhalten ... Das schafft Ihnen aber einen Spielraum, einen initiatorischen Vorschub, den Sie dann haben ... Sie können Initiativen ergreifen, die Sie hier gar nicht ergreifen dürfen ... Und das führt dazu, daß*

eine charismatische Figur in Amerika ein Institut in kürzester Zeit auf Hochglanz bringen kann. Das kommt wiederum der Universität zugute, die Universität belohnt das ... Deswegen sind die Strukturen in Amerika ganz anders, und deswegen lassen sich Elite-Hochschulen in Amerika auch ohne weiteres durchsetzen, zumal der cash-nexus sozusagen immer der korrigierende Faktor ist."

Gerade aus den letzten Äußerungen wird etwas sehr Wesentliches deutlich, das zugleich den radikalen Unterschied im gesamten politischen Denken zwischen einem amerikanischen Demokratie- und Politik-Verständnis und einer deutschen Auffassung von Politik und Demokratie veranschaulicht: Eine Institution ist nicht schon als Institution, aufgrund ihrer konstitutionellen Verfaßtheit eine hervorragende Einrichtung, z.B. eine Elite-Hochschule, sondern es sind vielmehr die Menschen, die Hochschullehrer und Studenten, die diese Institution tragen, sie mit Leben erfüllen, in ihr arbeiten und ihre besonderen Fähigkeiten einbringen. Der Glaube an die Institution allein schafft noch nicht ihre Qualität; die herausragende Qualität kommt allein von den Fähigkeiten und dem Engagement ihrer Mitglieder. Deshalb sprach einer unserer Gesprächspartner von der *"Identifikation mit ihrer Hochschule"* oder, wie ein anderer Hochschullehrer lapidar formulierte: *"Wir brauchen keine Elite-Hochschulen, wenn wir unsere Hochschulen in Ordnung bringen"*.

Weil dieses Etikett, Elite-Einrichtung zu sein, so wesentlich von den Mitgliedern einer Einrichtung abhängig ist, deswegen ist eine solche Einrichtung in Amerika ständig in Gefahr, dieses Etikett auch wieder zu verlieren, wenn sie sich nicht fortwährend bemüht, hervorragend zu sein. Darum aber auch gibt es in Amerika im Gegensatz zu Deutschland keinen Bruch zwischen Elite-Hochschule und "normaler" Hochschule, zwischen elitär und egalitär; deshalb gibt es keine äußere "Zweiteilung" des Hochschulsystems, wie es die Einrichtung separater Elite-Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zur Folge hätte.

Wie wird nun in unserem System "die Spreu vom Weizen" getrennt, wie werden die Hochbegabten herausgefiltert? Wie werden sie gefördert, und was könnte an der Förderung noch besser gemacht werden?

2.2 Herausfinden und Kennenlernen

Prinzipiell, so haben wir gesehen, halten die von uns befragten Hochschullehrer die Förderung besonders begabter Studierender für eine wesentliche Aufgabe der Hochschule. Sie sind auch überzeugt, daß die Universität in ihrer gegenwärtigen Struktur und Organisation und trotz ihrer gegenwärtigen Situation durchaus in der Lage ist, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Nun

sind bekanntlich Massenbetrieb, ungünstige Relationen zwischen Lehrenden und Lernenden ein charakteristisches Merkmal unserer Hochschulen heute. Kontakte zwischen Hochschullehrern und Studenten, das Kennenlernen des Einzelnen werden dadurch erheblich erschwert. Anonymität prägt die Szene. Damit liegt der Verdacht nahe, daß das Kennenlernen erst spät, vielleicht sogar zu spät erfolgt. Ebenso kann es sehr leicht möglich sein, daß manche Hochbegabten gar nicht auffallen oder erst gegen Ende ihres Studiums erkannt werden. Diese Mutmaßung kann sicherlich für sog. Massenfächer wie z.B. Germanistik, Anglistik, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften gelten. Daneben gibt es jedoch auch Fächer mit relativ kleinen Studentenzahlen, in denen ein rechtzeitiges Kennenlernen eher denkbar ist. Für den Prozeß des Ausfindigmachens wird daher auch der akademische Mittelbau eingesetzt, da ihm vornehmlich die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Grundstudium übertragen ist. Mit dem Herausfinden besonders befähigter Studenten ist eine Reihe von Fragen und Problemen verbunden, die in unseren Gesprächen mit Hochschullehrern angesprochen wurden.

2.2.1 Im Urteil der Professoren - Studienverhalten und Berufsperspektiven

Ausgehend von der Überlegung, daß besonders begabte Studierende ihr Studium anders planen, organisieren und sich ganz einfach anders im Studium verhalten als die Mehrheit der Studenten, haben wir gar nicht erst *expressis verbis* die Professoren danach befragt, welche Beobachtungen sie hinsichtlich des Studienverhaltens ihrer Klientel gemacht haben und wie sie deren Studienverhalten beurteilen. Hierzu ergaben sich jedoch im Kontext zahlreicher anderer Fragen unseres Interview-Leitfadens immer wieder Hinweise und Anspielungen, so daß wir diese vielfältigen Informationen als Ausgangsbasis unserer eigentlichen Betrachtungen und Analysen heranziehen können. Sie bilden gleichsam die *via negativa* auf der voranschreitend allmählich das Erscheinungsbild des besonders befähigten Studenten hervortritt. Wir dürfen schließlich auch davon ausgehen, daß ein Hochschullehrer angesichts der Vielzahl seiner Studenten und Studentinnen und angesichts der Tatsache, zu welchem Zeitpunkt im Verlauf des Studiums er seine Studenten und Studentinnen erstmals näher kennenlernt, gar keinen genauen Überblick über deren Studienverhalten hat. Seine Kenntnisse sind sporadisch und zufällig, vielleicht auch wenig differenziert. Seine Kontakte zu seinen Studenten finden hier ihren Niederschlag.

Die Äußerungen unserer Gesprächspartner bezogen sich, wie schon die Aussagen zur Studierfähigkeit, nicht nur speziell auf die Gruppe der Hochbegabten, sondern auf die Gesamtheit der Studierenden. Aber wie bei

anderen Fragen, so ist auch bei dieser Frage das Urteil der Hochschullehrer zwiespältig. Bescheinigen die einen den heutigen Studenten Fleiß, Einsatzbereitschaft, Arbeits- und Lernwilligkeit, Ausdauer, Geduld und Engagement, so beklagen die anderen mangelnde Lernfähigkeit, Passivität in den Lehrveranstaltungen, fehlende Ausdauer, Flucht ins Lernen, vor allem Auswendiglernen, wachsende Naivität u.dgl.. So meinte ein Vertreter des akademischen Mittelbaus im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre, *"die Studenten heute sind freundlich, entgegenkommend, nicht aufmüpfig....sie sind schön zu handhaben"*.

In ähnlicher Weise äußerte ein Philologe, daß nach seinen Beobachtungen die Studenten freier sind, sie *"beklagen sich weniger, jammern weniger als frühere Generationen, obwohl sie manchen Grund dazu hätten"*. Ihnen fehlt, wie es ein Ethnologe ausdrückte, die *"kritische Distanz"*: sieht man genau hin, so sind es gerade diejenigen, *"die sehr gute bis blendende Leistungen im Abitur gebracht haben, die kritische Distanz zum gelehrten Wort oder zu schriftlichen Texten"* nicht haben. Sie sind *"optimal in der Wiedergabe, was sie gehört und gelernt haben"*, aber sie haben die *"kritische Distanz"* nicht. Sie erkennen nicht, so ergänzen einige Geisteswissenschaftler, *"was ist wichtig, was ist weniger wichtig"*. Oder, wie es der eben schon zitierte Betriebswirt formulierte, sie treten *"die Flucht ins Lernen"* an, und zwar ins Auswendiglernen, denn *"die meisten Studenten sehen das Problem gleich gar nicht"*.

Im Gegensatz dazu konstatierte ein Fachstudienberater einer philologischen Disziplin seine Erfahrungen mit der Feststellung, die Studenten sind *"hilfloser"* geworden, *"weil sie immer genaue Anweisungen erwarten"*, *"sie sind nicht darauf vorbereitet, risikofreudig auf ein Gebiet zuzugehen, sie wollen die Sache mundgerecht"* serviert haben. Obwohl sie die mangelnden Textkenntnisse der Studienanfänger in der Mutter- wie in der gewählten Fremdsprache beklagte und zugleich die Notwendigkeit des Lesenlernens betonte, urteilte eine Sprachwissenschaftlerin: *"Sie haben weniger Leseerfahrung, müssen das Lesen erst lernen. Dies aber tut der Freude am Lesen und am Studium keinen Abbruch"*. Weitaus härter ins Gericht mit dem Studienverhalten heutiger Studenten ging ein anderer Geisteswissenschaftler: *"Es fehlt an Geduld, Askese des Lesens, des Verstehen-Wollens....Die Überflutung durch Informationen hat praktisch die Fähigkeiten, auszuwählen und zu präzisieren, vernachlässigt."* Ein Naturwissenschaftler bescheinigte den Studenten von heute Arbeitswilligkeit und hohe Einsatzbereitschaft, aber er stellte zugleich fest: *"Früher wurde in der Vorlesung mehr mitgearbeitet, mitgedacht, sie haben aktiv Fragen gestellt während der Vorlesung, in den Pausen und neben der Vorlesung. Heute ist zwar das Interesse an und in den Vorlesungen genauso groß, aber die Passivität ist eher gewachsen. Die Stofffülle führt vielleicht zur Überforderung, daher ihre Passivität. Rege Mitarbeit konzentriert sich auf Seminare, wenn Bezug zur Praxis feststellbar ist."*

Passivität beobachtete auch ein Didaktiker speziell bei Lehramtskandidaten. Er sieht ihr Studienverhalten durch Zukunftsängste, durch die ungünstigen Aussichten auf eine Beschäftigung als Lehrer blockiert. Sie studierten nur noch *"schein- und prüfungsbezogen"*. Sie würden *"am liebsten die Lehrpläne aus Bequemlichkeit auswendig lernen"*. Dieses *"rezeptologisch orientierte Denken"* ist der Wissenschaftlichkeit des Studiums eigentlich abträglich. Er wies auch auf einige Maßnahmen hin, wie die Qualität des Studiums und des Studienverhaltens verbessert werden könnte, nämlich *"durch eingebaute Kreativitätsübungen, durch Diskussionsblöcke, durch differenzierte Fragestellungen, durch Wegnehmen allgemeingültiger Aussagen,....denn mit dem bloßen Lernen, Auswendiglernen, Bequemlichkeitsdenken, nur Mitschreiben ist es nicht getan"*. Allerdings kritisierten auch andere Geisteswissenschaftler das Verhalten, nur auf die Studien- und Prüfungsordnung hin orientiert zu studieren. Ein *"Blick über den Zaun"* des gewählten Studienfaches hinaus wird nurmehr wenig praktiziert. *"Das Hineingehen in andere Fachbereiche, ein studium generale quasi, ist sehr, sehr selten geworden. Man ist am Studien- und Prüfungsplan ausgerichtet."* Etwas verhaltener formulierte ein Sprachwissenschaftler dieses Phänomen. Die Fähigkeiten der Studenten seines Fachgebietes, der Linguistik, die erst im Hauptstudium als Schwerpunkt studiert werden kann, haben sich gewissermaßen im Laufe des Grundstudiums *"eingependelt"*. *"Sie haben gewisse Begabungen, wenn sie sich im Laufe des Studiums für diese Fächer (Linguistik) entscheiden....Sie haben vor allem Begabungen und Interessen in Richtung anderer Linguistiken oder aber auch anderer stark theoretisch abstrakter Fächer wie Logik, Wissenschaftstheorie, Informatik, die sie zur Wissenschaft der Linguistik benötigen können als einer Wissenschaft über die Sprache als Werkzeug der Kommunikation."*

Wie manch andere auch beklagte schließlich ein Geisteswissenschaftler das Verschwinden von *"Eigenwillen"*, *"Selbständigkeit"*, *"Kreativität"*. Ihm genügen formale Fähigkeiten der Studierenden nicht, *"weil die formalen Fähigkeiten den Anschein erwecken, es würde etwas geleistet"*. Jedoch, so fuhr er in seiner Einschätzung fort: *"Der Wille zum eigenen Denkansatz, zur Originalität ist geringer geworden"*. Eine Ursache hierfür sieht er im Numerus Clausus, denn *"die NC-Regulierungen haben ganz verheerende Folgen für die Rekrutierung von Fähigkeiten"*, wenn nämlich die *"Studienfachwahl nach Notendurchschnitt"* vorgenommen wird. Dann wählen möglicherweise die einen Studienfächer, für die sie vielleicht weniger geeignet sind und die anderen, die geeignet und fähig wären, können aufgrund ihres Notendurchschnitts diese Fächer nicht studieren. *"Es können ruhig problematische Menschen sein, die Frage ist dann eben, was macht der Einzelne aus den Bedingungen, die er mitbringt."*

Wer ist unter dieser Masse Studierender ein besonders Begabter? Wie im nachfolgenden Abschnitt näher zu zeigen sein wird, lernen Hochschullehrer

ihre besonders befähigten Studenten erst relativ spät kennen. Es ist daher nur allzu verständlich, daß unsere Interviewpartner speziell über das Studienverhalten, die Studienorganisation und -planung ihrer besonders befähigten Klientel wenig oder gar nichts aussagen konnten und sich stattdessen auf relativ allgemeine Aussagen beschränkten. Aber auch hier hat sich gezeigt, daß je nach Fachbereich und sogar je nach Fachdisziplin und Studiengang das Verhalten sehr unterschiedlich gesehen und beurteilt wird. Nicht nur die Eingangsqualifikation, sondern auch die späteren Arbeitsmarkt- und Berufschancen scheinen sich wesentlich auf das Studienverhalten auszuwirken.

Arbeitsmarkt- und Berufschancen sind ein Aspekt, der die Höherqualifizierung auch von Hochbegabten, etwa in Form einer Promotion, maßgebend beeinflussen und mitbestimmen können. Wir haben daher die Frage nach der Promotion Hochbegabter im Kontext unserer Interviews auch den von uns befragten Hochschullehrern gestellt. Die Antworten sind eher ernüchternd und bestätigen in gewisser Weise Befürchtungen, wie sie in jüngster Zeit über die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses in einzelnen Fächern und Fachbereichen geäußert wurden.

Hochbegabte streben bei weitem nicht automatisch, wie man meinen oder erwarten könnte, eine Promotion an. Viele geben sich mit einer ersten Graduierung, in der Regel ein Diplom oder Magister-Abschluß, zufrieden und wechseln unmittelbar in das Erwerbsleben über, wenn und weil sich ihnen dort materiell und karrieremäßig lukrativere Chancen eröffnen. *"Die Besten bekommen wir gar nicht"*, meinte ein Wirtschaftswissenschaftler, *"die haben schon einen Vertrag, kommen auch später nicht wieder zurück."* Wer von den Wirtschaftswissenschaftlern promoviert, muß dazu nicht erst animiert werden, er tut es aus Eigeninteresse. Ähnlich äußerten sich auch andere Kollegen, Psychologen, Soziologen und Kulturwissenschaftler. Zwar beobachteten sie bei gutem bis sehr gutem Examen ein wachsendes Interesse an und eine erhöhte Bereitschaft zur Promotion bei ihrer Klientel, aber sie animieren ebenfalls nicht unbedingt dazu, vor allem dann nicht, *"wenn sich dem Absolventen momentan eine günstige Berufschance bietet"*. Hierbei spielt insbesondere das Problem eine Rolle, daß man *"mit einer Promotion nur älter wird, die Berufschancen aber keineswegs besser werden, sondern eher schlechter"*.

Nicht selten allerdings wird eine Promotion auch nur als *"Parkpromotion"* angestrebt, um über schlechte Arbeitsmarktchancen oder gar über eine Arbeitslosigkeit hinwegzutäuschen. Dies gilt namentlich für Geisteswissenschaftler. Ein Psychologe meinte sogar, *"in einigen pädagogischen, aber auch psychologischen Fächern ist die Zahl der 'resignativ' Promovierenden größer als die der 'aus Begabung' "*. Eine Promotion aus Statusgründen wird am ehesten bei Rechts-, aber auch bei Naturwissenschaftlern beobachtet, was aber kei-

neswegs etwas über die Qualität der Promotion aussagt. Um mehr hochbegabte Studenten zu einer Promotion anzuregen, sehen einige unserer Gesprächspartner, insbesondere Geistes- und Naturwissenschaftler, einen Handlungsbedarf im finanziellen Bereich. Doktoranden müßten durch angemessene Stipendien von materiellen Sorgen entlastet werden. Einzelne Vorschläge, wie man dieses Ziel erreichen könnte, legen den Verdacht nahe, daß die Interviewten nicht immer hinreichend über schon gegebene Möglichkeiten zur Finanzierung des Promotionsstudiums oder eines Auslandsaufenthaltes informiert waren, z.B. Austauschprogramme wie ERASMUS für Auslandsaufenthalte oder die Partizipation an Forschungsmitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

2.2.2 Spät, doch nicht zu spät - Erste Begegnung

In der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Elite-Problem in den frühen 80er Jahren war die Forderung erhoben worden, daß die besten Abiturienten vom ersten Semester an zu den besten Professoren kommen und bei ihnen lernen sollten.¹ Ein Patentrezept allerdings, wie ein solches Zusammenkommen sichergestellt werden könnte, konnte keiner von denen anbieten, die diese Forderung aufstellten oder unterstützten. Zu groß und vielfältig sind die Fragen und Probleme an der Schwelle vom Sekundarbereich zum tertiären Bildungsbereich, um hier zu einfachen und zugleich effizienten Lösungen zu kommen. Erinnerung sei nur an das Problem des Aussagewertes von Zeugnisnoten, die Probleme der Studienfachwahl, der Kenntnisse und Informationen über die in Frage kommende Hochschule und den Hochschulstandort etc., Probleme also, auf die noch weiter unten bei der Auswertung der Interviews mit hochbegabten Studenten etwas näher einzugehen sein wird.²

Wir haben aus dieser Situation heraus unsere Interviewpartner gefragt, wann sie auf ihre Klientel und speziell ihre hochbegabten Studentinnen und Studenten aufmerksam würden und ob sie diesen Zeitpunkt für früh genug hielten. Die Antworten unserer Interviewpartner lassen sich in zwei Gruppen einteilen, ohne diese quantitativ genau abzugrenzen. Es finden sich einerseits Aussagen, in denen die Mehrzahl oder zumindest doch sehr viele unserer Interviewpartner übereinstimmen, andererseits findet sich eine Fülle unterschiedlicher Aussagen einzelner oder allenfalls von zwei oder drei

¹ Vgl. Morkel, A.: Vom Schlagwort zur Realität. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes (MittHV) 6/84, S. 301 ff.

² Vgl. unten Abschnitt 3.1.4, S. 120 f.

Hochschullehrern. Alle Aussagen zusammen können aber erst ein umfassendes Bild von der Vielfalt der Möglichkeiten des Kennenlernens und der Kontaktaufnahme vermitteln.

Nahezu über alle Fachbereiche hinweg - eine gewisse Ausnahme bilden lediglich die Naturwissenschaften - waren unsere Interviewpartner mehrheitlich der Auffassung, daß sie ihre Studenten eher zu spät kennenlernen. Das späte Kennenlernen und Herausfiltern der besonders Befähigten erscheint dabei als ein sehr dehnbarer Begriff. Für die einen liegt der späte Zeitpunkt bei der Zwischenprüfung oder dem Vordiplom, also am Ende des 4. Semesters bis hin zum 6. Semester oder im Rahmen des Hauptstudiums vornehmlich in Seminaren zwischen dem 5. und 7. Semester, für andere rückt dieser Zeitpunkt gar gegen das Ende des Studiums überhaupt, in die Phase der Anfertigung der Abschlußarbeit, sei es eine Diplom- oder Magisterarbeit. Dieser Umstand wird vielfach mit der Struktur und Organisation des Studiums begründet. Die Lehrveranstaltungen im Grundstudium werden bekanntlich weitgehend von wissenschaftlichen Nachwuchskräften, dem akademischen Mittelbau abgehalten.

Bedauern mithin die einen, daß sie die Studenten infolge des anonymen Massenbetriebs an den Hochschulen, aus Mangel an Zeit, wegen ihrer Belastungen mit anderweitigen Aufgaben oder weil sie "nur" ein Vertiefungsfach vertreten, erst im Verlauf des Hauptstudiums kennenlernen und Kontakt aufnehmen können, so betonen die anderen - und nicht nur Vertreter von Studienfächern mit relativ niedrigen Studentenzahlen - nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch die Möglichkeiten und ihr persönliches Bemühen um eine möglichst frühzeitige Kontaktaufnahme. Besondere Instrumentarien und Strategien, um aus ihrer Gesamtstudentenschaft die besonders befähigten Studierenden herauszufiltern, haben sie dabei nicht, erklärten etliche Gesprächspartner. Wie nachfolgend zu zeigen sein wird, verriet eigentlich niemand außergewöhnliche Mittel und Wege zum Entdecken hochbegabter Studenten. Jeder mag seine eigene Methode haben, aber dennoch ergeben sich auch Übereinstimmungen in der Vorgehensweise. Ein Hochschullehrer fand sogar, daß die besonders begabten Studenten selber Strategien entwickeln würden, um aufzufallen.

Nur eine qualifizierte Minderheit unserer Gesprächspartner erklärte uneingeschränkt, daß die Initiative zur Kontaktaufnahme von ihnen persönlich ausgehe. Einige wenige antworteten mit einem Sowohl-als-auch, während die Mehrheit wartet und erwartet, daß der Studierende selber die Initiative zur Kontaktaufnahme und zum Kennenlernen ergreift und auf den Hochschullehrer zukommt.

Andererseits bekundete eine nicht geringe Anzahl unserer Gesprächspartner, vorrangig Naturwissenschaftler, aber auch einzelne Geistes- und Rechtswissenschaftler, daß sie ihrer hochbegabten Klientel, wenn auch gelegentlich nur sehr oberflächlich, durchaus schon ziemlich früh begegneten, mit ihnen in Kontakt kämen und ihre besondere Befähigung entsprechend frühzeitig identifizieren könnten. Vornehmlich einige Geisteswissenschaftler wiesen darauf hin, daß sie sich nicht scheuten, "nach alter Tradition" gelegentlich eine Lehrveranstaltung im Grundstudium, sei es ein Proseminar oder einen Grundkurs, selber abzuhalten. Dies sei deshalb sehr lohnend, weil nicht nur sie selber auf diese Weise sehr früh ihre Studenten kennenlernen könnten, sondern ebenso umgekehrt auch die Studenten den Professor kennenlernen könnten, bei dem sie später einmal in die Prüfung gingen.

Als Ort des Kennenlernens genannt werden dabei vor allem die Proseminare im Grundstudium, Praktika, Übungen, Exkursionen sowie schriftliche Arbeiten während und am Ende solcher Lehrveranstaltungen in Form von Klausuren oder Hausaufgaben.

Ein Rechtswissenschaftler allerdings bezweifelte den Aussagewert und die Zuverlässigkeit derartiger schriftlicher Arbeiten als Indikator für besondere Befähigungen. Mehr denn je seien diese schriftlichen Leistungsnachweise durch Abschreiben, mit Unterstützung bezahlter Berater, durch Anfertigenlassen gegen Bezahlung etc. manipulierbar geworden. Bedenklich erscheint hingegen die Auffassung eines Professors, daß in einer Magisterarbeit ein besonders befähigter Student nicht mehr zu entdecken sei, weil die gewählten Themen oft von ihrem Umfang her "Mammut"-Themen seien, die wegen ihrer Materialfülle in der offiziellen Bearbeitungszeit gar nicht bewältigt werden können, also auch ein Hochbegabter seine besondere Befähigung nur schwer unter Beweis stellen könne. Denn für ihn hat andererseits das Erkennen von Hochbegabten eine "*intuitive Seite*", die entscheidend ins Spiel kommt, wenn Leistungen gezeigt werden.

Ein Rechtswissenschaftler fand, daß Hochbegabte immer auffallen, und zwar sehr frühzeitig, so daß es zum einen keiner besonderen Instrumentarien und Strategien bedürfe, um sie herauszufinden; es sei sehr selten, daß besonders Befähigte erst im 1. Staatsexamen auffallen.

Nach Aussage eines Naturwissenschaftlers weiß man in seinem Fach spätestens nach einem halben Jahr, wer zur "*Spitze*" zählt. Die Frage sei nur, was ein sehr guter Student sei, denn bei ihnen werden nur die intellektuellen Fähigkeiten, analytisches und synthetisches Denken gemessen und beurteilt. Und hierbei habe sich, so erläuterte ein Mathematiker, im langfristigen Mittel herausgestellt: Je früher das Vordiplom, um so besser die Note und

umgekehrt. Es könne geradezu als Faustregel gelten: Semesterzahl minus zwei ergibt die am häufigsten erzielte Note im Vordiplom. Andere Fähigkeiten dagegen, die einen besonders Befähigten ebenfalls auszeichnen, wie etwa die Fähigkeit der Menschenführung, spielen bei ihnen keine Rolle.

Gerade aber diese menschliche Komponente wiederum betonte ein Botaniker, als er die Möglichkeit hervorhob, besonders befähigte Studenten schon früh auf Exkursionen im *"zwischenmenschlichen Verhalten"* zu beobachten, wie sie ein Lernziel angehen und erreichen. Sehr ähnlich verwies sein Kollege auf die Beobachtung potentieller Hochbegabter in Praktika, in denen in Kleingruppen im Team gearbeitet wird. Hierbei kommt der Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander und der Funktion einzelner Mitglieder hohe Bedeutung zu.

Besonders befähigte Studierende können aber auch in und am Rande von Grundvorlesungen oder -kursen durch ihre aktive Beteiligung am Unterricht und in persönlichen Gesprächen und Kontakten auffallen. Besonders ausführlich legte ein Rechtswissenschaftler seine Erfahrungen in Grundkursen und bei einer frühzeitigen Beobachtung besonders auffälliger Studenten dar. Da er seine Vorlesungen in freier Rede halte, könne er seine 250 - 300 Hörer sehr gut beobachten. Dieser *"Haufen"* strukturiere sich im Grunde vom ersten Tag an in drei Gruppen: die einen setzen sich stets nach hinten und signalisieren damit, daß sie nur *"als Schemen wahrgenommen"* werden wollen, daß sie aber *"tunlichst nicht gefragt werden"* wollen. Unter denen, die sich weiter nach vorne setzen, sind solche, die nur *"Gesichtspflege betreiben"*, die den schnellen Kontakt suchen, *"die aber die Sache nicht interessiert"*. Schließlich sitzen vorne noch diejenigen, *"die Kontakt suchen, weil sie die Sache interessiert"*. Da sie sich immer auf dieselben Plätze setzten, kenne man schon nach wenigen Vorlesungen die Gesichter, wisse, von wo gelegentlich Unruhe kommt, von wo gelegentlich *"intelligente Fragen"*. Ein Platzwechsel *"verstört geradezu den Dozenten"*. Nachdem man zunächst die Gesichter kennt, kennt man bald auch die Namen der interessierten Studenten und schaut sich schließlich ihre (Haus-)Arbeiten an und findet so sehr bald die guten, besonders Begabten. Mit ihnen kann man sich dann intensiver weiterbeschäftigen.

Letztendlich erklärte ein Ethnologe, bei ihnen bewähre sich nach wie vor die *"archaische"* Einführungsveranstaltung zu Semesterbeginn mit Selbstdarstellung des gesamten Lehrkörpers als erste Kontaktmöglichkeit zum gegenseitigen Kennenlernen. Er umschreibt sein Plädoyer für ein frühes Engagement der Professoren im Grundstudium mit den Worten: *"Der Student braucht gerade am Anfang die Leute mit der optimalen Erfahrung... Für den Anfänger ist eigentlich das Beste gerade gut genug"*. Ein Kollege aus dem Fach-

gebiet Germanistik ergänzte diese Feststellung mit der Bemerkung: *"Bei aller Hochachtung vor Assistenten, die haben den Drang, ihre Spezialitäten vorzutragen, zu zeigen und zu vermitteln; sie trauen sich nicht, etwas einfach und scheinbar unwissenschaftlich darzubieten"*. Zudem werden in seinem Fach, so berichtete der schon erwähnte Ethnologe, in den ersten Semestern Kolloquien angeboten, die gleichsam als "Frage-und-Antwort-Spiel" wesentlich von den Teilnehmern leben. Da zeigen sich besondere Begabungen und Fähigkeiten, die gefördert werden können, ebenso werden aber auch Gefahren sichtbar, denen man gegensteuern muß.

Prinzipiell sei er bemüht, *"alle Studenten gleichermaßen zu fördern und zu betreuen"*, so betonte ein Sprachwissenschaftler, aber allein aus der Differenzierung der Begabungen ergeben sich Unterschiede, denn mit den Begabteren führe er *"intensivere Gespräche über die Prüfungsstoffe"*. Und doch benötigen diese Begabteren auch wieder weniger Betreuung, weil sie selbständiger arbeiten können und selber finden, was sie benötigen. Auch ein Naturwissenschaftler ließ eine gewisse Ambivalenz in der Betreuung besonders befähigter Studenten durchblicken, als er die Eigeninitiative der Begabten ansprach: *"Nachdem man einen als besonders begabt erkannt hat, bedarf es eigentlich genau genommen einer gewissen Reaktion von seiten des Studenten, ob er sich jetzt dazu bekennt und auch die Lust und die Liebe hat, in dem Bereich, den man selbst vertritt, auch mitzuarbeiten."*

Geradezu wie eine Entschuldigung klang der Hinweis des einen oder anderen Hochschullehrers, wegen des herrschenden Massenbetriebs an der Universität kenne er allenfalls noch einzelne Gesichter, aber keine Namen mehr.

Dennoch wurde die Initiative zur Kontaktaufnahme vielfach nicht nur als Einbahnstraße gesehen. Im Gegenteil, relativ viele, in erster Linie Geistes- und Naturwissenschaftler, sahen es als ihre Aufgabe an, auch ihrerseits auf auffällig gewordene Studenten zuzugehen, sei es nach einer Vorlesung oder häufiger noch nach Seminaren, Übungen oder Praktika bzw. in den Pausen zwischen solchen Lehrveranstaltungen. Hier ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten und Möglichkeiten zum Kennenlernen und zu Gesprächen bei der Vor- und Nachbereitung von Referaten, schriftlichen Arbeiten jeglicher Art etc.

Einige Hochschullehrer scheinen sich im Hinblick auf den ersten Schritt zur Kontaktaufnahme Zurückhaltung aufzuerlegen, um gegenüber Kollegen den Eindruck zu vermeiden, man wolle möglicherweise einen besonders qualifizierten Studenten *"abwerben"* und für sich als Diplomanden oder Doktoranden gewinnen. Allerdings weist der Hochschullehrer, so die Aussagen von einigen Geisteswissenschaftlern, die Angesprochenen zugleich auch auf das

gegenwärtige Berufsrisiko hin. Wiederum andere Gesprächspartner bekannten sich offen zu derartigem Handeln. Wenn einem eine Studentin oder ein Student besonders begabt erscheint, dann gewährt man ihr bzw. ihm auch einen Termin außerhalb der regulären Sprechstunde, um mehr Zeit zur Verfügung zu haben.

Zu bedenken gab allerdings ein Soziologe, daß diejenigen, die selber auf den Professor zugingen, nicht unbedingt immer auch die besten Studenten seien, so daß er lieber von sich aus Studierende anspreche, die ihm besonders befähigt erscheinen. Sein Engagement, auf besonders befähigte Studierende zuzugehen, rechtfertigte ein Ordinarius für Kunstgeschichte mit seinen Erfahrungen, daß heutige Studierende vielfach recht scheu und mutlos, bisweilen auch von einer gewissen *"Kollektivangst"* vor der Zukunft geprägt seien. Andere begründeten ihre Initiative damit, daß nach ihrer Ansicht und Erfahrung die Zahl der Zurückhaltenden überwiegt. Ihnen muß man erst klar machen, daß sie etwas können. Die Robusten, Selbstbewußten dagegen sind eher selten nach Auffassung derselben Hochschullehrer.

Demgegenüber argumentieren diejenigen Hochschullehrer, die auf eine Eigeninitiative seitens der Studenten warten, daß es deren freie Entscheidung sei, zu wem sie gehen wollten, für wen sie sich entscheiden. Außerdem kommen die Hochbegabten ohnehin von selbst und bedürften nicht der Ansprache, des Zuspruchs oder einer besonderen Aufforderung. Ein Physiker bemerkte in diesem Zusammenhang, daß er zum einen ein *"absoluter Gegner jeglicher Elite-Bildung"* sei und daher seine Aufgabe als Hochschullehrer nicht darin sehe, *"die 10% Besten zusätzlich zu fördern, denn die fördern sich selbst und werden ihre Karriere selber machen"*, noch könne er sich um die *"letzten 10%"* kümmern.

Es sei natürlich ebenso eine Frage des persönlichen Temperaments, ob ein Studierender die oftmals vorhandene *"Schwellenangst"* überwinde und sich so ohne weiteres zutraue, zum Professor zu gehen. Besitzt einer nicht das nötige Temperament, dann kann das zur Folge haben, daß so manche Begabung unentdeckt und ungefordert brach liegen bleibt. Hier wie an vielen anderen Stellen in unseren Interviews klang immer wieder ein spezielles Problem an, auf das weiter unten eingegangen werden soll, weil es eine nicht kleine Gruppe besonders Begabter betrifft, die Introvertierten.

Bemerkenswert erscheint, daß es entgegen den Erwartungen in der Frage der Kontaktaufnahme, des Kennenlernens und Herausfindens hochbegabter Studenten scheinbar keinen Unterschied zwischen Fächern mit hohen und solchen mit niedrigen Studentenzahlen gibt. Es liegt wohl weit eher an der Persönlichkeit des Dozenten und an der Organisation eines Fachbereiches

sowie eines Instituts oder Lehrstuhls, ob und wann ein Hochschullehrer seine Klientel erstmals kennenlernt. Bei welcher Gelegenheit er auf besonders begabte Studenten aufmerksam wird, sie kennenlernt und wie er sie zu fördern vermag, das soll im nächsten Abschnitt etwas näher betrachtet werden.

2.2.3 Interesse für Interessierte - Auffälligkeiten und Kennzeichen

Vor, während und nach Lehrveranstaltungen aller Art, in Prüfungen, beim Korrigieren schriftlicher Arbeiten, beim Anfertigen von Abschlußarbeiten, in persönlichen Gesprächen und Begegnungen ergeben sich immer wieder Gelegenheiten, die besondere Begabung von Studierenden kennenzulernen und zu fördern. Zwar handelt es sich bei diesen Instrumentarien und Strategien um keine außergewöhnlichen Maßnahmen und Möglichkeiten, die speziell zur Erkennung und Förderung Hochbegabter eingesetzt werden können, gleichwohl aber dürfte es interessant sein, wie diese Maßnahmen zum Erkennen und Ausfindigmachen Hochbegabter eingesetzt werden.

Wann welche Mittel angewandt werden, hängt natürlich auch davon ab, wann ein Hochschullehrer in der Regel seinen Studenten und mithin auch potentiellen Hochbegabten erstmals begegnet und wie intensiv. Wenn es sich ein Hochschullehrer nicht nehmen läßt, wie wir im voranstehenden Abschnitt gesehen haben, Lehrveranstaltungen auch schon im Grundstudium selber abzuhalten, so kann er in einem von mehreren parallel verlaufenden Proseminaren einen kleineren Teil der Studienanfänger kennen und einschätzen lernen. Er kann sich einen ersten Eindruck verschaffen und dabei möglicherweise auch den oder die eine oder andere beobachten, die ihm besonders auffallen. Einen größeren Überblick über das Studentenpotential verschafft ihm natürlich eine Grundvorlesung oder ein Grundkurs.

Am Rande um eine Lehrveranstaltungen herum, so entwickelte ein Ordinarius für Völkerkunde sein Szenario einer frühest möglichen Identifizierung und Förderung besonders befähigter Studenten, kann ein Hochschullehrer persönliche Gespräche führen, *"um zu erfahren, wo die Interessen sind und auch zu bitten, in die Studienberatung zu kommen"*, die eine *"studienbegleitende Studienberatung"* ist. Denn die Hochschullehrer in seiner Fachdisziplin *"sind sehr bemüht durch Beratung etc. die Fähigkeiten zu entdecken und zu richtigen Entscheidungen zu führen."* Dabei werden die Studenten auch angeregt, sich mit *"anderen Fachleuten"* und *"höheren Semestern"* zu beraten, um zu erfahren, wer was tut, wer besser und wer weniger gut ist etc.. Selbständigkeit und Eigeninitiative, wesentliche Faktoren der Hochbegabung, sind das Ziel.

Dasselbe Ziel möchte ein Naturwissenschaftler durch Entlastung und Ent-rümpelung im Grundstudium erreichen.

Beinahe überflüssig zu betonen, daß das persönliche Gespräch gleichsam als Keimzelle jeglichen Kennenlernens von allen Interviewpartnern als Instru-ment nicht nur des Kennenlernens und Identifizierens, sondern gerade auch des individuellen Förderns hochbegabter Studenten angesehen wird. Das intensive persönliche Gespräch gibt Einblick in die Ideen und Gedanken eines Studierenden, läßt Begabungen erkennen. Darüber hinaus dient ein solches individuelles Gespräch der Lenkung und dem Zuspruch sowie der Ermunterung zu höherer Leistung oder einer intensiveren Vor- und Nachbe-sprechung von Seminararbeiten, Referaten etc.. Einige unserer Interview-partner erklärten, daß sie ihren besonders begabten Studenten Sprechstun-den nach freier Vereinbarung anbieten, wobei ein derartiges Gespräch durch-aus 30 - 60 Minuten und länger dauern könnte. Im Rahmen der normalen Sprechstunde sei für derartige intensive Gespräche keine Zeit.

Überhaupt scheint der Zeitfaktor für manche Hochschullehrer der entschei-dende Hemmschuh in ihrem Engagement zur früh- oder rechtzeitigen Iden-tifizierung, Förderung und Betreuung ihrer Klientel, namentlich der beson-ders Befähigten, zu sein. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit klatte hier eine große Kluft, konstatierte ein Professor. Die zeitliche Belastung durch Prü-fungs- und Verwaltungsaufgaben sowie sonstige Tätigkeiten sei so groß, daß die notwendige und wünschenswerte Zuwendung zu den Studenten und ins-besondere zu den Hochbegabten darunter leide. Aber werden, so wird man fragen müssen, die Prioritäten richtig gesetzt, wenn die Betreuung des ein-zelnen so hintenangesetzt wird. Welches Selbstverständnis eines Hochschul-lehrers verbirgt sich hinter derartigen Auffassungen?

Schon die mündliche Beteiligung in einer Grundvorlesung, die Häufigkeit und Qualität, aber auch die Intensität und Eigenwilligkeit des Fragens lassen einen Hochschullehrer aufhorchen und aufmerksam zuhören. Durch sorg-fältiges Durcharbeiten und Kontrollieren von Seminararbeiten, schriftlichen Hausaufgaben, Klausuren u.dgl. kann der Lehrer den Blick schärfen für einen besonders Begabten: wie er sein Thema auffaßt, aufbaut und bear-beitet, welche Fragen er formuliert, ob er neue Fragen aufwirft, interessante Gedanken und Ideen äußert etc.. Ein Professor, der sich schon im Grund-studium in Vorlesungen und Proseminaren engagiert, kann mehr und besser darauf achten, daß begabte und hochbegabte Studierende möglichst früh in Hauptseminare kommen, um dort weiter besser beobachtet und betreut werden zu können.

So kann dem als besonders befähigt identifizierten Studenten die Möglichkeit gegeben werden, sich möglichst bald definitiv für das gewählte Fach zu entscheiden oder einen Wechsel vollziehen zu können. Um ihre Chancen, besonders befähigte Studierende ausfindig zu machen, frühzeitig kennenzulernen und erkennen zu können, führen einzelne Professoren zur Zulassung zu Seminaren mehrtägige Auswahlgespräche durch und begrenzen rigoros die Zahl der Seminarteilnehmer. Im Gespräch erfährt man mehr über die bisherigen Interessen eines Bewerbers und seine Beweggründe, an diesem Seminar teilnehmen zu wollen. Schriftliche Zulassungsprüfungen sind demgegenüber viel zu schematisch und daher wenig aussagekräftig. Darum lohnt es sich, den zeitlichen Mehraufwand auf sich zu nehmen.

Wir sehen, der Strauß der Mittel und Möglichkeiten, hochbegabte Studenten ausfindig zu machen, kennenzulernen und zu fördern, ist bunt und vielfältig. Besonders befähigte Studierende können vom Beginn ihres Studiums bis zur Promotion teils früher, teils etwas später als solche erkannt, unterstützt und betreut werden. Entscheidend, so hat es den Anschein, ist das persönliche Engagement und damit der Zeitaufwand, den ein Hochschullehrer für die Lehre, Unterrichtung und Ausbildung der Studenten zu investieren bereit ist. Etliche unserer Interviewpartner bedauerten, daß sie ihre Klientel erst spät im Studium kennenlernen, und daß sie sich vielfach aus Zeitmangel nicht mehr um ihre besonders begabten Studierenden kümmern könnten. Die Tatsache, daß andererseits sehr wohl zahlreiche Hochschullehrer, darunter auch Vertreter von sog. Massenfächern, sich die notwendige Zeit für ihre Studenten nehmen, deutet darauf hin, daß auch die Organisation und Struktur des Studiums bei der Auslese, Betreuung und Förderung besonders befähigter Studierender eine wichtige Rolle spielen.

2.2.4 "Wasserträger" im Einsatz

Wenn schon der akademische Mittelbau weitestgehend Grundkurse, Proseminare, Übungen etc. im Grundstudium bestreitet und der Hochschullehrer speziell in den großen Massenfächern nur noch sporadisch in diesen Lehrveranstaltungen auftritt bzw. eine von mehreren Parallelveranstaltungen selber leitet, so bedarf er der "Hilfskräfte", die ihn bei der Suche nach Talenten unterstützen. Wir können daher von der Annahme ausgehen, daß der Mittelbau zusammen mit den übrigen Hilfskräften an einem Lehrstuhl oder Institut im wohlverstandenen Sinne die Funktion von "Wasserträgern" für den Hochschullehrer erfüllen. Sie finden leichter und eher Kontakt zu den Studienanfängern, stehen sie selbst doch oft noch in ihrer Ausbildung. Sie können daher Brücken schlagen zu dem scheinbar von einer unnahbaren Aura umgebenen Hochschullehrer. Sie können helfen, die auch heute noch

immer vorhandene "Schwelle" zwischen "kleinem" Studenten und "großem" Professor abzubauen.

So nimmt es denn nicht Wunder, daß unsere Interviewpartner nahezu einstimmig erklärten, daß sie sich von ihren Mitarbeitern auf besonders auffällige und überdurchschnittlich leistungsfähige Studenten aufmerksam machen lassen. Viele betonen dabei, daß sie dies nicht ausdrücklich und gezielt tun, gleichsam nach einer genau festgelegten Strategie. Es handelt sich vornehmlich um einen informellen Austausch der Mitarbeiter untereinander auf den wöchentlichen "Lagebesprechungen", beim gemeinsamen Mittagstisch, in Kaffeerunden, wo immer sich die Gelegenheit zum wechselseitigen Austausch bietet. Es ist, wie einige sich ausdrückten, ein Prozeß des *"gegenseitigen Gebens und Nehmens"*, denn die potentiell Hochbegabten fallen bald hier, bald dort in unterschiedlichen Arbeits- und Lernsituationen oder bei Leistungstests auf. Aus Empfehlungen und Hinweisen erwächst so eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch, bei dem sich der Professor den "Kandidaten" schließlich selber genauer ansehen kann.

Trotz grundsätzlicher Zustimmung und Befürwortung eines solchen informellen Systems des Aufmerksam-Machens und Weiterempfehlens äußerten einige Vertreter von typischen Massenfächern gewisse Bedenken. Wegen des hohen Verschulungsgrades im Grundstudium und der starken Fluktuation der Mitarbeiter sei es kaum möglich, auf diese Weise frühzeitig auf möglicherweise besonders begabte Studenten aufmerksam zu werden. Ein Rechtswissenschaftler hatte schon in anderem Zusammenhang im Rahmen unseres Interviews erklärt, daß er meine, daß Hochbegabte ohnehin von selber auffallen und daher keiner besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Jüngere Mitarbeiter seien nicht in der Lage, über den eigenen Horizont hinaus zu sehen, meinte eine Geisteswissenschaftlerin. Und ein anderer Geisteswissenschaftler sieht eine Gefahr darin, daß die jüngeren Mitarbeiter den Drang haben, nur ihre Spezialitäten vorzutragen. Daraus könnte leicht ein eingeschränkter Eindruck über Beteiligung, Interesse und Kenntnisstand der Studierenden entstehen. Dennoch können auch diese Professoren nicht auf die Mithilfe ihrer Mitarbeiter bei der Ausschau nach besonders qualifizierten, motivierten und befähigten Studentinnen und Studenten verzichten. Für Talentsucher aus dem Mittelbau ergeben sich daraus eine Fülle wichtiger und interessanter, aber auch verantwortlicher Aufgaben. Eine Gruppe allerdings verdient besondere Aufmerksamkeit, da sie gerade im Massenbetrieb der Hochschulen nur schwer ausfindig zu machen ist: die Gruppe der stillen, introvertierten, aber besonders befähigten Studierenden.

2.2.5 Stille Wasser gründen tief - Introvertierte

Nun ist aus der Begabtenforschung hinlänglich bekannt, daß es grundsätzlich mindestens zwei wesentlich unterschiedliche Typen von Hochbegabten gibt.¹ Die einen fallen durch ihre überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit und Intelligenz auf, weil sie sich selbst entsprechend zu präsentieren verstehen. Die anderen dagegen, bedingt durch ihr Temperament und ihre gesamte psychische Veranlagung, sind eher still und ruhig, verhalten sich völlig unauffällig. Sie sind in sich gekehrt, können sich nicht vor anderen, schon gar nicht vor einem größeren "Publikum" ins rechte Licht setzen. Es sind die Bastler und Tüftler, die vielfach nur schwer Kontakt zu anderen finden oder ihn auch gar nicht suchen.

Zwar sind unsere Hochschulen in der Lage, wie wir in unseren Interviews festgestellt haben, hochbegabte Studenten ausfindig zu machen und trotz des Massenbetriebs in manchen Fächern auch zu fördern, *"wenn sich der Hochbegabte selber rührt"*, wie sich ein Studienberater ausdrückte und dann ergänzend fortfuhr: *"Dazu ist er aber manchmal einfach aufgrund seiner übrigen Charaktereigenschaften nicht in der Lage. Fällt er auf, dann gibt es auch genügend Fördermöglichkeiten in der Hochschule. Es setzt dies aber eine aktive Bemühung der Dozenten voraus. Es geht nicht mehr so automatisch wie vielleicht in der alten Hochschule, wo man eben nur wenige hatte, um die man sich kümmerte."* Daher wollten zahlreiche Hochschullehrer nicht ausschließen, daß sie manchen Hochbegabten übersehen oder erst sehr bzw. zu spät entdecken. Ein Didaktiker, dem dieses Phänomen hinlänglich aus dem Schulwesen bekannt ist, wies zunächst eine Ableitung und Bestimmung der Hochbegabung allein mittels Intelligenzquotienten zurück und fuhr dann fort: *"Es gibt bestimmte Begabungen, die man durch Ermunterung, durch eine Pädagogik des Lobes usw. erst einmal fördern oder wecken kann. Es gibt ja verschüttete Begabungen; es gibt auch solche, die begabt sind und in der Masse evtl. untergehen, weil sie sich überhaupt nicht bewähren können oder ihre Begabung nicht zeigen können oder dürfen."*

Es sind nahezu ausschließlich Geisteswissenschaftler, die die Zufälligkeit des Identifikationsprozesses von Hochbegabten unterstreichen und zugleich darauf hinweisen, daß das Erkennen und Herausfinden von besonderen Begabungen nicht systematisch betrieben und daher auch nicht institutionalisiert werden könne. Ihnen ist daher auch bewußt, daß sie sicherlich manche Begabung übersehen. Ein Kunsthistoriker, der aus Gründen einer optimalen Betreuung die Zahl der Teilnehmer an seinen Seminaren durch Auswahlge-

¹ Vgl. u.a. Feger, B., a.a.O..

sprache mit den Bewerbern begrenzt, ist sich durchaus der Problematik dieses Verfahrens bewußt: *"Ich schließe viele aus, die vielleicht die wahren Begabungen sind, aber ich habe das nicht gemerkt"*.

Selbst ein Psychologe schloß nicht aus, daß er nicht alle Hochbegabungen erkennt, besonders solche nicht, die nicht durch äußere, unmittelbar beobachtbare Merkmale auffallen: *"Ich bemühe mich für meinen Teil, Begabte herauszufinden, sehe immer wieder spezifisch Hochbegabte, entdecke immer wieder Personen, die mir besonders begabt erscheinen und fördere diese auch spezifisch, aber ich weiß nicht, wie viele übersehe ich, möglicherweise sind es mehr, denn die Entdeckung ist nicht systematisch, sondern zufällig... Es kann sein, daß es einige Introvertierte, Zurückhaltende gibt, die mir nicht auffallen."* Der Vertreter eines kleinen historischen Faches hat nach seiner Meinung zwar die Obergrenze einer noch überschaubaren Teilnehmerzahl an Seminaren erreicht, aber das Problem der Introvertierten oder Zurückhaltenden ist auch ihm bekannt, denn *"Noch ist ohne weiteres zu erkennen, wo eine Begabung liegt, auch wenn der oder die Betreffende sich nicht vordrängt, sondern eher etwas verhalten ist"*.

Wie aber könnte die Einrichtung von Elite-Hochschulen dieses Problem des Herausfindens introvertierter Hochbegabter lösen? Keiner unserer Interviewpartner, die das Problem der introvertierten bzw. zurückhaltenden Hochbegabten direkt ansprachen, befürwortete deshalb die Einrichtung separater Elite-Hochschulen. Der schon wiederholt zitierte Ethnologe machte stattdessen einen nicht uninteressanten Vorschlag zur Abmilderung dieses Problems: *"Daß man einen bestimmten Prozentsatz von Hochbegabten nicht immer oder nicht rechtzeitig erkennt, das war schon immer so. Was man aber machen kann, ist, durch die Besetzung von Lehrstühlen darauf achten, daß man außerordentlich unterschiedliche Akzente bekommt, so daß, was der eine Professor an Fähigkeiten nicht entdeckt, der andere entdecken kann."* Derselbe Interviewpartner hatte schon in anderem Zusammenhang auf die Wichtigkeit eines möglichst breit gefächerten Lehrangebotes hingewiesen, um auf diese Weise unterschiedliche Interessen anzusprechen.

2.2.6 Sie machen sich selbst bemerkbar

Im Mittelpunkt unserer bisherigen Betrachtungen und Analysen unserer Interviews mit Hochschullehrern standen die tatsächlichen, möglichen und wünschenswerten Aktivitäten der Professoren und ihrer wissenschaftlichen Mitarbeiter zum Kennenlernen, Herausfinden und Fördern besonderer Befähigungen. Hierbei ergaben sich bereits vielfältige Hinweise auf wesentliche Eigenschaften und Merkmale, Dimensionen und Indikatoren von besonderer

Begabung und Befähigung, über die in einem eigenen Kapitel weiter unten zusammenhängend zu sprechen sein wird. Es war aber auch von unterschiedlichen Typen besonders Befähigter die Rede. Trotz aller Schwierigkeiten, angesichts des gegenwärtigen Massenbetriebes in manchen Fächern und Fachbereichen an unseren Hochschulen und der charakterlichen Unterschiede der besonders befähigten Studierenden, sind unsere Interviewpartner mehrheitlich der Auffassung, daß sie diese wichtige Aufgabe wahrnehmen können.

Damit aber die besonderen Eigenschaften und Merkmale einer Begabung sichtbar, erkennbar und vernehmbar werden, müssen sie im konkreten Verhalten der besonders Befähigten zum Vorschein kommen. Anders ausgedrückt: ein besonders befähigter Student wird, wenn er nicht gerade zu den mehr introvertierten Typen zählt, durch ein entsprechendes Verhalten auf sich aufmerksam machen. Er selbst wird durch sein Tun und Handeln die Initiative ergreifen. Der besonders befähigte Student wird vielleicht sein Interesse und seine Neigungen zu artikulieren versuchen. Das Kennenlernen und die Kontaktaufnahme zwischen Lehrendem und Lernendem ist keineswegs nur eine "Einbahnstraße, sondern erfordert auch vom Studierenden aktives Tun. Dies kann man allerdings sicher nur von jenen besonders befähigten Studenten erwarten, die auch von ihren charakterlichen Eigenschaften dazu in der Lage sind. Die Gruppe der Introvertierten hingegen ist, wie wir im voranstehenden Abschnitt gesehen haben, dazu kaum fähig. Sie bedürfen der besonderen Aufmerksamkeit und Zuwendung durch den Hochschullehrer.

In unseren Interviews sprachen einzelne Hochschullehrer von der "*Askese im Denken*", von der Bereitschaft "*viel zu lesen*", "*tagelang über ein Problem nachzudenken*" oder "*Verzicht zu leisten*" auf persönliche private Annehmlichkeiten und Beziehungen, wenn sie über Eigenschaften besonders Befähigter sprachen. Wie aber machen sich nun solche Verhaltensweisen nach außen bemerkbar? Wodurch fallen Hochbegabte auf? Was ist das Besondere, das Auffällige in ihrem Studienverhalten, das die Aufmerksamkeit ihrer Lehrer auf sie lenkt?

Daß Hochbegabte ganz allgemein in Vorlesungen, Seminaren, Übungen und sonstigen Lehrveranstaltungen "*auffallen*", wie sich einige unserer Gesprächspartner ausdrückten, besagt noch nicht viel. Verschiedene Geisteswissenschaftler, aber auch ein Rechtswissenschaftler hoben als erstes das Fragen-Stellen während und nach Vorlesungen, in Seminaren und Übungen hervor. Sie wollten damit zwar auch die Häufigkeit des Fragens zum Ausdruck bringen, entscheidender aber war für sie die Art und Weise des Fragens sowie die Qualität der Fragen. Denn viele Fragen sind, wie ein Jurist lapidar for-

mulierte, "*einfach dumm*". Schon aus der Art der Fragestellungen werde deutlich, wieviel der Fragesteller von dem vorgetragenen Stoff verstanden hat. Nicht angesprochen wurde in diesem Kontext von unseren Interviewpartnern die Frage, ob "dumme Fragen" vielleicht etwas zu tun haben mit dem Vortragsstil und dem Lehrverhalten der Hochschullehrer selbst. Vermitteln sie ihren Lehrstoff so klar und verständlich, daß er auch zumindest für die Mehrheit der Zuhörer verständlich ist? Es wird interessant sein, diesen Aussagen das Urteil der besonders befähigten Studierenden gegenüberzustellen.¹

Andere, nicht minder begabte Studierende bekunden ihr Interesse an der Sache und fallen durch Fragen auf, "*weil sie etwas nicht verstanden haben*", wie ein Historiker seine Erfahrungen zusammenfaßte. Aus seiner vieljährigen Erfahrung kam ein Germanist zu dem Schluß, daß Studenten auch auffallen durch Fragen, die "*nicht immer klug*" sind, gleichwohl aber auf Eigenständigkeit schließen lassen. Jedoch nicht nur sein Fragen läßt einen besonders Begabten erkennen, auch seine ungewöhnliche Beantwortung von Fragen, woraus Ideenreichtum und Phantasie ersichtlich werden.

Am meisten Aufmerksamkeit erregen allerdings überdurchschnittliche schriftliche Leistungen in Seminararbeiten, Klausuren, Hausaufgaben etc.. Sie werden daher als wichtigster Indikator für besondere Begabung bezeichnet. Die Arbeiten werden in der Regel mit Noten von 1.0 und besser bewertet, ohne daß diese Benotung vom Thema oder vom Wohlwollen des Professors profitiert. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, was schon weiter oben ein Hochschullehrer anmerkte, daß diese schriftlichen Leistungen nicht immer auf eigenständigen Leistungen beruhen müssen. Außerdem dürfen wir auch hier nicht das grundsätzliche Problem der Notengebung außer acht lassen. Sofern es sich um herausragende Diplom- oder Magisterarbeiten handelt, zeichnen sie sich dadurch aus, daß sie zu Dissertationen ausbaufähig sind. Im weiteren Sinne zu den schriftlichen Leistungen sind natürlich auch Referate zu zählen, die in Seminaren gehalten werden. Auffällig wird jemand bei all diesen Arbeiten durch den dokumentierten Kenntnisstand sowie den Umfang des fachlichen Wissens, das er in diesen Arbeiten mitteilt. Schon in Proseminaren können auf diese Art und Weise besondere Fähigkeiten erkannt werden. Kennzeichen dafür sind, wie jemand sein Thema auffaßt und seine Arbeit aufbaut, wie und welche Art von Fragen er stellt, ob er über das gestellte Thema hinausgeht, neue Fragen entwickelt, wie er sich in ein Thema vertieft etc..

¹ Vgl. unten Abschnitte 3.5.3, S. 178 f und 3.5.4, S. 183 f.

Läßt ein Student in seinem Studienverhalten besondere Fähigkeiten im Denken, Eigenständigkeit, überdurchschnittliches Interesse, aktive Mitarbeit u. dergl. Eigenschaften erkennen, dann werden ihn seine Betreuer im Grundstudium, in Proseminaren, Übungen etc. an ihren Hochschullehrer weiterempfehlen. Der nächste Schritt kann dann die Einladung zu persönlichen Gesprächen oder in Hauptseminare, zur Teilnahme an kleineren Projektarbeiten usw. sein. Er wird gleichsam auf die Schiene einer besonderen Förderung gehoben, um weiter genauer beobachtet und gefördert zu werden.

2.2.7 Soll der Professor sich seine Studenten selber aussuchen?

Die Frage der Hochschulzulassung ist, wie alle andern Fragen der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden oder der Betreuung und Förderung der Studierenden auch, eine allgemeine, das Hochschulwesen in seiner Gesamtheit betreffende Frage. Zu einer Frage im Umfeld besonderer Befähigungen oder Begabungen wird sie durch ihre besonderen qualitativen Aspekte und Konsequenzen. Die Forderung nach höherer oder besserer Qualität hat dann sehr bald quantitative Folgen, z.B. der Auswahl, Verteilung oder Zuweisung von Studienbewerbern.

Wiederholt in den Mittelpunkt der Kritik an unserem Bildungssystem gerückt ist die Oberstufe des Gymnasiums und insbesondere die am Ende des Gymnasiums vermittelte Hochschulzugangsberechtigung, das Abitur bzw. die Hochschulreife.¹ Um die Gymnasiasten besser auf die Hochschule und das Studium vorzubereiten, wurde Anfang der 70er Jahre die Einführung der Kollegstufe auf wesentliches Betreiben der Hochschulen beschlossen. Schon bald nach ihrer bundesweiten Einführung setzte erneut die Kritik an der vermittelten Hochschulreife und an der Effizienz der Kollegstufe ein. Zusammen mit der Expansion des Bildungswesens und speziell der Ausweitung des Gymnasiums habe diese Entwicklung zu einem Qualitäts- und Niveauverlust des Abiturs geführt, so wurde vielfach behauptet. Die Leistungsfähigkeit der Abiturienten lasse zu wünschen übrig.

Diese Kritik verband sich in den frühen 80er Jahren mit der Befürchtung um den Erhalt der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und den technologischen Fortschritt der deutschen Wirtschaft. Die Ursache war rasch gefunden:

¹ Vgl. hierzu u.a.:

1. Oberstufenreform. Reform der Reform. In: Akademischer Dienst, 22/1980, S. 246 ff;
2. Abitur und Hochschulzugang in der Diskussion. In: Akademischer Dienst, 42/1983, S. 482 ff.

Es fehle an Wettbewerb im Bildungswesen. Hierin glaubte man im internationalen Vergleich der Bildungssysteme den eigentlichen Kern des Problems gefunden zu haben, denn jenseits der Grenzen gab es den Wettbewerb, speziell im Hochschulwesen, sehr wohl schon seit langem: Qualität durch Auslese schien die Zauberformel zu lauten. Zumal beim großen Vorbild USA gewährte man, daß dort die Hochschulen kraft ihrer Autonomie ihre Zulassungsanforderungen an ihre potentiellen Studenten selber festlegen können und mithin darüber entscheiden, wen sie zum Studium aufnehmen wollen und wen nicht. Daraus leiteten manche Bildungspolitiker und Kritiker des deutschen Hochschulwesens sowie Befürworter von mehr Wettbewerb unter den Hochschulen ihre Forderung nach einem Auswahlssystem ab, wonach jede Hochschule sich aus der Zahl der Studienbewerber ihre Studenten selber auswählen können sollte.

Ein Vorbild für solche Vorstellungen bietet zudem seit Mitte der 80er Jahre das Auswahlgespräch im Fachbereich Medizin.¹ Dort wird ein Teil der Ausbildungsplätze mittels eines Auswahlgesprächs vergeben. So lag es nahe, im Kontext unserer Untersuchung nach dem Für und Wider eines solchen Instrumentariums zu fragen. Wie stehen unsere Interviewpartner zu dem Gedanken einer Auswahl der Studienanfänger seitens der Hochschule? Ein solches Auswahlgespräch könnte u.U. eine Möglichkeit bieten, schon vor Studienbeginn besonders interessierte und vielleicht auch besonders befähigte Studienbewerber kennenzulernen. Ein Auswahlgespräch böte zudem die Möglichkeit, nach hochschuleigenen oder besser fachspezifischen Auswahlkriterien nur diejenigen Studienbewerber zum Studium zuzulassen, die für das jeweils gewählte Fach besonders geeignet erscheinen. Damit könnten sich an verschiedenen Hochschulen bzw. Fachbereichen unterschiedliche Anforderungsprofile herausbilden. Das wiederum könnte bedeuten, daß die freie Wahl der Hochschule eingeschränkt würde. Im Extremfall wäre in weiterer Konsequenz denkbar, daß eine Fakultät oder ein Fachbereich besonders wenige Studienbewerber zum Studium zulassen könnte, während andere dafür um so größere Bewerberzahlen zulassen müßten.

¹ Vgl. u.a.:

1. Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Vorschlag für Handreichungen zur Durchführung des Auswahlgesprächs an den wissenschaftlichen Hochschulen im Zulassungsverfahren zu den medizinischen Studiengängen. Empfehlungen des 146. Plenums der WRK, Bonn 1985;
2. Lohölter, R.: Die Guten ins Töpfchen... Untersuchungen über die Auswahlgespräche in der Medizin sind gefordert. In: DUZ, 17/1987, S. 15 ff.

Wie wohl in keiner anderen Frage unseres Interviews spalten sich die Befragten in zwei Lager. Auf der einen Seite stehen die Befürworter einer solchen Möglichkeit, wobei allerdings viele von ihnen die Realisierungschancen und -möglichkeiten eher skeptisch beurteilen. Auf der anderen Seite lehnt jedoch die Mehrheit der Befragten derartige Vorstellungen mehr oder weniger entschieden ab. Verlockend erscheint einigen der Gedanke ganz offenkundig schon zu sein, aber sie können sich nicht so recht dafür oder dagegen entscheiden. Es ist keineswegs so, daß die Kenner des amerikanischen Hochschulsystems unter unseren Gesprächspartnern Auswahlgespräche, wie sie sie in den USA kennengelernt haben, blindlings befürwortet hätten.

"Eine Medizin, die nichts kostet, taugt bekanntlich nichts", erklärte ein Ordinarius für Alte Geschichte bei seiner Befürwortung von Auswahlgesprächen, denn *"wer sich seinen Studienplatz durch eine Prüfung, irgendeine Leistung erwerben muß, bekommt ein anderes Verhältnis zum Studium"*. Ein Rechtswissenschaftler, der in anderem Zusammenhang den anscheinend hohen prognostischen Aussagewert der Abiturnoten für ein erfolgreiches Studium der Rechtswissenschaften hervorhob, sprach sich ebenso eindeutig für ein Auswahlrecht der Hochschule aus, jedoch nicht unbedingt für ein Auswahlgespräch. Das Problem seien die Auswahlkriterien. Er blieb seiner zuvor geäußerten Ansicht allerdings insofern treu, als er bei den Kriterien u.a. den Notendurchschnitt im Reifezeugnis, eine bestimmte Fächerkombination in der Kollegstufe u.ä. berücksichtigt wissen wollte.

In den Kriterien sahen auch die meisten anderen Befürworter eines Auswahlrechtes der Hochschulen mittels Auswahlgespräch oder anderer Verfahren die Achillesferse eines solchen Zulassungsrechts. Durch ein Auswahlverfahren wird mehr Transparenz geschaffen, so daß für die Schulen die Erwartungen erkennbar werden, wo welche Anforderungen gestellt werden. Trotz aller Belastungen und Einschränkungen, die ein solches Verfahren für die Lehrenden mit sich brächte, würde ein Sprachwissenschaftler ein Auswahlverfahren an der Hochschule begrüßen, weil *"das dann immer noch sinnvoller ist als nur arithmetisch nach Punktzahlen aus dem Abiturzeugnis vorzugehen. Ich würde das im Prinzip begrüßen, weil ich meine, daß unser jetziges System falsch ist"*. Ein Naturwissenschaftler wiederum sah in der Möglichkeit eines Auswahlgesprächs ein wirksames und sinnvolles Instrument als Ersatz für die Zeit, wenn der numerus clausus aufgehoben werde.

Neben derart pauschalen Befürwortungen eines Auswahlgesprächs stehen auch differenziertere Überlegungen zu einem gewiß nicht unproblematischen Thema. Diese Befürworter sagen zwar Ja zu einem Auswahlgespräch oder irgendeinem anderen Aufnahmeverfahren, aber dieses Verfahren dürfe nicht zentral geregelt werden, sondern müsse den einzelnen Fächern bzw. Fachbe-

reichen überlassen bleiben. Außerdem könne es nicht darum gehen, den Wert des Abiturs als solchen in Frage zu stellen. Vielmehr müsse, so brachte es ein Psychologe auf den Punkt, die Frage geprüft werden: "*Was leistet das Abitur an Basisqualifikation?*" Über dieses Basiswissen muß dann jeder Abiturient bzw. Studienbewerber als Grundbestandteil verfügen. Darauf aufbauend werden fach- bzw. fachbereichsspezifische Auswahlverfahren entwickelt. Sein Kollege aus dem Bereich der Geschichtswissenschaften dagegen möchte die Schulzeit auf 12 Jahre verkürzen, dafür zugunsten einer besseren Allgemeinbildung auf eine allzu große Spezialisierung verzichten und das 13. Schuljahr als eine Art *studium generale* an die Universitäten verlagern. In diesem ersten Studienjahr soll ein Überblick über die Wissenschaften vermittelt werden, der den Studienanfängern nachher eine qualifiziertere Wahl ihres eigentlichen Studienfaches ermöglicht. Diese Vorstellung, die in der Fachliteratur schon geäußert wurde, findet ihre Entsprechung in den Klagen selbst der besonders befähigten Studierenden über ihre Hilf- und Orientierungslosigkeit in den ersten Studiensemestern.

Bewußt sind sich Befürworter wie Gegner eines Auswahlgesprächs, daß dies organisatorisch und personell einen erheblichen Mehraufwand für die Hochschulen bedeuten würde. Während die einen diesen Mehraufwand für durchaus vertretbar halten, sehen die Skeptiker genau hier den entscheidenden Punkt. Für die einen lohnt sich der Aufwand, weil der spätere Studienbetrieb erheblich reibungsloser ablaufen würde. Die ausgewählten Studenten seien dann qualifizierter, und das Niveau liege insgesamt höher. Insbesondere Sprachwissenschaftler würden ein irgendwie geartetes Auswahlverfahren begrüßen, um auf diese Weise Ungeeignete rechtzeitig vor einer falschen Studienfachwahl zu warnen. Die Folge wäre zugleich eine Nivellierung, wenn auch auf einem höheren Niveau, die es so aber an keiner deutschen Hochschule und Fakultät gäbe, denn dort habe "*jeder Lehrende eine andere Vorstellung von Begabung, Hochbegabung etc.*". Diese Nivellierung führe letztlich, so meinte eine Sprachwissenschaftlerin, zu einem Niveau wie in der Deutschen Studienstiftung, "*wo auf ein bestimmtes Bildungsziel hin ausgewählt wird*". Schließlich habe das Auswahlverfahren im angelsächsischen und im amerikanischen Hochschulwesen eine lange Tradition und werde schon im Sekundarschulbereich vorbereitet. Außerdem, so fügte ein Kenner der amerikanischen Hochschulszene hinzu, sind die Betreuungsrelationen an den Spitzen- bzw. Elite-Hochschulen wesentlich günstiger als hierzulande. Ein Kollege, nicht minder erfahren im amerikanischen Hochschulsystem, sah in der Ablehnung eines Auswahlverfahrens seitens der Hochschulen letztlich nur ein falsch verstandenes Demokratieverständnis.

Haben die Gegner eines Auswahlgesprächs wirklich keine anderen Argumente? Nach dem Urteil eines Professors für Betriebswirtschaftslehre hat sich ge-

zeigt, daß die Studenten, die über ein Auswahlgespräch, mit Berufserfahrung etc. an die Hochschule kommen, keineswegs geeigneter sind. Im amerikanischen Hochschulsystem sei ein Auswahlverfahren an den Hochschulen systemnotwendig, argumentierten andere Kenner beider Hochschulsysteme, weil das Niveau der Sekundarschule dort erheblich schlechter sei. Einige Geistes- und Naturwissenschaftler wiesen in ihrer Ablehnung eines Auswahlverfahrens an der Hochschule, ganz im Gegensatz zu Rechtswissenschaftlern, auf rechtliche Bedenken hin. Nach ihrer Auffassung wäre ein solches Verfahren verfassungswidrig, weil es den Gleichheitsgrundsatz bzw. die Chancengerechtigkeit verletze. Einige Hochschulen würden sonst zu "Mülleimern" des gesamten Hochschulsystems werden, weil sie ihre Studentenschaft einzig unter den weniger gut qualifizierten Abiturienten auswählen könnten bzw. alle Bewerber aufnehmen müßten, die sich von vornherein nicht an einer Hochschule mit einem entsprechend anspruchsvolleren Anforderungsprofil bewerben könnten. Unterschiedliche Auswahlkriterien an den einzelnen Hochschulen führen zu unterschiedlichen qualitativen Anforderungen und damit zu einem Qualifikationsgefälle zwischen den Hochschulen. Mit Wettbewerb im Sinne eines edlen Wettstreites um eine qualifizierte Ausbildung hätte ein solches System nur sehr wenig zu tun. Über kurz oder lang könnten die Hochschulen mit den höchsten Anforderungen an die Studienbewerber ihre Studentenzahlen drastisch reduzieren und sich so gleichsam zu "Elite-Einrichtungen" entwickeln mit besonders günstigen Relationen zwischen Lehrenden und Lernenden. Demgegenüber müßten die anderen Hochschulen mit weniger hohen Anforderungen noch mehr Studienbewerber aufnehmen oder sich mit Hilfe eines rigiden numerus clausus gegen den Ansturm zur Wehr setzen. Die denkbare Folge wäre, daß Studierwillige überhaupt nicht studieren könnten. Damit aber gerieten wesentliche Grundrechte in Gefahr. Außerdem wäre zu fragen, ob in einem so hierarchisch gegliederten System die Hochschulen mit den günstigsten Studentenrelationen deshalb schon qualitativ die besseren Hochschulen oder Fachbereiche wären. Was würde mit Hochschulen oder Fachbereichen geschehen, die sich einem solchen Auswahlverfahren gänzlich verweigerten? Der Willkür wären Tür und Tor geöffnet.

Besser hingegen sei eine gesunde Begabungsmischung. Auch müsse man fragen, ob der Ertrag den Aufwand lohne. Zu bedenken gab ein Fachstudienberater, daß die Einheit von Forschung und Lehre auch der Studenten bedürfe, daß aber im Extremfall alle Studienbewerber abgelehnt werden könnten. Darüber hinaus bestünde die Gefahr, daß späte Entwicklungen von besonderen Fähigkeiten übersehen werden. Jeder sollte frei studieren können, denn Bildung an sich bleibt selbst bei denen, die nicht sehr zielstrebig und ernsthaft studieren, ein Wert nicht nur für den einzelnen, sondern ebenso sehr für die Gesellschaft. Es sollte sich im Laufe des Studiums herausstel-

len, ob jemand geeignet ist oder nicht, zumal es immer wieder Studenten gibt, die ihre Fähigkeiten und Interessen selber erst spät entdecken und dann erst aktiv werden.

Zusammenfassend können wir feststellen, daß sich Befürworter und Gegner eines Auswahlgesprächs mehr oder weniger darin einig sind, daß das Abiturzeugnis als Hochschulzugangsberechtigung heute nur noch einen begrenzten Aussagewert hat. Daher sollte der Hochschule ein - wie immer geartetes - Mitwirkungsrecht an dieser wichtigen Schwelle zwischen Sekundarbereich und tertiärem Bildungssektor zukommen. Ein Auswahlgespräch könnte neben einem frühen Kennenlernen von Studienbewerbern zugleich den Wettbewerb der Hochschulen bzw. einzelner Fachbereiche um die besten Studienbewerber eines Abiturjahrganges initiieren und somit zu einem gewissen Hochschul-Ranking führen. Problematisch wären auf jeden Fall die Auswahlkriterien für ein Auswahlgespräch und zugleich damit auch die denkbaren oder möglichen Auswirkungen auf das gesamte Hochschulsystem. Eine Auswahl besonders Befähigter wäre aber mit einem solchen Verfahren keineswegs garantiert. Viele besonders begabte Studierende werden erst im Verlauf ihres Studiums entdeckt und entfalten erst im Verlauf ihres Studiums ihre besonderen Fähigkeiten. Ihre Begabung aber müßte bei einem Auswahlverfahren am Beginn ihres Studiums möglicherweise gänzlich verkümmern, weil sie nicht an die "richtige" Hochschule kämen.

2.2.8 Brückenschläge sind notwendig - Übergangsprobleme zwischen den Bildungssektoren

Bekannt ist, daß heute vielfach Abiturienten an die Hochschulen kommen, ohne zu wissen, was sie eigentlich studieren können oder wollen. Ihr Kenntnisstand über den Lernort Hochschule ist, wie auch im Rahmen dieser Studie bei der Darstellung der Interviews mit Studierenden zu zeigen sein wird, erschreckend gering. Es fehlt offenkundig an Orientierung, Information und Beratung. Nehmen wir noch hinzu, wie sehr im voranstehenden Abschnitt ein Mitspracherecht der Hochschulen bei der Zulassung der Studienanfänger befürwortet wurde und was gerade auch im Hinblick auf den Aussagewert des Abiturzeugnisses gesagt wurde, dann drängt sich fast zwangsläufig die Frage auf, ob und welche Maßnahmen den Übergang vom Sekundarschulbereich in den Hochschulbereich verbessern können. Gibt es Möglichkeiten, die unsichtbaren Barrieren und "Schallmauern" zwischen diesen beiden Teilbereichen des Bildungswesens zu durchstoßen? Wie kann man das rechtzeitige Kennenlernen der Institution Hochschule und der Lehrenden erleichtern und den Übergang vom Sekundarbereich in den tertiären Bildungsbe-

reich reibungsloser gestalten? Anders ausgedrückt: Wie kann der Lernort Hochschule transparenter gemacht werden?

Im Rahmen unserer Interviews mit Hochschullehrern zum Thema Hochbegabung haben wir dieses Problem unter dem Stichwort "Sommerkurse für Abiturienten" angesprochen. Diese Maßnahme ist zum einen vielen aus anderen Hochschulsystemen nicht unbekannt, wo sie begabten Studenten im Sekundarbereich die Möglichkeit der Fortbildung auf Hochschulniveau bietet, ihnen zugleich den Hochschulbetrieb konkret vor Augen führt und nicht zuletzt den Hochschullehrern selbst einen frühen Kontakt mit potentiellen Studenten ermöglicht. Zum anderen standen die Sommerkurse gleichsam nur symbolhaft für den notwendigen, aber bislang nur sehr unzureichend vorhandenen "Brückenschlag" zwischen Schule und Hochschule. Ebenso gut und begrüßenswert ist jede andere Maßnahme oder *"alles, was die Startbedingungen an den Universitäten verbessert"*, wenn sie nur *"diesen Zweck erfüllt"*, wie sich ein Kunsthistoriker und ein Philosoph ausdrückten.

Nur eine Minderheit lehnte denn auch derartige "Brückenschläge" kategorisch ab, sei es mit Hinweis auf die advanced placement programs im amerikanischen Hochschulwesen, sei es mit dem Achselzucken, man wisse nicht, was man mit den Schülern machen solle. Demgegenüber wurde denn auch von der überwiegenden Mehrheit unserer Interviewpartner, und zwar quer über alle Fachbereiche hinweg, eine solche Maßnahme, die die Studienfachwahl verbessere, die Hochschule transparenter mache und mehr Einblick in den Hochschulbetrieb gewähre, prinzipiell begrüßt und für sinnvoll gehalten.

Zwar gaben einige Interviewpartner zu bedenken, daß derartige Maßnahmen die vorhandenen personellen und finanziellen Kapazitäten der Hochschulen weit übersteigen. Auch könnten aus zeitlichen und organisatorischen Gründen derartige Aufgaben von den Hochschulen nicht wahrgenommen werden. Aber die Frage der Realisierbarkeit sollte bewußt ausgeklammert bleiben. Wir wollten nur wissen, welche Maßnahmen und Strategien sinnvoll und notwendig erscheinen, um die hohe Schwelle zwischen Schule und Hochschule etwas einzuebnen und um den potentiellen Studierenden bessere Informationen und Entscheidungshilfen an die Hand zu geben.

Die breite grundsätzliche Zustimmung verdeutlicht, daß es auch nach Ansicht der Hochschullehrer am Übergang von der Schule zur Hochschule offenkundig Probleme gibt, die einer dringenden Lösung bedürfen. Diese Probleme können durchaus mit dazu beitragen, daß zahlreiche Studenten schon zu Beginn ihres Studiums so entmutigt werden, daß sie nicht den rechten Zugang zum Studium, zu ihrem gewählten Studienfach finden und dann sich mühsam durch ihr Studium hindurchquälen, ohne zielstrebig auf ein Ende hin zu studieren. So manche Begabung kann dadurch an ihrer Ent-

faltung gehindert werden oder verschüttet bleiben. Wie unsere Interviews mit besonders befähigten Studierenden gezeigt haben,¹ klagen auch diese über erhebliche Probleme beim Übergang vom Gymnasium an die Hochschule. So sieht ein Geowissenschaftler in einer Verbesserung des Übergangs zwischen den beiden Teilsystemen eine *"gezieltere Hinführung auf das Studium"*, die eine *"Beschleunigung des Studiums durch Intensivierung"* ermöglicht.

Ganz auf ihr Fach bezogen meinte eine Sprachwissenschaftlerin, *"solche Kurse wären sicher sehr gut. Es könnten 'verlorengegangene Gruppen' angesprochen und zurückgewonnen werden, da man klar machen könnte, daß Literaturwissenschaften keine "Schwafelwissenschaften" sind"*. Während der eine sich darum sorgt, wieviel Zeit zur Selbstdarstellung im Rahmen solcher Veranstaltungen aufgewendet werden müßte, warnt sein Kollege davor, daß die Hochschule zwar *"aufklären"*, sich aber *"nicht bei den Schülern anbieten"* solle. Zur Aufklärung gehöre auch, den Schülern klarzumachen, daß sie *"nach der Schule ihr Leben selbst in die Hand nehmen müssen und nicht mehr die gewohnte Fürsorglichkeit erwarten können"*. Hochbegabte allerdings, so meinte er, die etwas bewegen wollen, *"suchen sich ihren eigenen Weg"*. Die Gefahr sei nur, daß sie *"verprellt"* werden durch die Situation, die sie an einem Institut vorfinden. Es gelte *"den Sprung an die Universität zu mildern"*, der mit der ungewohnten *"Wahlfreiheit"* und der Anforderung an die *"Eigeninitiative"* gegeben sei.

Zu solchen Maßnahmen, die ohne Zweifel sowohl für die Fachwahl als auch für die Vorstellung von der Hochschule insgesamt gewinnbringend seien, müsse aber noch eine intensive Studienberatung hinzukommen. Einige Interviewpartner gingen sogar noch einen Schritt weiter. Sie hielten nicht allzu viel von Informations- und Aufklärungsveranstaltungen oder Entscheidungshilfen an der Hochschule. Wichtiger und besser sei es, wenn die Hochschullehrer selbst in die Schulen gingen und dort vor Ort diese Aufklärungsarbeit leisteten.

Geradezu anachronistisch in Hinblick auf die Diskussion zu langer Studienzeiten und eines allzu späten Übertritts in das Berufsleben nach Abschluß des Studiums mutet der Vorschlag an, die Abiturienten sollten vor ihrem Übertritt an die Universität zunächst ein *"Pflichtberufsjahr"* absolvieren, um so ihre Interessen und Neigungen zu prüfen und sich erst dann zu entscheiden, ob sie studieren wollen oder nicht. Ein Studienberater dämpfte aus seiner langjährigen Erfahrung derartige, allzu hoffnungsfrohe Erwartungen mit dem Hinweis, daß nur ein kleiner Teil der Studienanfänger zu entspre-

¹ Vgl. unten Abschnitt 3.2.1, S. 121 ff.

chenden Beratungen, Informationen und Aufklärungsveranstaltungen motivier- und ansprechbar sei. Gymnasiasten bzw. Abiturienten seien außerordentlich schwer dazu zu bewegen, *"sich zwei Jahre vor dem Abitur systematisch und ohne Hast auf die Studien- und Berufswahl vorzubereiten. Manchmal gewinnt man den Eindruck, daß die Dringlichkeit dieser Frage und dieses Problems den Kindern noch gar nicht bewußt ist"*. Und wenn sie ansprechbar sind, dann überwiegt das *"Sachinteresse"* - wer bietet was an? -, während das *"Entscheidungsinteresse"* allenfalls einen Nebeneffekt bildet. Die Studienfachwahl und die Entscheidung für ein Studium werden sehr formal und schematisch getroffen. Der existentielle, das weitere Leben prägende Charakter dieser notwendigen Entscheidung ist den meisten Gymnasiasten überhaupt nicht klar bewußt. Abgesehen von allen technischen und organisatorischen Problemen eines *"Pflichtberufsjahres"* würde diese zentrale Frage einer künftigen Berufs- und Lebensgestaltung nicht gelöst, sondern nur noch weiter hinausgeschoben.

Bei allen Differenzen im Detail besteht doch bei einer beachtlichen Mehrheit unserer Interviewpartner Übereinstimmung darüber, daß der Übergang vom Sekundarschulbereich in den tertiären Bildungsbereich mit Problemen behaftet ist, die die Studienfachwahl belasten. Probleme am Übergang vom Sekundarbereich in den tertiären Bildungsbereich sind offenkundig. Sie sind so gravierend, daß auch besonders befähigte Studienanfänger von ihnen nicht verschont bleiben. Die Analyse der Interviews mit besonders begabten Studierenden macht dies sehr deutlich. Eine intensive Zusammenarbeit beider Bildungsbereiche ist notwendig, um nach tragfähigen Lösungen zu suchen.

2.3 Theorie und Praxis - Kriterien und Merkmale zur Bestimmung von Begabung und Hochbegabung

Im vorangehenden Abschnitt haben wir das Kennenlernen und Herausfinden besonders befähigter Studierender analysiert, Möglichkeiten und Probleme aus der Sicht der von uns interviewten Hochschullehrer erörtert. In ihren Aussagen wurde ein Verständnis von besonderer Befähigung, von Hochbegabung sichtbar, das es nunmehr näher zu betrachten gilt. Was ist das überhaupt: Begabung, Hochbegabung? Im alltäglichen Gebrauch sind wir mit diesen Begriffen leicht bei der Hand. Aber wissen wir auch immer, was wir damit aussagen, aussagen wollen oder nur meinen? Und meinen die anderen dasselbe, was wir meinen, wenn sie von Begabung und Hochbegabung sprechen?

In der vorliegenden Studie sollte kein bestimmtes Konzept von Begabung und Hochbegabung überprüft und dem möglicherweise ein anderes Kon-

strukt entgegengesetzt werden. Hier wollen wir nur die Auffassungen jener zusammentragen, die tagein, tagaus diese Frage mit ihrem Urteil, mit ihrer Auswahl und ihrer Förderung junger Menschen beantworten müssen, ohne deswegen Experten auf diesem Gebiet der Psychologie und Pädagogik zu sein. Wir können allenfalls versuchen, unsere gesammelten Aussagen mit den Ansichten der Fachleute und deren Kategorienschemata oder Faktorengerüst zu vergleichen. Nicht im Sinne einer Rangfolge der Faktoren und Dimensionen kognitiver und nicht-kognitiver Merkmale von Hochbegabung, sondern eher im Sinne einer gewissen inneren Logik der wechselseitigen Abhängigkeiten und Zusammenhänge soll hier versucht werden, die in unseren Interviews mit Hochschullehrern gesammelte Fülle von Dimensionen und Faktoren zur Umschreibung von Hochbegabung ein wenig zu ordnen.

Zieht man die wissenschaftliche Fachliteratur zu diesem Thema zu Rate, so stellt man fest, daß es zur Problematik von Begabung und Hochbegabung sehr divergente Auffassungen gibt. Schon ein Blick in einige Handbücher, deren Erscheinungsdatum gar nicht soweit auseinander liegt, macht dies deutlich. So wird der Artikel "Begabung" im "Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie"¹ mit der Begriffsbestimmung wie folgt eingeleitet: *"Obwohl der Begriff Begabung (B) in der neueren wissenschaftlichen Literatur zur Pädagogischen Psychologie eine allenfalls untergeordnete Rolle spielt, besitzt er im pädagogischen und bildungspolitisch bedeutsamen Alltagshandeln noch immer einen relativ hohen Stellenwert. Individuelle und institutionelle Entscheidungen über schulische und berufliche Karrieren, Reformmaßnahmen des Bildungssystems, bildungspolitisch bedeutsame Strategien (z.B. Ausschöpfen der sog. "B-Reserven") und nicht zuletzt weltanschaulich umkämpfte Grundpositionen von Bildung und Erziehung (z.B. Chancengleichheit) werden vielfach mit dem Hinweis auf vorhandene, fehlende, naturgegebene oder veränderbare B begründet."* Demgegenüber definierte das "Wörterbuch der Pädagogik" nur vier Jahre zuvor: *Begabung "als Gesamtheit der angeborenen und entwickelten Fähigkeiten zu qualifizierten Leistungsvollzügen in den verschiedenen Kulturgebieten umfaßt alle potentiellen Fähigkeiten eines Menschen, die sich in bestimmten Verhaltensvollzügen ausweisen."*²

Tatsächlich findet der Begabungsbegriff in der wissenschaftlichen Literatur sehr vielfältige und mitunter sogar widersprüchliche Verwendung. Viele Autoren benutzen ihn synonym mit dem Begriff der Intelligenz. Andere

¹ Vgl. Schiefele H.; Krapp A. (Hrsg): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981, S. 33 ff.

² Vgl. Wenzl, A.: Wörterbuch der Pädagogik. München 1977, S. 72 ff.

Autoren versuchen, beide Konzepte gegeneinander abzugrenzen und, je nach persönlichem Standort, unterschiedliche hierarchische Relationen zu unterstellen. Einerseits wird Begabung als umfassenderes Konzept interpretiert, weil damit auch andere als nur kognitiv-intellektuelle Leistungsbereiche angesprochen werden, z.B. künstlerische, musische, sportliche, berufliche u.dgl.m. Begabungen; andererseits wird Begabung auch als der engere und Intelligenz als der weitere Begriff angesehen, weil Begabung eine thematisch eingeeengte, Intelligenz dagegen eine relativ unspezifische allgemeine geistige Fähigkeit bezeichnet. In der angewandten pädagogischen Forschung, z.B. bei Themen wie Bildungslaufbahnberatung, Studierfähigkeit, Studienfachwahl etc., wird anstelle von Begabung vielfach der Begriff Eignung verwendet.

Die wissenschaftliche Diskussion und Forschung zu diesem Thema soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Im Kontext der nachstehenden deskriptiven Betrachtung des Verständnisses von Begabung und Hochbegabung, wie es sich im Rahmen unserer Interviews ergab, mag es ausreichend sein festzuhalten, daß in der Wissenschaft Begabung als ein Konstrukt zur Erklärung mannigfaltiger Fähigkeiten sowie des eigenen und des fremden Leistungsverhaltens eine wesentliche Rolle spielt. Begabung als umfassender Begriff umschließt mithin kognitive wie nicht-kognitive Fähigkeiten. Erfasst werden kann mit einer Methode aber jeweils nur eine spezielle Begabung oder Eignung, z.B. musische, technische, für ein bestimmtes Studienfach etc., niemals jedoch die Gesamtkapazität einer individuellen Persönlichkeit. Versucht man in das Begriffs- und Beziehungsgeflecht von Intelligenz, Begabung, Hochbegabung und Lernfähigkeit ein wenig Klarheit hineinzubringen, so wird Intelligenz vielfach als denkerische Anfangsleistung neuen Situationen gegenüber verstanden, als *"Fähigkeit zur Herstellung und zum Verstehen von Bedeutungen, Beziehungs- und Sinnzusammenhängen"*.¹ Lernfähigkeit bezieht sich auf die Übung einer Funktion, während Begabung die schöpferische Produktionskraft meint, Hochbegabung darüberhinaus die selbständige Schöpferkraft.

K.A. Heller kommt daher in seinem Buch "Intelligenz und Begabung" zu dem Schluß: *"Sowohl deskriptiv-psychologische Ansätze (z.B. die phänomenologischen Intelligenz- und Begabungstheorien) als auch empirisch-operationale Ansätze (z.B. die Faktorentheorien der Intelligenz) kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß die mit den Begriffen "Intelligenz" und "Begabung" umrissenen Verhaltensphänomene komplexer Natur sein müssen"*.² Gleich, von

¹ Wenzl, A., a.a.O., S. 72 ff.

² Heller, K.A.: Intelligenz und Begabung. München 1976, S. 37.

welcher Größe oder Vielzahl an Intelligenz- und Begabungsdimensionen oder -faktoren man ausgeht, immer gilt es zu berücksichtigen, daß diese Größen doch nur erschlossene Einheiten darstellen und ebenso wenig wie ihre Konstrukte "Intelligenz" und "Begabung" direkt aufweisbar sind.

In einem weiteren Punkt im Umkreis von Intelligenz, Begabung und Hochbegabung ist sich die Wissenschaft keineswegs einig: Hochbegabung drückt, so macht zumindest das Wort deutlich, ein Mehr gegenüber der Begabung aus. Wie aber ist dieses Mehr zu verstehen? Soll das "Hoch" lediglich rein quantitativ im Sinne eines "Höher, Weiter, Schneller" ein Mehr gegenüber einer normalen Begabung zum Ausdruck bringen? Oder ist mit dem "Hoch-" auch eine ganz andere Qualität gemeint, etwas wesentlich Andersartiges? Wer aber legt dann die Grenzen fest zwischen dem Mehr und Anders und Normal? Alles, so zeigt sich, ist letztlich im Fluß, es gibt keinen sicheren Halt, der Willkür stehen Tür und Tor weit offen. Es ist der einzelne Wissenschaftler, unser Gesprächspartner, der aus seinem je eigenen Selbstverständnis seiner Wissenschaft und in das je eigene Umfeld dieser Wissenschaft hinein Hochbegabung festlegt, ausfindig macht, auswählt und fördert.

H. Bartenwerfer hat in seinem Beitrag zur Identifikation von Hochbegabung einen Katalog von Faktoren zusammengetragen, die immer wieder in der Fachliteratur zu diesem Thema genannt werden¹. Sie seien hier angeführt, weil sie uns bei der Ordnung und Gliederung unserer Antworten hilfreich sein können:

- allgemeine Intelligenz,
- gutes Gedächtnis,
- Kreativität, originelles Denken, schöpferische Phantasie,
- spezielle Begabungen wie zum Beispiel hohe Musikalität,
- Fähigkeit, günstige Lern- oder Entwicklungsbedingungen auf zu finden oder selbst zu schaffen,
- Vitalität, Impulsivität, Aktivität, Temperament,
- Engagement, Zielstrebigkeit,
- Fleiß, Einstellung zur Arbeit, Ausdauer,
- Arbeitsmotivation, einschließlich Abwesenheit oder Abwehr rivalisierender (ablenkender) Motive,
- angemessen hohes Selbstvertrauen,
- angemessene Zielsetzung im eigenen Lehrplan,
- nicht-schulische Bildungsmenge, zum Beispiel aus familiärer Umgebung,
- schulische und universitäre Bildungsmenge,
- berufliche Bildungsmenge,

¹ Bartenwerfer, H.: Identifikation der Hochbegabten. In: Handbuch der pädagogischen Diagnostik, Bd. 4 (Hrsg. Klauer, K. J.), Düsseldorf 1978, S. 1059 ff.

- eine gewisse Mindestdauer der Vorentwicklung, bevor es zu Hochleistungen kommen kann,
- eine Menge an praktischen Erfahrungen, zum Beispiel auch bezüglich angemessener Kommunikation,
- günstige (Umwelt-)Bedingungen.¹

Andere Autoren haben versucht, die nach ihrer Ansicht wichtigen Faktoren auf wenige Merkmale zu reduzieren. Der angeführte Katalog ist nur ein Beispiel, und unser Material kann gewiß nicht zu allen Faktoren Hinweise liefern, weil unsere Interviewpartner hierzu über ihre Klientel nichts aussagen konnten bzw. die von uns befragten Studenten noch über keine einschlägigen Erfahrungen zu diesem Thema verfügten, z.B. berufliche Bildungsmenge. Ausgeklammert blieb auch die gesamte Problematik über Vererbung von Begabungen, angeborene Veranlagung und den Einfluß der Umwelt auf die Entwicklung und Entfaltung von Begabungen, die in der Begabungsforschung noch einen hohen Stellenwert besitzt. Nur ein einziger Hochschullehrer unter unseren Interviewpartnern umschrieb Hochbegabung als Mischung aus Veranlagung und Interesse; Hochbegabung zeige sich aus sich selbst heraus, fand ein Philosoph, nicht ohne darüber hinaus doch auch einige konkretere Aussagen zu diesem Thema aus seiner Sicht zu machen. Zusammen mit einem anderen Geisteswissenschaftler war er überzeugt, daß es zwischen Eignung, Begabung und Hochbegabung nur graduelle und keine prinzipiellen Unterschiede gibt und daß die Übergänge fließend sind. Ebenso grundsätzlich leitete wiederum ein anderer Gesprächspartner seine Stellungnahme mit dem - Edison zugeschriebenen - Ausspruch ein, wonach Hochbegabung 10% Inspiration und 90% Transpiration ist.

2.3.1 Was zählt ist Leistung

Kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten, nachprüfbar Leistungen sind in der Regel jene Merkmale, die als erste genannt werden, wenn von Begabung oder Hochbegabung die Rede ist. Es wäre daher zu erwarten, daß überdurchschnittliche Leistungen in der Schule, letztendlich bescheinigt im Reifezeugnis, demzufolge für die Hochschule ein wichtiger Indikator für besondere Begabung sind. Auch die Begabtenförderungswerke orientieren sich in ihren Auswahlkriterien zunächst an diesem Leistungsnachweis. Erstaunlich bei unseren Interviews war nun, daß nur sehr wenige Hochschullehrer bei ihren Umschreibungen ihres Verständnisses von Hochbegabung die Noten im Reifezeugnis nicht für einen wichtigen, aussagekräftigen Indikator für besondere

¹ Vgl. Bartenwerfer, H., a.a.O., S. 1064.

Fähigkeiten hielten. Diese Beobachtung fand ihre Entsprechung bei der Auswertung der Interviews mit den uns von den Hochschullehrern benannten Studentinnen und Studenten, wie weiter unten zu zeigen sein wird.¹

Vorrangig Vertreter der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften maßen den Abiturnoten einen ersten prognostischen Wert über die besondere Leistungsfähigkeit eines Studienanfängers bei. Wenn die Gesamtnote im Abitur besser als 1.2 ist, so sei das bereits ein guter Hinweis auf eine "Höchstbegabung". Ein Jurist verwies auf eine Untersuchung, bei der eine hohe Korrelation zwischen der Abiturnote bzw. den Noten in den Kernfächern und der Note im Staatsexamen festgestellt worden sei.² Wer demzufolge sein Abitur nicht schlechter als mit der Gesamtnote 2.0 abschließe und anschließend Jura studiere, der werde auch ein guter Jurist. Für das Studium der Rechtswissenschaften komme es weniger auf spezielle Kenntnisse in dem einen oder anderen Fach an als vielmehr auf eine gute, breite Allgemeinbildung.

Vornehmlich Naturwissenschaftler beurteilten den Aussage- und Prognosewert einer Abiturnote selbst für das entsprechende Studienfach, z.B. Mathematik oder Physik, eher zurückhaltend bis skeptisch wie wir schon im Zusammenhang mit der Studierfähigkeit und den Mindestanforderungen gesehen haben.³ Eine Hochschullehrerin verläßt sich zunächst nur auf Leistungsnachweise, d.h. auf das Abiturzeugnis, denn "*ich kann persönlich einen hervorragenden Eindruck von einem jungen Mann oder einer jungen Dame haben, aber man kann sich auch als erfahrener Hochschullehrer sehr, sehr täuschen*". Ein Studienberater allerdings sah die Abiturnoten eher mit verhaltener Skepsis, da sie auch "*mit purem Fleiß erreichbar*" seien.

Bei zahlreichen Geisteswissenschaftlern wird Hochbegabung als eine auf das jeweilige Fach bezogene spezielle Begabung verstanden, die sich durch schnelle und gute Auffassungsgabe auszeichnet. Schnelle Auffassungsgabe ist, wie weiter unten noch näher zu zeigen sein wird, eine jener nicht-kognitiven intellektuellen Fähigkeiten, die überdurchschnittlich begabte Studenten von den "normalen" unterscheidet. Demgegenüber lehnte ein Rechtswissenschaftler jegliche spezielle Begabung für sein Fach ab. Im Gegenteil, so meinte er, Spezialbegabungen verringerten sogar die Chancen, ein guter bzw. über-

¹ Vgl. unten Abschnitte 3.1.1.2, S. 106 ff und 3.3.1, S. 146 f.

² Vgl. Bonsdorf, E.: Zusammenhang zwischen Abiturnote und Note im 1. Juristischen Staatsexamen. In: JUS 1983, S. 973 ff.

³ Vgl. oben Abschnitt 2.1.1, S. 18 ff.

durchschnittlicher Jurist zu werden; Spezialbegabungen seien eher ein "*Negativ-Indikator*". Bevor sie sich näher mit einzelnen Bestimmungsfaktoren von Hochbegabung auseinandersetzen, charakterisierten einige unserer Interviewpartner ganz generell Hochbegabte unter Einbeziehung von Kriterien der Leistungs- und Lernfähigkeit als "*abnorme*" Leute, "*die in keinen allgemeinen Schlüssel von Intelligenzausstattung passen*".

In völliger Übereinstimmung mit den Fachexperten stellen einzelne Geisteswissenschaftler, Vertreter vornehmlich von kleinen Fächern, fest: "*Es sind nur graduelle, keine prinzipiellen Unterschiede zwischen Eignung, Begabung und Hochbegabung, die eine gewisse Steigerung von Elementen bedeuten*". Diese graduellen Unterschiede seien ähnlich wie die zwischen Promotion und Habilitation. Etwas präziser mit Bezug auf nicht-kognitive intellektuelle Fähigkeiten differenzierte ein Fachstudienberater in einem großen Massenfach: "*Der Hochbegabte unterscheidet sich vom "Normalen" durch die Intensität und Fazilität, in und mit der er mit Dingen, z.B. seinem Studium, umgeht*".

Anstelle der Intensität und Leichtigkeit im Umgang mit einer Sache umschrieb ein Professor für Geschichte Ost- und Südosteuropas seine generelle Charakterisierung von Hochbegabung mit der Formel von der Qualität der Arbeit eines besonders befähigten Studierenden: "*Die Qualität seiner Arbeit geht weit über die der anderen hinaus, ohne daß diese (anderen Studenten) schlecht sind. Seine Arbeit ist sichtbar besser.*"

Angesichts der Problematik solcher Charakterisierungen erscheint es zunächst sinnvoll, noch etwas bei jenen auf nachprüfbareren Leistungen beruhenden Fähigkeiten zu verweilen, die wesentliche Faktoren und Dimensionen der Begabung und Hochbegabung kennzeichnen. Im o.g. Katalog von Barthenwerfer zur Kennzeichnung von Begabungs- bzw. Intelligenzfaktoren war wiederholt von "*Bildungsmengen*" die Rede. Mit diesem Begriff werden offenkundig quantitative und mithin meßbare Dimensionen wie Kenntnisse, geistige und manuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Wissen gekennzeichnet, welche die Basis dessen darstellen, von der aus besonders Begabte oder Hochbegabte ihre Leistungen erbringen, von wo aus sie sich über den Durchschnitt hinaus erheben. Schon der Versuch, die Faktoren, Indikatoren und Dimensionen von durchschnittlicher Begabung und besonderer Befähigung etwas näher zu kennzeichnen, verdeutlicht die Schwierigkeiten allgemein gültiger Kriterien für diese Phänomene. Unwillkürlich rücken immer noch mehr Aspekte ins Blickfeld, von denen eine solche Unterscheidung auch noch abhängig ist.

Wie aber sehen nun unsere Gesprächspartner diese Zusammenhänge und Abhängigkeiten? Wie differenzieren sie diese Phänomene aus ihrer fachwis-

senschaftlichen Perspektive und unter Berücksichtigung ihrer Klientel? Daß eine breite Allgemeinbildung, ein umfassendes Wissen überhaupt eine Grundvoraussetzung für ein erfolgversprechendes Studium ist, also eine Mindestvoraussetzung, das war schon weiter oben ausführlich erörtert worden.¹ Wenn daher im Kontext von besonderer Begabung oder Hochbegabung von Wissen die Rede ist, so kann es sich nur um ein Mehr an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten handeln, welche über ein durchschnittlich normales Maß an Wissen hinausgehen.

Insofern für einen Hochbegabten ein quantitativ umfassenderes und umfangreicheres Wissen gegenüber einem durchschnittlich Begabten mehr oder weniger eine Selbstverständlichkeit darstellt, liegt die Vermutung nahe, daß sehr viele unserer Interviewpartner gar nicht eigens darauf hingewiesen haben. Sie waren offensichtlich vielmehr darum bemüht, in unseren Gesprächen sich selbst über das Besondere, das Herausragende eines Hochbegabten gegenüber der Masse des Durchschnitts klar zu werden und dieses Herausragen vor allem in jenen Dimensionen und Faktoren zu suchen, die quantitativ nur schwer oder gar nicht exakt abgrenzbar und daher auch nicht meßbar sind. Hierzu paßt, daß, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die überwiegende Mehrheit zunächst nur von *"viel Wissen"*, *"mehr Wissen"* oder *"breiter Allgemeinbildung"* gesprochen hat. Dann aber ging es in unseren Gesprächen um *"vertieftes Fachwissen"*, einen *"breiten Bildungshorizont"*, *"Kenntnisreichtum"*, ein *"breites Wissensspektrum"* oder einen *"breiten Wissensfundus"*.

Ein Professor für Alte Geschichte drückte dieses hervorragende Wissen daher aus als Bereitschaft, sich mit *"viel mehr zu beschäftigen, als was das Fach im einzelnen vorzeichnet"*. Ein Germanist, kurz vor seiner Emeritierung, faßte seine Ansicht zu dieser Frage, geschöpft aus seinem langjährigen Erfahrungsschatz als Hochschullehrer in dem scheinbaren Paradoxon zusammen: *"Höchste Spezialisierung führt zugleich zu einer fachlichen Breitenbildung"*. Ein Naturwissenschaftler schließlich erläuterte seine Charakterisierung der Aneignung eines hervorragenden Wissens mit dem sinnreichen Wortspiel, daß es bei der Abgrenzung von Hochbegabten um *"Wissenschaftler"* und nicht um *"Datenschaftler"* gehe, um damit anzudeuten, daß auch die Ordnung und Organisation des Wissens eine wichtige Rolle spiele.

Die Aneignung von Wissen wurde von einigen Interviewpartnern mit *"besonderer Leistungsbereitschaft"* und mit *"Leistungsfähigkeit"* umschrieben. So fand ein Physiker, ein hervorragender Student müsse *"die Fähigkeit haben, sein Wissen zu erweitern anhand von Büchern"*. Implizit werden damit zugleich

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.1.1, S. 18 ff.

weitere, andere Fähigkeiten angesprochen wie "*Selbständigkeit*" und "*Eigeninitiative*", auf die wir im nachfolgenden Abschnitt noch einmal zurückkommen.

Durch Leistungsfähigkeit wiederum, ergänzte ein Geisteswissenschaftler, werden Hochbegabte auffällig, weil sie Noten zwischen 1.0 und 0.5 erreichen, ohne dabei vom Thema oder vom Wohlwollen des Professors zu profitieren. Natürlich kann man die letzte Äußerung auch wiederum als Hinweis auf die Problematik von Leistungsnachweisen sehen, daß Noten eben nicht unbedingt ein hinreichender Indikator für besondere, überdurchschnittliche Begabung sind, sondern sehr wohl von gänzlich sachfremden Faktoren beeinflußt sein können.

Als eines der wichtigsten Kennzeichen zur Unterscheidung von Hochbegabung wurde von nahezu allen, eine Ausnahme bildeten die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler, eine rasche Auffassungsgabe genannt. Der Hochbegabte vermag mit Leichtigkeit zum Kern einer Sache vorzustoßen, das Wesentliche in einem Sachverhalt oder in einem Text zu erkennen. Ihm fällt es nicht schwer, komplexe Zusammenhänge zu durchdringen, vernetzt und nicht bloß linear zu denken oder einen sehr komplexen Sachverhalt oder Text zu ordnen und zu organisieren. Voraussetzung hierfür ist, wie wir schon bei der Erörterung der Mindestanforderungen gesehen haben, die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können.

Es ist aber nicht nur die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erkennen, sondern es ist auch die Fähigkeit, schneller und besser als andere Sachverhalte, Zusammenhänge etc. zu verstehen und sich zu merken. Der Hochbegabte durchschaut ein gestelltes Thema, eine Frage, ein Problem rasch und kann dann dieses Problem ebenso rasch "*mit angemessenen sprachlichen und sachlichen Mitteln*" bewältigen, d.h. "*durch Gliederung und Darstellung eines Stoffes*". Dementsprechend ist ein besonders Befähigter auch in der Lage, das dazugehörige notwendige "*Handwerkszeug*" leichter zu erlernen und souveräner zu handhaben.

Zur raschen Auffassung und zum raschen Verstehen gehört gleichsam als notwendige Ergänzung ein ebenso ausgeprägtes Gedächtnis, wie ein Naturwissenschaftler ergänzend anmerkte. In der wissenschaftlichen Begabungsforschung sind Faktoren wie "*rasche Auffassung*" und "*Gedächtnis*" nicht unbekannt, problematisch hingegen ist eine empirische Operationalisierung und entsprechende Meßbarkeit dieser Dimensionen der Leistungs- und Lernfähigkeit. Wie soll oder muß Schnelligkeit im Umfeld von "Auffassen", "Verstehen", "Durchschauen" definiert werden? Wann ist Gedächtnisleistung groß und umfassend? Wo sind die Vergleichsmaßstäbe? Beurteilung und Bewertung fallen zurück auf den, der urteilt und bewertet. Jeder muß seinen Maß-

stab aus seiner Kenntnis des Wissensstandes in seiner Fachdisziplin und den Leistungen seiner Klientel finden.

Nicht viel anders steht es um zwei andere Dimensionen oder Faktoren der intellektuellen Leistungs- und Lernfähigkeit, die Fähigkeiten zu kombinieren und zu assoziieren. Beide Fähigkeiten werden auch von unseren Interviewpartnern mit rascher Auffassungsgabe und Gedächtnis in einem Atemzug genannt. Auch scheinbar unterschiedliche oder gar widersprüchliche Sachverhalte, Gegebenheiten und Fragestellungen eines Fachgebietes auf andere übertragen, miteinander verbinden zu können, mithin assoziieren und kombinieren kann nur, wer einen breiten Wissensfundus, einen weiten Bildungshorizont hat, dessen Wissen über seinen Fachbereich hinausreicht und wer gelernt hat, dieses Wissen zu ordnen und zu organisieren. Wer rascher auffaßt, mehr weiß, der kann auch "*weiter ausgreifen*", wie sich ein Fachstudienberater in einem großen Massenfach ausdrückte, der kann Assoziationen knüpfen, "*unkonventionelle Wege gehen*".

2.3.2 Leistung allein genügt nicht

Genügt es, viel zu wissen und mit diesem Wissen virtuos hantieren zu können, um als besonders begabt, als hochbegabt zu gelten? Sich Wissen aneignen, Erkenntnisse in sich aufnehmen ist zunächst etwas eher passiv Rezipierendes, noch nichts wirklich selber aktiv Geleistetes. Gerade aber im aktiven Verarbeiten von Erkenntnissen und Wissen, so meinte ein Professor für Alte Geschichte, unterscheidet sich der Hochbegabte, der besonders Befähigte ganz wesentlich vom "normalen" Studenten.

Mit der Einbeziehung und Hinwendung zur individuellen persönlichen Leistung des Einzelnen im Lernprozeß verlassen wir die Ebene des bloßen Sich-Aneignens und In-Sich-Aufnehmens, die kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten, und wenden uns jenen nicht-kognitiven intellektuellen Fähigkeiten zu, die vernunftmäßige Offenheit für Erkenntnisse umschreiben. So gehört als erstes sicherlich in diesen Bereich die Kreativität und der Ideenreichtum, durch die das Wissen, die Erkenntnis und die Wissenschaft einerseits weiter vorangetrieben, andererseits immer wieder neu geordnet und organisiert werden können.

Damit ist nun keineswegs ein willkürlicher Wildwuchs zügelloser Phantasie gemeint. Ganz im Gegenteil, ein besonders begabter, kreativer Student muß "*sich disziplinieren*" in seinem Denken, muß "*Ordnung im Denken*" halten und schaffen, um nicht ziellos - hier deutet sich schon wieder eine neue Dimension der Hochbegabung an - gedanklich einmal in diese, einmal in jene Rich-

tung abzuschweifen. Seine kreativen Leistungen, seine Ideen sollen "*scharfsinnig, gedankenreich*" sein. Sie müssen aber nicht immer auch "*richtig*" sein. Auch objektiv falsche Ideen, Assoziationen und Schlußfolgerungen können auf Ideenreichtum, eigenständiges Denken und hohe geistige Flexibilität hinweisen.

Interessant ist, daß vornehmlich Geistes- und Naturwissenschaftler diese Dimensionen intellektueller Fähigkeiten als wesentliches Kriterium für einen hochbegabten Studenten kennzeichneten, während Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler sich in dieser Frage eher zurückhielten. Schon weiter oben hatten wir das genau umgekehrte Verhältnis bei der Einschätzung von Leistungsnachweisen als Indiz für Hochbegabung beobachten können. Ein Jurist meinte sogar, alles andere außer Leistungsmerkmalen sei rein "*spekulativ*" und darauf wolle er sich nicht einlassen. Demgegenüber subsumieren die anderen hierunter das "*weiterführende Denken*", d.h. das Beschreiten neuer, unkonventioneller Wege, Sich-Freimachen-Können von alten, traditionellen Denkmustern, das Erkennen neuer, interessanter Zusammenhänge und Verknüpfungen, neuer Frage- und Problemstellungen, das Erkennen und Herausfinden von Strukturen und Problemlösungen.

In der Kreativität stecke auch ein "*Schuß Genialität*", die neben den kognitiven Fähigkeiten bei der Hochbegabung unentbehrlich sei, wie ein Naturwissenschaftler anmerkte. Freiwillig und selbständig sollte der Hochbegabte "*neue Ideen entwickeln*", "*neue Fragen aufwerfen*" und "*gegebene, althergebrachte Sachverhalte hinterfragen*". Kreativität findet ihren Ausdruck daher auch in der "*Originalität des Denkens*" und in "*Phantasie*".

Freiwillig und selbständig etwas tun, Neues anstoßen und Altes hinterfragen, deuten auf weitere nicht-kognitive Dimensionen und Faktoren von Hochbegabung hin, die gleichwertig zu den kognitiven Fähigkeiten und Merkmalen hinzukommen müssen, um eine herausragende Persönlichkeit zu formen. Selbständigkeit oder Eigenständigkeit, wie sie zahlreiche unserer Interviewpartner als charakteristisches Merkmal für einen besonders befähigten Studenten bezeichneten, meint in diesem Zusammenhang nicht totale Unabhängigkeit, Ungebundenheit, Zügellosigkeit im Denken, sondern will die Tatsache umschreiben, daß ein besonders befähigter Student nicht bloß passiv rezipierend den Lehrstoff konsumiert, sich mit großem Fleiß aneignet und wiedergeben kann, sondern daß er aktiv gestaltend an seinem Lernprozeß partizipiert.

Er benötigt keine genormten Lehrpläne, keinen vorgeplanten Studienverlauf. Er kann sein Studium selber frei und doch gezielt und planvoll gestalten, sein Lernen organisieren, sich sein Wissen seinen Interessen gemäß aneig-

nen.¹ Er sollte sich bemühen, "*möglichst rasch aus der anonymen Masse der Studierenden herauszukommen und Kontakt zum Hochschullehrer suchen*". Zwischen ihnen sollte ein besonderes Vertrauensverhältnis entstehen ähnlich dem eines Lehrlings zu seinem Meister, wie einer unserer Gesprächspartner meinte. Ein anderer Geisteswissenschaftler drückte dieses Verhältnis zwischen Hochschullehrer und besonders befähigtem Studierenden so aus, daß der Lehrer nicht "*wie ein geistiger Polizist um ihn herumsein und auf ihn aufpassen*" soll.

Zur Selbständigkeit oder Eigenständigkeit muß gleichsam als komplementäres Element das aktive Tun und Handeln, die Eigeninitiative zum Handeln hinzukommen. In diesem Handeln, in dieser Aktivität erhält die Selbständigkeit ihren sichtbaren Ausdruck. Ein besonders befähigter Student, so wurde vereinzelt betont, wird freiwillig und selbständig über den eigentlichen Lehrstoff hinaus lesen, arbeiten und forschen. Der Ansporn und Anreiz zum aktiven Tun und Handeln wird dann zum zentralen Dreh- und Angelpunkt der Begabtenförderung.

Wenn ein besonders begabter Student selbständig aktiv sein Lernen organisiert, seine Neugier befriedigt, dann erscheint es nur sinnvoll und vernünftig, wenn er dies nicht planlos, ziellos und unkritisch angeht, sondern sowohl überlegt und selbstkritisch als auch ebenso zielstrebig. Kritisches Denken oder Kritikfähigkeit sind insoweit ein weiterer Mosaikstein im Bild der Hochbegabung. Kritisches Denken meint zunächst einmal eine Offenheit - wir waren schon einmal mit dieser Grundhaltung im Zusammenhang eines anderen Faktors konfrontiert -, nämlich "*alte Vorstellungen aufgeben zu können, und sich den neuen Erkenntnissen voll zuzuwenden*" oder, wie es ein anderer formulierte, "*Gegebenes kritisch zu hinterfragen und in Frage zu stellen*".

Ein weiteres Element der Kritikfähigkeit brachte ein Naturwissenschaftler ins Spiel, als er sie in Zusammenhang mit dem Phänomen des Wertens und des Erkennens und Einsehens von Fehlern, aber auch des Akzeptieren-Könnens einer anderen Sachautorität und -kompetenz brachte. Selbstkritisch müsse ein hochbegabter Studierender bereit sein, so fügt sich hier eine Anmerkung eines Ethnologen an, Gegenargumente zu seinen Ideen abzuwägen und ernstzunehmen. Eine solche selbstkritische Haltung erfordert des weiteren Selbstbewußtsein, Selbstsicherheit, Souveränität.

Gegenüber einer aktiven Entfaltung und Förderung eines eigenständigen kritischen Denkens vertrat ein Naturwissenschaftler aus dem Kreis unserer

¹ Vgl. hierzu weiter unten die Vorstellungen und Wünsche der Studenten, 3.5.4, S. 180 ff.

Interviewpartner die These, die auch heute noch teilweise in der wissenschaftlichen Fachliteratur vertreten wird,¹ daß nämlich Begabung eigentlich eine angeborene Fähigkeit, etwas rein Passives sei, das jemand von Natur aus mitbekommen hat oder nicht. Es kommt lediglich darauf an, diese angeborene Begabung zur Entfaltung kommen zu lassen. Für ihn ist daher nicht die Frage nach der Strukturierung einer besonders begabten Persönlichkeit und ihrer Konditionierung für besondere Befähigungen entscheidend, sondern allein die Frage: *"Welche Voraussetzungen muß ein Student vorfinden, damit er hervorragende Leistungen als Student und nachher als Wissenschaftler erbringen kann?"*

Aktiv werden und sich aktivieren lassen wird wiederum nur derjenige, der *"Interesse an der Sache"* hat, begeisterungsfähig für eine Sache ist, d.h. bei dem die in ihm schlummernde Begabung nur geweckt zu werden braucht. Wir erinnern uns: Begeisterungsfähigkeit, Interesse, Staunen-Können, im klassisch antiken Sinne thaumazein gehört schon zu den *"Mindestanforderungen"*² für ein erfolversprechendes Studium.

An diesem Punkt wird einmal mehr deutlich, daß die Grenzen zwischen Eignung, Begabung und Hochbegabung offenkundig fließend sind, daß nur graduelle Unterschiede und keine prinzipiellen bestehen, wie auch ein Hochschullehrer in seinem Interview anmerkte. Das Mehr, welches den besonders befähigten gegenüber dem "normalen" Studenten auszeichnet, wie wir schon weiter oben festgestellt haben, kann daher recht gut, wenn auch nicht sehr präzise mit "Neugier" umschrieben werden, einem besonderen Trieb zum Fragen. Viele unserer Interviewpartner, quer durch alle Fachdisziplinen, nannten diesen Trieb, um Hochbegabung zu charakterisieren und umschrieben ihn mit *"Wißbegier"*, *"besondere Neugier zu vertieftem Wissen"*. Ein Geisteswissenschaftler unterschied einerseits zwischen einer allgemeinen, grundlegenden Neugier, die sich in einem beliebigen Fachgebiet *"austoben"* könne, und sei es in irgendwelchen Hobbies. Andererseits sprach er von einer *"philosophischen Neugier"*, die, wie ein Rechtswissenschaftler in seinem Interview ausführte, wissen will *"warum etwas so und nicht anders"* ist.

Greifen wir noch einmal das Merkmal der Zielstrebigkeit auf, die sich uns ebenfalls aus den Faktoren Selbständigkeit, Eigeninitiative und Neugier erschlossen hat. Auch hieran schließt sich ein ganzes Bündel weiterer Merkma-

¹ Vgl. hierzu die schon weiter oben zitierte einschlägige Fachliteratur, z.B. Bartenwerfer, H., a.a.O..

² Vgl. oben Abschnitt 2.1.1, S. 19 ff.

le und Kriterien der Hochbegabung an, die bald hier, bald dort in unseren Interviews zu finden sind. Neben der Zielstrebigkeit sind vor allem zu erwähnen Beharrlichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Stetigkeit, Geduld und Ausdauer oder Durchhaltevermögen. *"Um Ergebnisse zu erzielen, die auch bestehen können, benötigt ein begabter Student ein enormes Durchhaltevermögen"*, ein überdurchschnittliches Engagement. Er braucht den *"Willen, hart zu arbeiten, um etwas durchzuziehen"*. Er muß bereit sein, *"viele Tage über ein Problem nachzudenken"*, um eine Lösung zu finden, auch *"unter Vernachlässigung vieler persönlicher Dinge des täglichen Lebens"*.

Neben Ausdauer und Geduld treten, wie sich zeigt, noch Fleiß und Motivation für die Sache als ebenfalls nicht-kognitive intellektuelle Fähigkeiten eines besonders begabten Studierenden hinzu. Doch damit nicht genug der Faktoren und Dimensionen, Merkmale und Kriterien zur Umschreibung von Hochbegabung. Gerade Naturwissenschaftler erwarteten wiederholt von einem Hochbegabten ein *"angenehmes, aufgeschlossenes Wesen"*, *"menschliche Wärme"*, da sie in Übungen, bei Experimenten etc. andere Studenten anleiten und da sie ja auch später einmal Menschen führen sollen.

Zu den vielen positiven Faktoren und Dimensionen fügte andererseits ein Geisteswissenschaftler eher etwas kritisch an, daß besonders befähigte Studierende heute zusätzlich eine gewisse *"Ellenbogen-Mentalität"* und *"kalte Durchsetzungskraft"* benötigten. Es mag dahingestellt bleiben, ob mit dieser Aufreihung kognitiv-intellektueller, nicht-kognitiv intellektueller und nicht-intellektueller Fähigkeiten schon ein Idealbild eines hochbegabten Studierenden gezeichnet worden ist oder ob es noch weitere vorbildhafte Merkmale gäbe. Wir haben nur die vielen Mosaiksteinchen zusammengetragen, die uns in unseren Interviews Hochschullehrer aus ihrer Erfahrung und Perspektive genannt haben.

Die Darstellung der Ergebnisse unserer Interviews macht deutlich, daß unsere Gesprächspartner, obwohl keine Experten auf dem Gebiet der Begabungstheorie, dennoch insgesamt eine Fülle von Merkmalen und Faktoren von Begabung und Hochbegabung zusammengetragen haben, die sich genauso in den Merkmalskatalogen der Fachexperten finden. Wenn einer unserer Interviewpartner nicht alle diese Merkmale und Faktoren gekennzeichnet hat, so besagt dies noch nicht, daß er sie nicht doch in seinem Bemühen um das Herausfinden und Fördern besonderer Befähigungen intuitiv anwendet. Bestätigt wurde aber auch unsere Annahme zu Beginn unserer Untersuchung, daß es zwischen Eignung, Begabung und Hochbegabung oder besondere Befähigung immer nur graduelle Unterschiede gibt und keine prinzipiellen. Gerade die tägliche Praxis erscheint wie eine Gratwanderung zwischen der subjektiven Erwartung, dem eigenen Kenntnisstand in der jeweili-

gen Fachdisziplin und dem vorgefundenen Studentenpotential. Absolute Sicherheit und Gewißheit wird es nur in sehr seltenen Ausnahmen geben. Die umfassende Differenzierung dokumentiert ferner, daß sich unsere Interviewpartner der an den Hochschullehrer gestellten Anforderung bewußt sind. Offen muß allerdings die Frage bleiben, ob ein besonders befähigter Student alle hier aufgezeigten Fähigkeiten, Kriterien und Merkmale in seiner Person vereinen soll und in welchem Maße. Genügt es, einigen dieser Kriterien zu entsprechen, um als besonders befähigt zu gelten? Hier dürfte für weitere Forschungen noch ein weites Feld offen sein.

2.3.3 Exzellente - nicht elitär

Der Begriff der Elite ist seit dem 19. Jahrhundert in Deutschland stark belastet.¹ Damals formte sich die Elite als eine besondere soziale Gruppe, ausgestattet mit Geld, Macht und Privilegien, in die man hineingeboren wurde. Als kleine, anscheinend in sich geschlossene Minderheit von "Auserwählten" bildeten sie die Klasse der Herrschenden, von denen die Mehrheit eines Volkes als Beherrschte abhängig war. Sie beanspruchte für sich die alleinige politische Führungsrolle. Der Begriff selbst wurde seither speziell in Deutschland in der wissenschaftlich theoretischen Diskussion ebenso wie in der politischen, öffentlichen Auseinandersetzung ganz allgemein vorrangig als ein Wertbegriff verstanden und interpretiert. Darin unterscheidet sich das deutsche Verständnis wesentlich vom anglo-amerikanischen politischen und philosophischen Denken, das sich zudem erst sehr viel später zu dieser Thematik dezidiert äußert.

In diesem wertephilosophischen ideologischen Vorverständnis bildete die Elite im 19. Jahrhundert einfach den Gegensatz zur amorphen Masse, sie repräsentierte das Gute und Wertvolle gegenüber dem Schlechten und Minderwertigen. Einiges von diesem ideologisch geprägten Vorverständnis scheint auch bei unseren Interviewpartnern noch virulent gewesen zu sein.

Dieses spezifische Elite-Verständnis prägte teilweise noch in den 70er Jahren die bildungspolitische Diskussion um die Öffnung des Bildungswesens und speziell der Hochschulen für breite Bevölkerungsschichten. Politiker und Bildungsexperten, Wissenschaftler und Vertreter des Öffentlichen Lebens lehnten eine besondere Förderung begabter und gar besonders begabter junger Menschen ab. Sie kämen ohnehin aus sozial besseren Schichten, seien mithin privilegiert und elitär. Sie würden sich daher schon von selbst durchsetzen

¹ Vgl. zum Folgenden auch oben Abschnitt 1.2, S. 3 Anmerkungen zur Diskussion.

oder aber mit Hilfe der sozioökonomischen Möglichkeiten ihrer Eltern. Dadurch würde aber zugleich das demokratische Prinzip der Chancengleichheit verletzt. Diese sozioökonomische Komponente spielte auch in unserer Untersuchung bei der Ablehnung separater Elite-Hochschulen eine wichtige Rolle. Dasselbe Problem ergab sich in unseren Interviews bei der Frage nach möglichen oder tatsächlichen Unterschieden zwischen Hochbegabung und Elite-Bildung. Gibt es Unterschiede und worin bestehen sie?

Nahezu übereinstimmend sahen die von uns befragten Hochschullehrer dann keinen Unterschied zwischen Hochbegabung und Elite-Bildung, wenn unter Elite eine "Leistungs-" oder "Funktionselite" verstanden werde. Hochbegabung wurde dabei nicht eingeeengt auf kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern darunter wurden ebenso nicht-kognitive intellektuelle Fähigkeiten, künstlerische, musische, sportliche oder auch praktisch-manuelle subsumiert.

Einige wiesen in ihrer Stellungnahme und Abgrenzung dieser beiden Begriffe darauf hin, daß Elite ein sozialer und gesellschaftspolitischer Begriff sei, und daß die Förderung von Eliten in einem gesellschaftspolitischen Kontext stehe. Sie wollten damit zum Ausdruck bringen, daß bei einer solchen Förderung persönliche Beziehungen und finanzielle Möglichkeiten eine größere Rolle spielen als intellektuelle und nicht-intellektuelle geistige Fähigkeiten und Fertigkeiten, etwa die Finanzierung eines Studiums an einer privaten amerikanischen Elite-Hochschule, das Kennenlernen und der Kontakt zu einflußreichen Persönlichkeiten.

Ein Didaktiker versuchte seinen Standpunkt dahingehend zu differenzieren, daß Elite-Bildung in einer bestimmten Situation ein gesellschaftliches Desiderat oder Postulat sein könne, ohne diese bestimmte Situation näher zu charakterisieren. Elite-Bildung sei aber auch ein Prinzip und widerspreche als solches doch dem Gleichheitsgrundsatz bzw. dem Prinzip der Gleichberechtigung der Menschen, die sich gleichwohl in ihrer Begabung voneinander unterscheiden. Elite als Prinzip gehe von anderen Prämissen aus und verfolge auch andere Zielvorstellungen. In Extremsituationen könnte dann Elite-Bildung ein "*Anhängsel der Universität*" sein, niemals aber ihre zentrale Aufgabe. Wenn "*Elite und Masse*" als komplementäre Begriffe verstanden würden, dann würden Elite und Masse einander bedingen und sollten ruhig beieinander bleiben.

Für einige bedeutete Elite-Bildung in der Tat nichts anderes als Förderung von begabten Studenten, "*die hervorragende Leistungen*" erbringen können und wollen, und dies speziell zunächst als Wissenschaftler. Elite-Bildung verstehen sie mithin als Nachwuchsförderung, erst in zweiter Linie auch

Kennzeichnung außerordentlicher Fähigkeiten und Leistungen in anderen Lebensbereichen. Bemerkenswert erscheint, daß gerade wieder ein Naturwissenschaftler in der Elite-Bildung die Gefahr und das Phänomen des "*Heranziehens*" und "*Heranzüchtens*" einer besonderen Gruppe sah, wozu gerade Hochbegabte nicht geeignet seien. Schließlich hob noch ein Germanist hervor, daß ein Hochbegabter immer auch ein Individuum sei, während Elite stets eine Gruppe meine, die ein gemeinsames Ziel und einen gemeinsamen Zweck verfolge. Eliten in diesem Sinne gibt es auf allen theoretischen und praktischen Gebieten des Lebens. Jemand, der in einem Gebiet zur Elite gehört, muß deswegen nicht notwendig auch in allen anderen Gebieten zur Elite gehören.

Zusammenfassend können wir feststellen, daß unsere Gesprächspartner einhellig all jenen Elite-Theorien eine Absage erteilt haben, die seit Mosca und Pareto¹ einer auf Macht, Geburt und Privilegien beruhenden Elite das Wort reden. Sie befürworteten stattdessen eine Elite, die sich allein durch herausragende Leistungen und durch ihre Persönlichkeit aus der Masse hervorhebt, die aber niemals aus dieser herausgenommen und in gesonderten Einrichtungen gefördert werden sollte. Wie und wann werden dann aber besonders befähigte Studenten ausfindig gemacht und gefördert?

2.4 Was kann man tun - Maßnahmen zur Förderung

Wurden in den voranstehenden Abschnitten die Auffassungen und Meinungen unserer Gesprächspartner zur Identifizierung besonders befähigter Studenten sowie das Verständnis von Begabung und Hochbegabung dargestellt, so soll nunmehr der Aspekt der Förderung und Betreuung mit den und durch die eingesetzten Instrumentarien zur Förderung Hochbegabter näher betrachtet werden. Förderung erwächst aus dem Engagement der Lehrenden im Grundstudium, wo sie Ausschau halten nach besonderen Befähigungen. Sie kann intensiver werden, wenn ein Studierender als Hochbegabter identifiziert worden ist oder zumindest die Erwartung besteht, einem besonders Begabten auf der Spur zu sein. Ihn oder natürlich auch sie wird der Hochschullehrer näher an seinen Lehrstuhl, an das Institut heranzuziehen suchen, mit anspruchsvolleren Aufgaben betrauen und möglichst früh an die Forschung heranführen.

Um die ideelle Förderung Hochbegabter mit dem notwendigen Einsatz und der erforderlichen Intensität wahrnehmen zu können, bedarf es, wie eine Reihe unserer Gesprächspartner betonte, zusätzlicher finanzieller und perso-

¹ Vgl. Bottomore, T. B.: *Elite und Gesellschaft*. München 1969, S. 12 ff.

neller Mittel, um so für diese Gruppe der besonders Befähigten auch materielle Anreize bieten und die Betreuung selber oder durch Mitarbeiter wahrnehmen zu können. Dies betrifft in erster Linie die Fächer mit den großen Studentenzahlen und hier wiederum die Geisteswissenschaften stärker als die Wirtschaftswissenschaften, die diesbezüglich auch schon eher Möglichkeiten außerhalb der Universität durch Werkverträge u.ä. haben. Schwieriger ist es dagegen auch bei den sog. Orchideenfächern trotz kleiner Studentenzahlen. Die geringsten Probleme in dieser Hinsicht scheint es bei den Mathematikern und Informatikern sowie bei den Ingenieurwissenschaften zu geben, sei es infolge recht günstiger Betreuungsrelationen oder weil ihnen auf andere Weise genügend Mittel zur Verfügung stehen. Nachstehend wollen wir jedoch nur die ideellen Förderungsmaßnahmen genauer betrachten.

2.4.1 Wenige erreichen viel - Lernen in kleinen Gruppen

Wir haben schon gesehen, daß die Übergänge zwischen dem Erkennen einer besonderen Begabung einerseits und der Förderung Hochbegabter andererseits fließend sind. So wurden weiter oben einige Maßnahmen gestreift, die vielfach als Mittel und Wege zum Identifizieren besonderer Befähigungen genannt wurden, die aber zugleich auch den Charakter des Förderns in sich tragen.¹ Möglichst frühzeitig soll die Förderung einsetzen. Im Grundstudium ist dies am ehesten in jenen Veranstaltungen möglich, die von der Teilnehmerzahl her noch überschaubar sind, also Übungen, Praktika und auch Proseminare. Letztere gleichen angesichts des Massenbetriebs oft selbst bereits wieder Vorlesungen mit Teilnehmerzahlen von weit über 50 oder gar 100 Studierenden. Ihnen steht das Bemühen gegenüber, kleine "Klassen" zu bilden mit dem Erfolg, daß viele Studierende lange Wartezeiten in Kauf nehmen müssen, um die erforderlichen Scheine zu erwerben. So haben sich neben diesen noch andere Formen intensiven Lernens in kleinen Gruppen herausgebildet, die geeignet erscheinen, "die Spreu vom Weizen" zu trennen.

Wenn das US-amerikanische Hochschulwesen, wie vielfach behauptet wird, mehr Qualität und zudem noch in kürzerer Zeit hervorbringt, so könnte dies mit der Intensität der Betreuung der Studenten in kleineren Gruppen oder Klassen zusammenhängen. Dementsprechend haben wir unsere Interviewpartner nach ihrer Einstellung zu Maßnahmen gefragt, die u.a. im amerikanischen Hochschulwesen einen besonderen Stellenwert haben. Hierzu zählen beispielsweise Tutorien. In möglichst kleinen Gruppen unter Anleitung eines Tutors - sei es ein Student in einem höheren Semester, eine

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.2.2, S. 45 ff.

wissenschaftliche Hilfskraft oder gar ein Assistent - werden parallel zur Vorlesung abgehalten. Unsere Frage nach solchen Tutorien fand ein überwältigend positives Echo. Einige Gesprächspartner berichteten - allerdings ganz generell und nicht nur im Hinblick auf die Förderung besonderer Begabungen - von ihren sehr guten Erfahrungen, die sie mit dieser Institution persönlich oder im Rahmen ihres Instituts gemacht haben. Dennoch meinten einzelne Kenner des amerikanischen Hochschulsystems, daß die dortigen Tutorien aufgrund des spezifischen Charakters der Lehrveranstaltungen als Mischung aus Vorlesung und Seminar nicht ohne weiteres in das deutsche Hochschulsystem transponiert werden könnten. Ein Soziologe, der im Prinzip seine sehr guten Erfahrungen mit dieser Einrichtung unterstrich, gab dennoch zu bedenken, daß derartige Kleingruppen, wenn sie sich aus der Fülle des Vorlesungsstoffes schwerpunktmäßig einige wenige Aspekte herausnehmen und etwas genauer betrachten und analysieren, in die Gefahr des Ideologisierungens und Indoktrinierens geraten könnten.

Rechtswissenschaftler einerseits und Naturwissenschaftler andererseits wiesen in diesem Zusammenhang auf Arbeitsgemeinschaften hin, die es um ihre Vorlesungen herum gibt. Diese setzen sich aber aus personellen Gründen immer noch aus mindestens 25 bis 30 Teilnehmern zusammen, so daß sie eigentlich nicht mehr als Tutorien angesehen werden könnten. Der personelle und damit verbunden der finanzielle Aspekt spielte auch bei anderen Hochschullehrern bei aller positiven Grundeinstellung zu Tutorien eine wichtige Rolle. Aus Mangel an finanziellen Ressourcen kann kein geeignetes und vor allem nicht genügend Personal für derartige Lernveranstaltungen bereitgestellt werden. Denn, so führten einige Gesprächspartner weiter aus, man müsse schon einen gewissen materiellen Anreiz bieten, um geeignete Leute dafür zu finden. Ein anderer Hochschullehrer meinte, daß man dieses geeignete Personal selbst erst für eine solche Aufgabe ausbilden bzw. vorbereiten müßte, damit es qualifizierte Arbeit leisten könne. Damit schieden für seinen Kollegen Studierende aus höheren Semestern als Leiter von Tutorien aus. Dem wiederum kann das Wort eines Hochschullehrers entgegengehalten werden, daß man niemals mehr lernt, als wenn man lehrt. Als weiterer Vorbehalt wurde angeführt, daß ein Tutor selbst ein Hochbegabter sein müsse. Die Anforderung an eine hohe fachliche und persönliche Qualität des Tutors ist sicher berechtigt und wünschenswert. Es wäre aber gewiß ebenso falsch, auf Tutorien nur deshalb zu verzichten, weil keine oder nicht genügend besonders qualifizierte, hochbegabte Tutoren zur Verfügung stehen. Oder sollte man dann in logischer Konsequenz auch auf Vorlesungen oder andere Lehrveranstaltungen verzichten, weil der Dozent nicht besonders befähigt ist?

Verhältnismäßig leicht taten sich in dieser Frage Vertreter von Fächern mit relativ niedrigen Studentenzahlen. Ihre vorlesungsbegleitenden Übungen, Proseminare und Seminare sind bereits in der Regel Kleingruppenveranstaltungen, so daß der Hochschullehrer gleichsam zugleich die Rolle des Tutors übernimmt, wenn er solche Veranstaltungen selber betreut. In diesen kann nämlich auf die Probleme und Interessen der Teilnehmer in anderer Weise Rücksicht genommen werden als in Veranstaltungen mit größeren Teilnehmerzahlen.

Tutorien vergleichbar stuften einige Mathematiker, Informatiker und Naturwissenschaftler die Übungen und Praktika ein, die im Grundstudium parallel zu den Vorlesungen abgehalten werden und in denen teilweise Hausaufgaben durchgesprochen werden. Auch die Befürworter von Tutorien ohne Wenn und Aber hatten ihre guten Gründe. Diese bestanden nicht nur in ihren sehr guten Erfahrungen mit einer solchen Institution, sondern sie fanden sie in den nämlichen Überlegungen, weswegen einige andere ihre Vorbehalte äußerten. So sah ein Geisteswissenschaftler den Vorzug für einen Tutor aus einem höheren Semester gerade darin, *"daß man niemals so viel lernt, als wenn man lehrt"*. Für ein höheres Semester können die Inhalte von Tutorien durchaus den Charakter von Repetitorien haben, die ihnen bei der Vorbereitung auf das Examen nützlich sein können. Tutorien sind mithin *"eine Schule für den Nachwuchs"*.

Kontrovers beurteilt wurde von den Befürwortern die Frage der Teilnahme an derartigen Maßnahmen. Fanden die einen, daß diese Veranstaltungen für alle angeboten werden und zudem verpflichtend sein müßten, plädierten die anderen gerade für eine freiwillige Teilnahme und dafür, daß keine Leistungsnachweise verlangt werden sollten. Es sei zweifelhaft, ob die Studenten angesichts ihrer sonstigen extrauniversitären Aktivitäten *"bei der Stange bleiben"*, wenn ein solches Tutorium nicht verpflichtend sei. Doch bedeute es auch wiederum *"schon eine Begabungsauslese, wenn einige dabei bleiben und ständig mitmachen"*.

Alles in allem wird von unseren Interviewpartnern mit überwiegender Mehrheit intensives Arbeiten in Kleingruppen neben den Vorlesungen im Grundstudium für *"mehr als nur nützlich"* für beide Seiten, die teilnehmenden Studenten und die Tutoren selber, gehalten. So positiv die Zustimmung in der Sache ausfällt, so skeptisch sind zahlreiche unserer Gesprächspartner allerdings hinsichtlich der Realisierbarkeit solcher Maßnahmen wegen der fehlenden personellen und finanziellen Ressourcen. Zwar unterschieden die befragten Hochschullehrer nicht zwischen Tutorien für alle Studierenden und Tutorien für besonders Begabte - die interviewten Hochbegabten haben hierzu ihre besonderen Erwartungen artikuliert, wie weiter unten zu zeigen

sein wird¹ -, aber unseren Interviewpartnern ging es in dieser Frage in erster Linie um den Nutzen und die Effizienz solcher Kleingruppenarbeit für die Teilnehmer. Und dieser Aspekt der Förderung ist natürlich auch für besonders Befähigte von ausschlaggebender Bedeutung.

2.4.2 Nicht durch Lehre allein - Fördern durch Forschen

Dient das Grundstudium dem Hochschullehrer vorrangig mehr dem Kennenlernen, Beobachten und dem Ausfindig-Machen von potentiell Hochbegabten, so kann eine intensive Förderung im Hauptstudium die Begabung voll zur Entfaltung bringen. Im Abschnitt über die Instrumentarien und Strategien zur Förderung besonders Befähigter war schon von zahlreichen Maßnahmen und Möglichkeiten die Rede, die es ermöglichen, einen Hochbegabten besser und intensiver zu betreuen.

Um darüber hinaus die Motivation und den Eifer der besonders Begabten noch zu steigern, kann man, wie ein Naturwissenschaftler bemerkte, ihnen erfolgversprechendere Themen anbieten anstelle von weniger ergiebigen. Aber nicht nur die Motivation des Hochbegabten erscheint wichtig. Ebenso wichtig erscheint einem Psychologen die Motivation des Hochschullehrers selbst, eine Abschlußarbeit zu betreuen. Er wird sie in der Nähe der eigenen Forschungsarbeiten ansiedeln, weil dann die Arbeiten der Geförderten der eigenen Forschungsarbeit zugute kommen.

Gerade in Fächern mit niedrigeren Studentenzahlen können kurzfristig Seminarthemen den Wünschen und Interessen der Teilnehmer angepaßt werden. Um Magisterarbeiten und Dissertationen herum werden Seminare gruppiert, um den Hochbegabten in Kleingruppen und Oberseminaren ein Forum zu schaffen, wo sie ihre Arbeiten, Thesen und Themen zur Diskussion stellen können. Schon früh werden Hochbegabte, wie sich quer durch alle Fachbereiche in unseren Interviews gezeigt hat, zu Werkstattgesprächen, Oberseminaren und privatissime-Veranstaltungen etc. eingeladen, wo sie in kleiner Runde an Diskussionen über aktuelle Probleme und neue Fragestellungen in der Forschung teilnehmen dürfen. Auf diese Weise sollen sie möglichst früh an den Stand der Forschung herangeführt werden. Das bedeutet aber nicht, daß alle besonders Befähigten gleich behandelt werden, wie ein Geisteswissenschaftler betonte. Im Gegenteil, auch in der Gruppe der Hochbegabten wird gewichtet. Dem einen kann man etwas mehr zumuten als dem anderen, dem einen etwas früher als dem anderen. So wird der eine

¹ Vgl. unten Abschnitt 3.5.1, S. 165 ff.

recht bald in kleinere Projektarbeiten eingebunden, dem anderen wird durch Werkvertrag ein enger und früher Kontakt zur Wirtschaft vermittelt mit der Möglichkeit, dort ein interessantes und interessierendes Thema für seine Diplomarbeit zu finden. Und ein dritter schließlich wird direkt in die Forschungsarbeit integriert. Zu diesem Maßnahmenbündel zählt dann letztendlich noch die Einladung zum Diplom oder zur Promotion und die unmittelbare Vermittlung einer reizvollen und herausfordernden Tätigkeit in der Wissenschaft oder Wirtschaft.

Handelt es sich bei den bisher erwähnten Förderungsmaßnahmen ausschließlich um rein ideelle Maßnahmen, so stehen den Hochschullehrern natürlich auch solche Maßnahmen und Möglichkeiten zur Verfügung, die neben der ideellen Förderung auch eine materielle Komponente haben. Viele Hochschullehrer zeigen sich bemüht, Studenten, die sie als besonders befähigt erkannt haben und die sich durch überdurchschnittlich gute Leistungen im Vordiplom oder in der Zwischenprüfung ausgezeichnet haben, durch das Angebot einer Stelle als studentische Hilfskraft, als Tutor, Übungsleiter oder Leiter von Praktika oder, sofern sich eine Möglichkeit ergibt, als Assistent enger an sich bzw. den Lehrstuhl oder das Institut zu binden und in den Lehrbetrieb des Instituts zu integrieren. Wie sich aus unseren Interviews ergibt, scheinen diese Möglichkeiten in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern erheblich leichter realisierbar zu sein als in anderen Fachbereichen. Doch auch in den Geisteswissenschaften sind Hochschullehrer nach Aussagen unserer Interviewpartner bemüht, begabte junge Leute möglichst früh durch solche Angebote näher an den Lehrstuhl heranzuziehen und in das Forschungsgeschehen einzubeziehen. Angesichts zu geringer finanzieller Ressourcen gelingt dies aber nur sehr selten.

Wer das Glück hat, eine dieser begehrten Positionen zu erhalten, dem eröffnen sich fast automatisch alle anderen ideellen Förderungsmaßnahmen am Lehrstuhl oder am Institut. Er hat in der Regel Zugang zu allen Ober- und Doktorandenseminaren, Kolloquien und Arbeitsbesprechungen etc.. Das Ziel ist es dabei, einerseits die Aktivitäten dieser hochbegabten Studenten anzustacheln und zu motivieren und andererseits ihre Verantwortung zu wecken. Allerdings wurden im Zusammenhang mit diesem Förderungsinstrument in einigen unserer Interviews Klagen laut, daß die finanziellen Ressourcen für derartige Stellen zu gering sind und der tatsächliche Bedarf nicht gedeckt werden kann. Dadurch wird die Förderung besonderer Befähigungen erschwert und behindert. Deshalb würden an seinem Institut diese Stellen nach einem rotierenden System vergeben, so erläuterte ein Amerikanist, um auf diese Weise möglichst viele besonders begabte Studenten wenigstens für einen kurz begrenzten Zeitraum näher an den Lehr- und Forschungsbetrieb des Instituts heranzuführen.

Von den Begabtenförderungswerken ist bekannt, daß sie für ihre Stipendiaten sog. Ferienakademien mit dem Ziel einer fächerübergreifenden vertieften Auseinandersetzung mit einem speziellen Thema und der Pflege persönlicher Kontakte der Stipendiaten untereinander und mit den Hochschullehrern anbieten. Ähnliche Institutionen sind auch auf der Ebene einzelner Hochschulen und aus anderen Hochschulsystemen bekannt. Von dorthier lag es nahe, im Rahmen unserer Untersuchung nach der Einstellung und Einschätzung einer solchen Förderungsmöglichkeit zu fragen. Das Ergebnis ist einigermaßen erstaunlich, denn die überwiegende Mehrheit unserer Interviewpartner äußerte sich grundsätzlich positiv zu einer solchen Maßnahme, wenngleich etliche Befürworter zugleich zahlreiche Vorbehalte bekundeten. Sinnvoll und wünschenswert sind für sie derartige Akademien, weil sie für besonders Begabte durch die Konfrontation mit anderen Themen, Methoden, Denkansätzen und anderen Disziplinen eine Herausforderung darstellen. Durch ihren interdisziplinären Zuschnitt erweitern sie den Horizont, vermitteln neue Perspektiven und Anstöße. Und nicht zuletzt bieten Ferienakademien persönliche zwischenmenschliche Kontakte zwischen Professoren und Studenten außerhalb des universitären Alltagsbetriebes.

Einige wenige verhielten sich abwartend skeptisch und nur eine kleine Minderheit sprach sich eindeutig gegen Ferienakademien aus. Einer der am häufigsten geäußerten Einwände war natürlich einmal mehr der Hinweis auf die Kosten und die Finanzierung derartiger Veranstaltungen. Andere Gesprächspartner gaben zu bedenken, daß die Dozenten ohnehin schon zeitlich so stark belastet seien, daß sie eine weitere Belastung nicht mehr verkraften könnten. Groß war vornehmlich bei Geisteswissenschaftlern die Befürchtung, durch solche Förderungsmaßnahmen und Angebote könnte eine *"Elite-Bildung durch die Hintertür"* etabliert werden, die Gefahr eines *"Zwei-Klassen-Systems"* sei nicht auszuschließen. Sie sahen in der Teilnahmemöglichkeit der Studenten vor allem ein soziales und ökonomisches Problem, denn nur die *"sozial Privilegierten"* könnten sich die Teilnahme leisten, während doch viele Studenten darauf angewiesen seien, in den *"Semesterferien zu jobben"*. Dennoch müßten Ferienakademien allen Studenten gleichermaßen offenstehen. Demzufolge sahen einzelne Professoren in der unvermeidlichen Teilnehmerauswahl und -begrenzung bzw. in den dabei anzuwendenden Auswahlkriterien ein wichtiges Problem und eine mögliche Diskriminierung. Eine Professorin wies darauf hin, daß ihre Studentinnen und Studenten die vorlesungsfreie Zeit nutzten, um Seminararbeiten oder Hausaufgaben auszuarbeiten und fertigzustellen. Vereinzelt sahen Hochschullehrer in solchen Veranstaltungen eine *"Verlängerung des Semesters mit anderen Mitteln"* oder *"Seminare in Blockform"*. Diese wiederum wurden gerade von einem anderen Geisteswissenschaftler als besonders intensive Fördermaßnahme zur Förderung Hochbegabter angeregt.

Skeptiker und Gegner von Ferienakademien führten an, daß es außerhalb der Universitäten genügend derartige Angebote gäbe, etwa in Form von nationalen und internationalen Kongressen und Tagungen, an denen ihre Studenten insbesondere aus den Sprach- und Geisteswissenschaften sehr rege teilnehmen. Unterstützt werden sie dabei, soweit möglich, von den jeweiligen wissenschaftlichen Fachgesellschaften.

2.4.3 Studieren im Eilmarsch - Steilkurse

Schon seit geraumer Zeit wird von vielen Seiten Kritik an den kontinuierlich steigenden Studienzeiten geübt. In zahlreichen Untersuchungen¹ versuchte man diesem Phänomen beizukommen. Der Wissenschaftsrat veröffentlichte in den Jahren 1981 und 1988 zwei Empfehlungen zur Begrenzung der Studienstundezeit und zur Einführung von sog. Steilkursen.² In Steilkursen soll der Lehrstoff komprimiert dargeboten werden, d.h. der Lehrinhalt von zwei oder sogar drei Semestern soll innerhalb eines Semesters vermittelt und erarbeitet werden. Damit soll insbesondere begabten Studenten die Chance eingeräumt werden, ihr Studium in möglichst kurzer Zeit zu absolvieren und mithin das Übertrittsalter in den Beruf herabzusetzen. Man kann diese Steilkurse mit den "D-Zug-Klassen" im Sekundarschulbereich vergleichen, die seit einigen Jahren in verschiedenen Bundesländern für besonders begabte Schüler in der Mittelstufe des Gymnasiums angeboten werden. Das Angebot richtet sich an Schüler, die im normalen Klassenverband und bei dem auf ein durchschnitt-

¹ Aus der Vielzahl von Untersuchungen seien hier nur beispielhaft erwähnt:

1. Berning, E.: Gründe für überlange Studienzeiten. Reihe: Bayerische Hochschulforschung, Materialien 32, München 1982.
2. Heckhausen, H.: Das Überaltern der akademischen "Jugend" in deutschen Universitäten und was zur Verjüngung zu tun wäre. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, Jg. 25, 1987, Nr. 95 Heft 2.
3. Helberger, C.; Kreimeyer Th; Rübiger, J.: Studiendauern und Studienorganisation im interuniversitären Vergleich. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 72, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Bonn 1988.
4. Hornbostel, S.: Anmerkungen zur Diskussion um die Fachstudiendauer an bundesdeutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1-2/89, S. 39 ff.
5. Fries, M.: Differenzierende Analysen sind das Gebot der Stunde! Studiendauer und Lebensalter deutscher Universitätsabsolventen - Vergleich mit europäischen Nachbarn. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3/89, S. 113 ff.

² Wissenschaftsrat (Hrsg.):

1. Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter. In: Empfehlungen und Stellungnahmen des Wissenschaftsrates, Köln 1981, S. 70 ff.
2. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln 1988.

liches Lernniveau abgestimmten Lerntempo unterfordert sind. Dieses Modell sollte auf das Hochschulsystem übertragen werden. Ein wenig allerdings erinnern die empfohlenen Steilkurse an ähnliche Institutionen im amerikanischen Hochschulsystem, wo überdurchschnittlich intelligente Studenten zusätzlich in independent-, honors-, special- oder fasttrack-Kursen intensiv gefördert werden können.

Im Rahmen unserer Untersuchung kam der Frage nach der Einführung und Durchführbarkeit von Steilkursen daher besondere Bedeutung zu. Wenn überhaupt, in welchen Fächern oder Studiengängen ließe sich der Lehrstoff auf diese Weise komprimieren? Wie beurteilen unsere Interviewpartner den Wert und die Effizienz einer solchen Maßnahme in Hinblick auf die Förderung Hochbegabter?

So übereinstimmend positiv die Einstellung unserer Interviewpartner zu Maßnahmen war, die eine intensivere Förderung und Betreuung besonders befähigter Studierender zum Ziel haben, wie z.B. Ferienakademien, so eindeutig negativ fiel das Urteil über die Einführung und Durchführbarkeit von Steilkursen aus. Quer über alle Fachdisziplinen hinweg waren sich die befragten Professoren darin einig, daß Steilkurse nicht nur unnötig, sondern auch unsinnig sind. Selbst die wenigen Befürworter von Steilkursen sprachen sich keineswegs uneingeschränkt für Steilkurse aus. Auch sie machten Einschränkungen und Bedenken geltend. So meinte ein Geisteswissenschaftler, man müßte vielleicht erst einmal versuchsweise dieses Instrument ausprobieren und Erfahrungen mit Steilkursen sammeln, bevor man sich ein endgültiges Urteil bilden könne. Für seine hochbegabten Studenten allerdings gebe es bereits andere Maßnahmen zur intensiven Förderung, und zwar spezielle Seminare. Ein anderer Gesprächspartner fand Steilkurse deshalb prinzipiell gut, weil man mit weniger Studenten besser arbeiten, weiter und schneller vorankommen könne. Doch auch die Masse der Studenten bedarf der qualifizierten Ausbildung und Betreuung. Parallelveranstaltungen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau aber bedeuten Erhöhung der Lehrverpflichtung, des Lehrdeputats. Oder man müsse eine Zweiteilung des Lehrkörpers vornehmen, so daß die einen die besonders Begabten unterrichten und die anderen die Masse der durchschnittlich begabten Studenten. Das wiederum bedeutet erheblichen personellen und demzufolge auch finanziellen Mehrbedarf.

Damit trafen sich seine Bedenken und Überlegungen mit jenen seiner Kollegen, die ähnlich wie schon bei der Ablehnung von separaten Elite-Hochschulen Steilkurse ganz einfach deshalb ablehnen, weil damit einmal mehr das Problem der Auswahlkriterien in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen gerückt werde. Wer darf und kann überhaupt Steilkurse anbieten und durchführen? Wer legt die Auswahlkriterien fest? Nach welchen

Kriterien werden die Dozenten ausgewählt? Wer wählt die Studenten aus, die an den Steilkursen teilnehmen dürfen und nach welchen Kriterien werden sie ausgesucht? Eine Fülle von Fragen tauchen nahezu zwangsläufig auf, für die kaum eine tragfähige Lösung in Sicht ist.

Nach Auffassung etlicher unserer Interviewpartner darf es nicht zu einer Aufspaltung der Hochschulen in eine "Zwei-Klassen-Hochschulgesellschaft" kommen, weder bei den Hochschullehrern noch bei den Studierenden. Wenn Steilkurse angeboten würden, müßten sie prinzipiell allen Studierenden offenstehen. Wer es sich zutraut und die erforderlichen Leistungen erbringt, kann daran teilnehmen. Einen sehr ähnlichen Standpunkt vertraten auch einige besonders begabte Studenten in unseren Interviews, wie noch weiter unten zu zeigen sein wird. Wesentlich bedeutsamer jedoch war für einige unserer Gesprächspartner die besondere soziale Rolle, die den Hochbegabten in der Menge der Studenten zukommt. Sie sind gleichsam der "Sauerteig" in dieser Menge, sie haben eine gewisse Vorbildfunktion. Sie können durch ihr Beispiel die weniger begabten Studenten motivieren und mitreißen, sich selber mehr anzustrengen und mehr zu leisten. In separaten Steilkursen könnten sie diese Funktion nicht mehr wahrnehmen. Das Niveau der durchschnittlich begabten Mehrheit der Studierenden würde gegenüber den Hochbegabten weiter absinken. Diesem potentiellen Dilemma einer Zweiteilung wollte ein Hochschullehrer durch eine Zweiteilung des Lehrkörpers etwa im Stile des amerikanischen Hochschulwesens in Professoren, die ausschließlich für die Lehre zuständig sind und Hochschullehrer mit Forschungstätigkeit aus dem Wege gehen.

Auf der einen Seite betonten insbesondere Geisteswissenschaftler, daß angesichts der Stofffülle und des umfangreichen Lesestoffes eine zeitliche Verkürzung und Komprimierung des Studiums gar nicht möglich sei. Schließlich sei auch Zeit dafür erforderlich, in der sich die Erkenntnisse und das Wissen "setzen", sich festigen und verarbeitet werden müßten. Zeit werde aber auch zum Selbststudium und zur Bildung und Entfaltung der Persönlichkeit benötigt, denn sonst könnte in dieser Frage später ein erheblicher Nachholbedarf entstehen. Auf der anderen Seite erklärten Geisteswissenschaftler ebenso wie Wirtschafts- und Naturwissenschaftler in unseren Interviews, nach ihren Erfahrungen studierten besonders befähigte Studenten ohnehin kürzer, schneller und besser als durchschnittlich begabte Studenten, so daß für sie zusätzliche Steilkurse überhaupt nicht erforderlich seien. In diesem Zusammenhang wiesen einige von ihnen auf die Studien- und Prüfungsordnung in ihrem Fach hin, wonach ein Student, wenn er die Prüfungsvoraussetzungen erfüllt, auch früher zum Vordiplom bzw. zur Zwischenprüfung und ebenso zum Abschlußexamen zugelassen werden kann. *"Wer will und kann, kann das Zwischenexamen und die Abschlußprüfung auch früher machen, wenn die Lei-*

stungsnachweise vorhanden sind", so führte eine Professorin aus und fuhr fort: "Man kann in sehr kurzer Zeit anspruchsvolle Seminare besuchen und eine gute Magisterarbeit abschließen, aber man kann auch über einen langen Zeitraum hinweg dort studieren, wo es besonders billig ist". Vor allem Mathematiker und Informatiker wiesen darauf hin, daß die Stundenpläne in ihren Fachbereichen so gestaltet seien, daß ein eifriger, strebsamer und fähiger Student beispielsweise schon im 3. Semester den Lehrstoff des 5. Semesters hören könne. Besondere Steilkurse zur Beschleunigung oder Verkürzung der Studienzeit seien bei ihnen daher nicht erforderlich oder notwendig. Daneben betonten vor allem Naturwissenschaftler, daß die geltenden Studien- und Prüfungsordnungen bereits die Möglichkeiten vorsehen, das Vordiplom oder auch die Abschlußprüfung früher abzulegen.

So wurde im Kontext zu dieser Frage von einzelnen die Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Verkürzung der Studienzeit zwar generell begrüßt, aber zugleich zu bedenken gegeben, daß es heute nicht wenige Studenten gibt, die sich ihr Studium teilweise selber durch Jobben während der Semesterferien finanzieren müssen. Das aber führe zwangsläufig zu einer Verlängerung der Studienzeit. Anstelle einer "Entrümpelung" und Straffung der Lehrpläne sahen einzelne unserer Gesprächspartner zeitliche Kürzungsmöglichkeiten im Sekundarschulbereich und beim Übergang vom Sekundarschulbereich in den Tertiärbereich. Dem pflichtete ein Naturwissenschaftler bei, der allerdings noch eine andere Möglichkeit zur Kürzung der Studiendauer ins Gespräch brachte, und zwar den Zeitaufwand für die Abschlußexamina. Für Diplomarbeit und Dissertation benötigten die Studenten in seinem Fach bis zu fünf Jahre. Das sei zu lange. Seiner Meinung nach müßte der Nachweis zu wissenschaftlichem Arbeiten in spätestens zwei Jahren möglich sein.

Alles in allem, das Thema Steilkurse wird keineswegs von allen unseren Interviewpartnern als isolierte Maßnahme im Studienablauf betrachtet, sondern sehr wohl im Kontext der Gesamtstudienzeit gesehen. Steilkurse für besonders befähigte Studierende werden von der Mehrheit unserer Interviewpartner aus mancherlei Gründen, sozialen, organisatorischen, lerntechnischen und lernpsychologischen, abgelehnt. Einigen Hochschullehrern waren offenkundig die Regelungen und Vorschriften in den Studien- und Prüfungsordnungen über einen vorzeitigen Prüfungstermin zum Vordiplom bzw. zum Diplom unbekannt, denn sonst blieben ihre Vorschläge, das Grundstudium durch entsprechende Maßnahmen auf zwei bzw. drei Semester zu reduzieren, unverständlich. Es wird interessant sein, die Antworten der interviewten Studenten zu dieser Frage weiter unten näher zu betrachten.

2.4.4 Klassische Förderinstrumente: Mobilität und Auszeichnung

Im Rahmen unserer bisherigen Analysen haben wir ein breites Repertoire an Instrumentarien und Strategien zur Förderung besonderer Begabungen gestreift. Es bleiben noch zwei Maßnahmen zu erwähnen, die man geradezu als klassische Instrumente zur Förderung Hochbegabter bezeichnen kann, ein Auslandsaufenthalt und die Vermittlung eines Stipendiums. Beide Förderungsmaßnahmen werden hier nebeneinander betrachtet, weil zahlreiche Hochschullehrer sie in unseren Interviews eng miteinander verknüpft haben.

Übereinstimmend erklärten Vertreter aller Fachbereiche, daß sie besonders begabten Studenten anraten, im Verlauf ihres Studiums einmal innerhalb der Bundesrepublik Deutschland die Hochschule zu wechseln, um sich zu vervollkommen und andere Leute, andere Forschungsmethoden und -ansätze kennenzulernen. Mehr noch als für einen Studienortwechsel im Inland begrüßen die befragten Hochschullehrer einen zeitweiligen Aufenthalt an einer ausländischen Hochschule. Ein Auslandsaufenthalt wird heute beinahe als unumgänglich für Sprachwissenschaftler im Rahmen ihres sprach- und literaturwissenschaftlichen Studiums angesehen. In anderen Fachbereichen oder Studiengängen wird ein vorübergehender Auslandsaufenthalt aus Gründen der persönlichen und wissenschaftlichen Reifung und Bereicherung sowie zur Verbesserung späterer Berufschancen angeraten und angestrebt. Lediglich die Rechtswissenschaftler und einzelne Ingenieurwissenschaftler verhielten sich in dieser Frage eher etwas zurückhaltend und skeptisch, denn mit Ausnahme einiger spezieller Fachdisziplinen wie z.B. Wirtschaftsrecht, Völkerrecht u.ä. nützt einem ein Auslandsaufenthalt fachlich nicht allzu viel.

Demgegenüber sind namentlich Wirtschaftswissenschaftler daran interessiert, daß ihre besonders Begabten im Ausland möglichst auch noch einen qualifizierten Abschluß erwerben, z.B. den MBA (Master of Business and Administration). Sie schicken ihre Studenten daher vornehmlich in die Vereinigten Staaten oder nach England, aber auch nach Frankreich. Es zeigt sich in letzter Zeit immer häufiger, daß etwa die Chiffre MBA für eine anspruchsvolle Berufskarriere von besonderer Bedeutung sein kann.¹ Allerdings betonen die Wirtschaftswissenschaftler, daß die Studenten letztlich sich selber frei entscheiden sollten, wohin sie zum Studium ins Ausland gehen wollen. Absolventen mit besonders gutem Examen versucht man zur Weiterqualifizie-

¹ Mittlerweile werden auch kritische Stimmen über den Wert eines solchen Abschlusses laut z.B. Schwertfeger, Bärbel: Trockenübungen für Top-Manager. Ein Abflauen des MBA-Booms noch nicht in Sicht. Doch die Kritik am Lernen unter Laborbedingungen wächst. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 68, 21./22.03.1992, S. 77.

rung an das INSEAD (Institut Européen d'Administration des Affaires) in Fontainebleau zu vermitteln.

Ebenso wie die Wirtschaftswissenschaftler sind auch einzelne geisteswissenschaftliche Disziplinen bemüht, ihre besten Studenten schon möglichst früh nach der Zwischenprüfung, etwa im fünften bis siebten Semester, zu einem einjährigen Studienaufenthalt in die USA oder andere europäische Länder zu vermitteln. Feste Abkommen mit verschiedenen Universitäten, die die gegenseitige Anerkennung der Studieninhalte regeln, sollen die Gewähr dafür bieten, daß sich ein solcher Auslandsaufenthalt nicht studienzeitverlängernd auswirken muß. Ein potentiell Hindernis für einen Studienaufenthalt im Ausland kann nämlich die Anerkennung der im Ausland erworbenen Leistungsnachweise, Zertifikate etc. sein. Viele unserer Interviewpartner fordern daher verstärkt derartige Abkommen. So entstehen beispielsweise, wie ein Professor für Amerikanistik erläuterte, bei einem gegenseitigen Studentenaustausch dem deutschen Studenten in den USA an der Gastuniversität keine zusätzlichen Kosten durch die dort anfallenden Studiengebühren. Der amerikanische Austauschstudent zahlt die Gebühren für seinen Studienplatz in den USA weiter. Gute Arbeitsmarktchancen sah auch ein anderer Geisteswissenschaftler für seine Klientel, wenn sie speziell in London ihren ersten Abschluß erwerben. Für gut und wichtig halten aber auch Naturwissenschaftler einen vorübergehenden Studienaufenthalt im Ausland. Sie sind daher gern bereit, Gutachten und Empfehlungen auszustellen, denn ein solcher Studienaufenthalt erweitert den Horizont und läßt Eigenheiten anderer Systeme und Organisationsformen erkennen und kennenlernen.

Einige unserer Gesprächspartner unterstrichen die Wichtigkeit eines Studienaufenthaltes im Ausland für ihre Doktoranden, einige Naturwissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftler erachten ihn für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs sogar als obligatorisch. Aus Gründen einer möglichst kurzen Studienzeit wird ein solcher Auslandsaufenthalt vielfach auf die Zeit nach einer ersten Graduierung verschoben. Er wird dann teilweise mit Studien im Rahmen einer Promotion verbunden. Um die Beschäftigungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten während des Auslandsaufenthaltes zu verbessern, verlegen Naturwissenschaftler den "obligaten" Auslandsaufenthalt teilweise sogar bis in die Zeit nach der Promotion.

Seit geraumer Zeit werden auf europäischer Ebene Förderprogramme wie ERASMUS, COMETT, LINGUA u.ä. angeboten, die den internationalen Austausch intensivieren sollen. Bei unseren Interviews zur Förderung besonderer Begabungen zeigte sich bemerkenswerterweise, daß nur sehr wenige Professoren überhaupt Kenntnis von derartigen Programmen hatten. Genutzt wurden diese Möglichkeiten jedoch so gut wie gar nicht. Gleichwohl erklär-

ten mehrere Hochschullehrer, daß sie gute Kontakte zu Kollegen an verschiedenen europäischen Hochschulen hätten, speziell auf dem Forschungssektor.

Das andere hinlänglich bekannte und bewährte Mittel zur Förderung Hochbegabter ist, ihnen ein Stipendium zu vermitteln, um sie dadurch zumindest finanziell unabhängig zu machen und sie zugleich für ihre bisherigen überdurchschnittlich guten Leistungen auszuzeichnen. Oft stellt sich dann aber heraus, daß der Betreffende längst ein Stipendium erhält, wie uns mehrere Hochschullehrer erklärten. Einige verbinden das Stipendium mit einem Auslandsaufenthalt, den sie in ihrem Fach für die weitere Entwicklung und Karriere ihrer besonders befähigten Klientel für unentbehrlich halten. Hierbei kommen ihnen ihre diversen Kontakte zu ausländischen Kollegen und Hochschulinstituten besonders zugute. Ein Naturwissenschaftler merkte allerdings auch zu diesem Punkt kritisch an, daß das Antrags- und Auswahlverfahren für ein Stipendium oft so langwierig und schwierig sei, daß die dafür Auserwählten vielfach nicht mehr in den Genuß dieser Auszeichnung kämen. Eine Vorverlegung des Vorschlagsrechtes für Professoren schon vor dem Vordiplom einerseits und eine Beschleunigung des gesamten Auswahlverfahrens andererseits sei dringend notwendig. Ein anderer Naturwissenschaftler wollte eine finanzielle Förderung Hochbegabter schon deshalb gänzlich ablehnen, weil *"die Stipendienpolitik und das Auswahlverfahren nicht besonders glücklich sind"*.

Ein Studienaufenthalt im Ausland und ein Stipendium gelten nach wie vor in weiten Kreisen der von uns befragten Professoren als eine besondere Auszeichnung und Förderungsmaßnahme für besondere Begabungen. Während ein Auslandsstudium nahezu unumstritten ist und lediglich die Frage des richtigen Zeitpunktes je nach Fachbereich unterschiedlich beurteilt wird, wird die Wichtigkeit und Notwendigkeit eines Stipendiums zur Förderung Hochbegabter doch vereinzelt in Frage gestellt. Ideelle Förderungsmaßnahmen haben für sie den größeren Stellenwert und den Vorrang vor materiellen Maßnahmen wie z.B. Stipendien, die angesichts der Ressourcenknappheit ohnehin nur sehr zufällig verteilt werden können. Bei weitem nicht alle Befähigten erhalten auch tatsächlich ein Stipendium.

2.5 Geschlecht und Begabung

Geschlechtsspezifische Untersuchungen zur Studienfachwahl, zum Studienabschluß oder zur beruflichen Karriere von Frauen wurden in letzter Zeit wiederholt angestellt. Zwar ist mittlerweile der Anteil der Studentinnen an der Zahl der Studierenden insgesamt auf über 38% angestiegen, an den

Universitäten sogar auf über 42%, aber dieser Anteil verringert sich geradezu sprunghaft, wenn man sich die Zahl der Examenskandidaten, der Doktoranden, der Habilitanden etc. ansieht.¹ Haben diese sinkenden Anteile etwas mit der Begabung junger Frauen zu tun? Sind Frauen weniger intelligent, weniger hochbegabt als Männer? Sind weibliche Studierende weniger leistungsfähig als ihre männlichen Kollegen? Im Rahmen unserer Interviews haben wir die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer gefragt, ob sie bei ihrer Klientel geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Begabung oder besonderen Befähigung, der Zielstrebigkeit im Studium, dem Interesse, dem Engagement im Studium sowie der Bereitschaft und Befähigung zu einer Höherqualifizierung - z.B. einer Promotion - beobachten können. "Frauen", so hob ein Völkerkundler hervor, "*haben in der Feldforschung vor Ort wegen ihrer andersartigen Kontaktmöglichkeiten besonders gute Erfolge.*" Selbst stille, zurückhaltende und eher introvertierte Typen entfalten hier plötzlich ungeahnte Begabungen, die rasch zu international anerkannten Leistungen führen, wie er am Beispiel einer Doktorandin demonstrierte.

Nahezu einhellig waren unsere Interviewpartner der Auffassung, daß es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt hinsichtlich Begabung und Hochbegabung. Den Studentinnen wird von Vertretern aller Fachbereiche und Disziplinen vor allem Interesse, Fleiß, Engagement und Leistungsbereitschaft bescheinigt. Auch sind sie, wie einzelne Hochschullehrer betonen, mindestens so intelligent wie ihre männlichen Studienkollegen. Zudem sind die Studentinnen heute nach dem Urteil eines Naturwissenschaftlers "*selbstbewußter als früher*" und weniger zurückhaltend. Es gibt im Bereich der Sprachwissenschaften, in dem Frauen besonders zahlreich - in einzelnen Fächern sogar mit qualifizierter Mehrheit - vertreten sind, einzelne Stimmen, die die weiblichen Studenten für intelligenter halten.

Positiv vermerkt wurde auch von verschiedenen Hochschullehrern, daß die Studentinnen aufmerksamer und ehrgeiziger seien als Studenten. Ihr Selbstbewußtsein sei gestiegen gegenüber früher. Meint der eine, sie seien nur von durchschnittlicher mathematischer Intelligenz, so vertritt ein anderer genau die Gegenthese, daß Mathematikstudentinnen leistungsmäßig entweder zur Spitzengruppe ihres Jahrganges gehörten oder aber zur Gruppe der leistungsmäßig Schwächeren. Ebenso äußerte ein Psychologe die Ansicht, daß es zwischen Studentinnen und Studenten motivationale Unterschiede gäbe. Ihnen wird ferner attestiert, daß sie zurückhaltender und selbstkritischer seien. Frauen, so erläuterte ein Psychologe dieses Phänomen, nehmen ihre

¹ Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Prüfungen an Hochschulen 1988. Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 4.2, Wiesbaden 1990.

Begabung weniger häufig wahr oder zeigen sie nicht so direkt wie Männer. Weibliche Studierende, so konstatierte ein anderer Gesprächspartner, rücken andere philosophische Fragen und Probleme in den Mittelpunkt als männliche Studierende. Wegen solcher Unterschiedlichkeiten der Geschlechter bedauern wiederum speziell Ingenieurwissenschaftler die Abwesenheit von Studentinnen in ihren Fächern, denn die Frauen brächten andere Schwerpunkte, andere Problemlösungen ins Studium. Über ihre wenigen Studentinnen waren sie des Lobes voll. Einen Grund für das Ausbleiben von Studentinnen in ihren Fächern sahen sie vor allem in dem veralteten Technik- und Frauenbild, das noch immer an den Schulen tradiert und konserviert werde.

Neben der Betonung zahlreicher positiver Eigenschaften wurden allerdings auch Mängel und Defizite kritisiert. Hierbei gingen die wenigen weiblichen Interviewpartner fast strenger mit ihren jungen Geschlechtsgenossinnen ins Gericht als die männlichen Hochschullehrer. Wohlmeinend, aber besonders streng, fiel das Urteil einer Geisteswissenschaftlerin aus, als sie zu diesem Thema ausführte: *"Die Mädchen haben den Eindruck, daß andere Dinge vielleicht wichtiger sind als das Studium. Wenn man dann einmal 'mit der Beschimpfung' loslegt, dann kommen auch die entsprechenden gegenteiligen Aussagen: Ja, aber meine Eltern erwarten von mir...; meine Freundinnen finden sowieso, daß ich komisch bin, weil ich noch keinen festen Freund habe...; 'mein Freund findet mich unmöglich, weil ich meine eigene Arbeit für wichtig halte..."*.

Sie verstand ihre Einlassungen in dieser Frage ein Stück weit auch als generelle Gesellschaftskritik ähnlich ihrem Kollegen aus dem ingenieurwissenschaftlichen Fachbereich, wenn sie fortfährt: *"Man muß die Studentinnen gegen die gesellschaftlichen Erwartungsmuster bestärken"*. Allerdings ließ sie auch durchblicken, daß sie anders als andere Kollegen mit den Leistungen ihrer Studentinnen nicht ganz zufrieden war, denn von dorthier sollte dann auch *"das traurige Notenbild in den Arbeiten und Dissertationen"* bekämpft werden. Sie hielt die Studentinnen keineswegs für unintelligenter als Studenten, nur ging es ihr im Kontext dieser Frage zugleich um die spezifische Art und Weise, wie Frauen im Gegensatz zum *"abstrakten Gehabe der Männer"* ihre Wissenschaft betreiben.

Ein Physiker reklamierte für sein Fach eine *"ganz spezielle Phantasie in konstruktiver Richtung"*, die *"offenkundig geschlechtsgebunden"* ist, denn Frauen werden in seinem Fach nur selten in der Spitzengruppe gefunden. Zu den eher kritischen Beobachtern und Begutachtern gehören einmal mehr auch die Rechtswissenschaftler. Ihrer Auffassung zufolge finden es einige einfach *"schick"*, Jura zu studieren und sind wieder weg, sobald sie merken, daß hier gearbeitet werden muß; für sie sei das Studium eher ein *"Heiratsmarkt"*. Das Studienverhalten der Mädchen unterscheide sich schon deutlich von dem der

Jungen, so fand ein Rechtswissenschaftler: *"Die Jungen sind fauler und versuchen, ihre Intelligenz dazu zu benutzen, ihre Faulheit zu organisieren, d.h. die Jungen haben mehr Sinn für entlastende Methoden und füllen dann im geeigneten Moment mit Saisonarbeit dieses Grobgitter auf und kommen dabei zu relativ guten Erfolgen. Die Mädchen studieren mit einer geschlechtsspezifischen Verbissenheit. Sie meinen, wenn man halt nicht denken kann, müsse man sehr viel lernen. Die Mädchen wissen mehr im Detail, sind aber nicht in der Lage, mal frei zu assoziieren. Ihre Fantasie ist vielfach sehr viel schlechter entwickelt als von Jungen. Die Jungen kennen in der Regel sehr wenig Details, aber haben einen gut ausgeprägten Sinn für das System."*

Werden den Studentinnen im einzelnen auch gute bis hervorragende Noten erteilt, so verwundert dennoch einige unserer Gesprächspartner, daß sie oftmals früher als ihre männlichen Kollegen ihr Studium abbrechen, ohne daß hierfür eine plausible Erklärung gegeben werden kann. Geschlechtsspezifische Diskrepanzen treten daher auch erst quer durch alle Fachbereiche zwischen einer ersten Graduierung und einer Höherqualifizierung auf, die eigentlich aber nichts mit den qualifikatorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studentinnen zu tun haben. Einige sehen daher das Problem im überkommenen Rollenverständnis der Frauen, in einem Rollenkonflikt, der notwendigerweise eine *"Entscheidung für das eine oder das andere"* erfordert.

Besonders häufig wurden von unseren Interviewpartnern als Gründe dafür, daß Frauen sich weit eher als Männer mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß zufriedengeben, die Arbeitsmarkt- und Berufschancen für Frauen sowie die Berufs- und Karriereerwartungen von Frauen genannt. Ein Völkerkundler sah daher eine andersartige Zielstrebigkeit bei Männern als bei Frauen: *"Männer studieren mit einer anderen Zielstrebigkeit, einer anderen Karriereerwartung als Frauen, streben daher auch eher eine Promotion an, während Frauen doch auch andere Zielvorstellungen haben"*. Die gleiche Ansicht vertrat auch ein Rechtswissenschaftler, weshalb für ihn klar war, daß die Hochbegabten und die besseren Examinanden unter den Männern anzutreffen seien. Ein anderer Geisteswissenschaftler äußerte die Vermutung, daß Frauen weniger hohe Erwartungen an sich selbst stellten und daher vielleicht, bewußt oder unbewußt, Studienfächer wählten, in denen sie nie etwas verdienen können.

Wesentlich deutlicher rückte ein Psychologe den Aspekt der Arbeitsmarktchancen und der Berufserwartungen von Frauen aufgrund eigener Studien in den Mittelpunkt dieser Thematik: *"Bei gleichen oder sogar besseren Leistungen sind die Erwartungen, innerhalb einer bestimmten Zeit eine bestimmte Berufsposition erreicht zu haben, hoch signifikant schlechter bei Frauen als bei Männern; Arbeitsmarktchancen werden realistischerweise als gedämpft wahr-*

genommen". Er zog daraus den Schluß: *"Mit längerfristiger Perspektive kann dies auch bedeuten, daß sie eher bereit sind, weniger zu investieren"*. Auch andere konstatieren, daß Frauen eher bereit sind, gleich nach einer ersten Graduierung in den Beruf überzuwechseln oder *"bei günstigem Arbeitsplatzangebot"* eine Promotion vorzeitig abzubrechen, *"weil sich ihre realistischere Lebenshaltung durchsetzt"*.

Dennoch soll dieser Aspekt eines möglichst raschen Übergangs in das Berufsleben ohne Promotion bei besonderer Begabung nicht ohne eine kritische und deshalb vielleicht auch realistische Stimme einer Professorin, zu deren Klientel überwiegend Studentinnen gehören, abgeschlossen werden. Nach ihrer Aussage gibt es so gut wie keine Status- oder Parkpromotionen in ihrem Fachbereich, denn die *"Bewerbung am Arbeitsmarkt ist sinnvoller und erfordert die volle Energie"*. Und sie fuhr fort: *"Die Promotion schadet der Frau bei der Bewerbung, insbesondere weil die, bei denen man sich bewirbt, männlichen Geschlechts und nicht promoviert sind und eine promovierte Frau in untergeordneter Stellung fürchten"*. Nach ihrer Überzeugung ist dagegen wichtig und realistisch für eine Studentin, auch eine besonders begabte: *"eine Ausbildung machen, eine wissenschaftlich-forscherische Erprobung in der Magisterarbeit zeigen und dann durch Leistung am Arbeitsmarkt überzeugen. Promotion ist Utopie und wird von der Gesellschaft nicht gewünscht"*.

Will man aus diesen teilweise sehr kontroversen Ansichten ein Fazit ziehen, so drängt sich der Eindruck auf, daß je nach Geschlechtszugehörigkeit entweder das bisher Erreichte positiv hervorgehoben und unterstrichen wird oder die noch ungelösten Fragen und Probleme das Urteil bestimmen. Einig sind sich beide Gruppen in dem Urteil, daß Studentinnen mindestens so intelligent und leistungsfähig sind wie Studenten.

3 Interviews mit Studenten

3.1 Hochbegabte - ganz normal

3.1.1 Wer sie sind und was sie studieren

Wir haben schon weiter oben ausführlich dargestellt, wie die studentischen Interviewpartnerinnen und -partner gefunden und ausgewählt wurden.¹ Bevor wir die Studentinnen und Studenten, die sich zu einem Interview zur Verfügung stellten, über ihre Erfahrungen und Meinungen zur Förderung besonderer Begabungen befragt haben, haben wir uns zunächst einen Eindruck über ihre Bildungslaufbahn bis zum Übertritt an eine Hochschule verschafft. Zahlreiche Begabungsthesen gehen bekanntlich davon aus, daß eine spezielle Begabung schon in sehr früher Jugend grundgelegt und erkennbar ist und sich dann einfach fortentwickelt. Dementsprechend würde ein sprachlich, mathematisch oder naturwissenschaftlich besonders begabter Schüler die entsprechenden Fächer nicht nur während seiner Schulzeit zu seinen Lieblingsfächern zählen, er müßte sie in der gymnasialen Oberstufe, der Kollegstufe, auch als Leistungs- oder Grundkurse wählen. Denn in Fremdsprachen, Mathematik oder den Naturwissenschaften ist er ja besonders leistungsfähig. Und schließlich würde er dasselbe Fach auch wieder an der Hochschule zu seinem Studienfach erwählen. Verläuft die Studienfachwahl wirklich immer so gradlinig? Wie sieht es in jenen Fachbereichen und Studiengängen aus, die keine adäquate Entsprechung im gymnasialen Fächerkanon haben, z.B. Rechts- und Wirtschaftswissenschaften oder Medizin? Den letzten Fachbereich haben wir ohnehin aus mancherlei Gründen² aus unserer Untersuchung ausgeklammert.

Nicht minder interessant im Vorfeld unserer eigentlichen Problemstellung und Zielsetzung ist die Frage, ob diejenigen, die in der Schule mit besonderen Leistungen brillierten, dieselben sind, die auch im Studium durch besondere Leistungen auffallen. Oder entfalten sich erst auf der Hochschule besondere Begabungen, die in der Schule hinter durchschnittlichen Noten verborgen geblieben waren? In der Begabungsforschung wird in letzter Zeit vermehrt das Phänomen der sogenannten underachiever diskutiert, jener Schüler also, die aus welchen Gründen auch immer, in der Schule ihre wahre

¹ S.o. Abschnitt 1.3, S. 14 ff.

² S.o. Abschnitt 1.3, S. 12 ff.

Leistungsfähigkeit verstecken oder nicht entfalten können.¹ Diese Frage ist vor allem dann von besonderer Bedeutung, wenn die Errichtung geschlossener Einrichtungen für Hochbegabte diskutiert wird.

Ein drittes Problem im Vorfeld der Förderung Hochbegabter in der gegenwärtigen Situation unserer Hochschulen ist sicher die Frage nach der Dauer ihres Studiums. Auch dieses Thema wird seit geraumer Zeit mit dem Ziel der Verkürzung überlanger Studienzeiten erörtert. Studieren Hochbegabte, wie eigentlich zu erwarten wäre, schneller als der Durchschnitt der Studenten? Kommen sie mit der Regelstudienzeit aus? Oder unterscheiden sie sich auch hierin nicht sonderlich vom Durchschnitt der Studierenden?

Dieses Kapitel im Vorfeld unserer eigentlichen Zielsetzung und Problematik wird mit einem kurzen Blick auf den sozialen Hintergrund unserer studentischen Interviewpartner abgeschlossen. Ihre soziale Herkunft erscheint vor allem bedeutsam unter dem Gesichtspunkt, daß eine wirkliche und effiziente Spitzen- bzw. Begabtenförderung auf einer qualifizierten, dem Prinzip der Chancengerechtigkeit verpflichteten Breitenförderung aufbauen muß. Wenn auch nicht repräsentativ, so kann unsere Untersuchung dennoch interessante Hinweise auf das soziale Umfeld besonders Befähigter geben.

3.1.1.1 Die Fächerwahl

Für etwa zwei Drittel unserer Interviewpartner kann gelten, daß eine mehr oder weniger vollständige Übereinstimmung zwischen Lieblingsfächern in der Schule, Leistungs- oder Grundkursen in der Kollegstufe einerseits und der Studienfachwahl andererseits besteht. Bei je etwa 10% unserer Probanden entsprach das gewählte Studienfach entweder dem Lieblingsfach oder dem Leistungs- bzw. Grundkurs in der Kollegstufe. Nur jeder Fünfte entschied sich für ein Studienfach, bei dem kaum eine oder gar keine Affinität zu den Leistungs- bzw. Grundkursen und/oder dem Lieblingsfach bzw. den Lieblingsfächern in der Schule bestand.

Wohl am eindeutigsten sind diese Zusammenhänge bei Mathematikern und Naturwissenschaftlern zu beobachten. Wer schon in seiner Jugend eine besondere Neigung und ein überdurchschnittliches Interesse an mathematischen bzw. naturwissenschaftlich-technischen Problemen hatte, der hatte

¹ Vgl. 2. Internationaler Kongreß des European Council for High Ability (ECHA) vom 25.-28.10.1990 in Budapest;
vgl. u.a. Feger, B., a.a.O., S. 153.

diese Fächer in der Kollegstufe als Leistungs- und/oder Grundkurs gewählt und sich dann an der Hochschule für Studiengänge wie Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, Maschinenbauwesen oder Elektrotechnik entschieden.

Ein naturwissenschaftliches Fach wie Biologie dagegen, lange Zeit geradezu ein "Modelfach" bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Kollegstufe, fand keineswegs eine ebensolche Fortsetzung im Studium. Mit der Begründung, daß im Studium der Biologie zu viel Mathematik und Chemie enthalten sei, entschieden sich einige Studienaspiranten für einen anderen Studiengang oder eine andere Fächerkombination im Rahmen ihres Studiums für das Lehramt an Höheren Schulen. Ähnliches gilt auch für jene, die in der Schule eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit in Deutsch oder in den Fremdsprachen gezeigt hatten. Auch sie entschieden sich deshalb nicht automatisch für ein entsprechendes Studienfach an der Hochschule. Dabei mag die Abwägung späterer Berufschancen durchaus eine Rolle gespielt haben.

Einzelne Gesprächspartner, die sich für ein sozialwissenschaftliches Studienfach - Politikwissenschaften, Soziologie u.dergl. - entschieden hatten, gaben an, sich schon in der Schule besonders für Sozial-, Wirtschafts- oder Rechtskunde sowie für Geschichte interessiert zu haben. Sie hatten sich in der Kollegstufe für eines oder mehrere dieser Fächer als Leistungs- oder Grundkurs entschieden. Darüber hinaus erwähnten einige ihr politisches Engagement in der Schülermitverwaltung, in der Kommunalpolitik ihres Heimatortes, in Theatergruppen an der Schule u.ä.. Bei Studenten der Wirtschaftswissenschaften fiel auf, daß die meisten von ihnen in ihrer Schulzeit eine gewisse Vorliebe und Neigung zur Mathematik erkennen ließen. Auffällig war auch, daß gerade Studenten der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften weniger häufig als andere nicht eines oder mehrere Schulfächer als Lieblingsfächer bezeichneten, sondern stattdessen ein besonderes Interesse an breiter Allgemeinbildung betonten. Dies trifft allerdings ebenso für jene zu, die drei und mehr Fächer als Lieblingsfächer angaben, denn bei ihnen streuten diese Fächer über den gesamten Fächerkanon.

Es verwundert nicht sonderlich angesichts der hohen Übereinstimmung von Lieblingsfach bzw. -fächern und Leistungs- sowie Grundkursen in der Schule, daß gut zwei Drittel unserer Gesprächspartner angeben, sie hätten die Wahl ihrer Leistungs- und Grundkurse vornehmlich aus Neigung und Interesse getroffen. Andere Gründe traten demgegenüber deutlich zurück. Natürlich muß man auch bedenken, daß die Wahl der Leistungs- und Grundkursfächer einer bestimmten Reglementierung unterworfen ist, so daß nicht unbedingt alle Fächer ausschließlich nach Interesse und Neigung ausgewählt werden können. So wird zum zweitwichtigsten Kriterium eine gewisse "Notenspeku-

lation", d.h. man wählt zu den besonderen Neigungsfächern noch jene notwendigen Ergänzungsfächer hinzu, in denen man sich gute Noten ausrechnet oder erwartet. Mit einbezogen in diese "Notenarithmetik" wurde von einigen unserer Interviewpartner die menschlich sehr verständliche, pragmatische und "ökonomische" Frage, wie man bei möglichst geringem Einsatz und Aufwand ein Maximum an Effizienz, d.h. gute Noten ohne besondere Anstrengungen, erzielen kann. Die Kurswahl im Gymnasium hängt, wie ebenfalls einige zu Protokoll gaben, nicht zuletzt von dem jeweiligen Fachlehrer und den ihm zugeschriebenen Fähigkeiten ab. Das aber kann auch zur Folge haben, daß ein ansonsten durchaus interessierendes Fach nicht gewählt wird, um so einen eventuellen "Zinsverlust" zu vermeiden. Selbst besonders begabte Schüler verhalten sich in dieser Frage offenbar kaum anders als der normale Durchschnitt der Schüler. Das mögliche Studienfach oder gar ein noch fernes Berufsziel spielen dagegen nur bei sehr wenigen überhaupt eine Rolle.

Nicht wenige unserer Interviewpartner erklärten, daß die Wahl ihres Lieblingsfaches und damit nicht selten auch die Wahl des Leistungskurses und schließlich die Wahl des Studienfaches vom jeweiligen Lehrer in der Schule abhängig war. Geht man nun von der These aus, daß sich besondere Begabungen schon in früher Jugend zeigen und sich dann bei entsprechender Förderung entfalten, so mag dies für die Mehrzahl unserer als hochbegabt apostrophierten Studierenden zutreffen. Bemerkenswert jedoch erscheint die Tatsache, daß für etwa ein Drittel der Interviewten diese These nicht so ohne weiteres zuzutreffen scheint. Sie entwickeln und entfalten erst auf der Hochschule besondere Fähigkeiten und Begabungen, die in der Schule nicht oder noch nicht erkannt oder hervorgetreten waren. Ihre spätere Studienfachwahl hat wenig oder gar keinen Bezug zu ihren Lieblings- und Leistungskursfächern im Gymnasium. Einmal mehr zeigt sich, daß die Person des Lehrers, sein Engagement, seine pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten dazu beitragen können, daß die besondere Begabung eines Schülers frühzeitig entdeckt und zur Entfaltung gebracht werden kann.

Nachdenklich allerdings stimmt die rückblickende Feststellung eines begabten Studenten der Chemie, der seine Wahl des Leistungskurses Chemie für überflüssig hielt. Der hohe Aufwand und Einsatz bringe nichts, "*ein Grundkurs hätte es auch getan*". Für ihn wäre ein Leistungskurs Mathematik besser gewesen. Diese Erfahrung ist mit Sicherheit keine singuläre Erscheinung. Im Kontext mit der Feststellung einiger Hochschullehrer, sie müßten vielfach erst Grundkenntnisse vermitteln angesichts der sehr unterschiedlichen Fach-

kenntnisse der Studienanfänger¹, legt die Feststellung unseres Interviewpartners ein grundlegendes Dilemma zwischen Kollegstufe und Hochschule offen: Einerseits sind Pflichtveranstaltungen im Grundstudium für einige Studienanfänger langweilig, weil sie den Lehrstoff bereits im Leistungskurs am Gymnasium gelernt haben, während ihnen andererseits wichtige Lerninhalte aus anderen Fächern fehlen, die sie notwendig gebrauchen würden. Diese Lücken sollen und müssen die Studierenden dann im Verlauf ihres Studiums selber schließen, wenn nicht in anderen Studiengängen entsprechende Angebote gemacht werden.

Leicht läßt sich daraus die Forderung nach Abbau ungleicher Voraussetzungen ableiten. Aber was sind einheitliche Voraussetzungen? Ist es ein allgemein verbindlicher Fächerkanon am Gymnasium? Wären einheitliche Lehrpläne an den Gymnasien der richtige Weg? Oder mangelt es nicht auch an einer notwendigen und umfassenden Information und Bildungslaufbahnberatung, die die Kurswahl am Gymnasium unter Berücksichtigung der späteren Studienfachwahl ermöglicht? Das Problem des Übergangs vom Sekundarbereich in den tertiären Bildungssektor war auch schon in den Interviews mit Hochschullehrern virulent geworden.² Könnten Defizite und unterschiedliche Voraussetzungen nicht auch an den Hochschulen durch eine "Eingangs- oder Übergangsphase" abgebaut werden, in der die jeweils fehlenden Kenntnisse in Grundkursen vermittelt werden?

Wie aber könnte, wie sollte sich ein Gymnasiast bei der Wahl seiner Leistungs- und Grundkurse in der Kollegstufe richtiger oder besser verhalten? Es mag angehen, wenn sich die Schüler vornehmlich von ihren Interessen und Neigungen, von ihrer Begabung leiten lassen. Aber reicht das aus? Wenn schon Begabte Zweifel an der Richtigkeit und Sinnhaftigkeit ihrer Entscheidung hegen, wie mag es dann erst der breiten Mehrheit der nicht so hoch Begabten ergehen? Diese Fragen und Probleme können an dieser Stelle nicht vertieft erörtert werden. Das vorhandene Material reicht dazu kaum aus und wurde auch auf diese Problematik hin nicht angelegt. Diese Fragen sollen nur Anstoß zum Nachdenken sein.

Diese Defizite treten noch deutlicher hervor, wenn man die Studierenden nach den wichtigsten Entscheidungskriterien für ihre Studienfachwahl fragt. Die Entscheidung aufgrund von Interesse und Neigung scheint sich zu verstärken. Annähernd 85% unserer Interviewpartner nennen ihr Interesse an

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.1.1, S. 25 ff.

² Vgl. oben Abschnitt 2.2.8, S. 63 ff.

dem gewählten Studienfach als einen wichtigen Grund für ihre Wahl. Unter ihnen sind allerdings etwa 10%, die ihr Interesse an diesem Fach erst im Verlauf des Studiums entdeckt zu haben meinen, also nicht schon vom Gymnasium her dies und kein anderes Studienfach angestrebt haben. So meinte ein Student, er habe das Studium der Betriebswirtschaft zunächst aus der Überzeugung gewählt, dort später einmal unterzukommen, auch wenn das erst einmal eine "Notlösung" gewesen sei. Erst der Professor habe in ihm durch die Thematik das Interesse an diesem Fach geweckt, ihn gleichsam "aus seiner Höhle gelockt". Sein Weg zur Physik sei ein "Hakenslagen" gewesen, erzählte ein anderer besonders befähigter Student. Er habe sich bald für dieses, bald für jenes interessiert, bis er schließlich den Weg zur Physik gefunden habe. Sie wollte zunächst ihrem Vater folgen, so führte eine Studentin aus, und einen Beruf in der Seefahrt erlernen, was jedoch die Eltern nicht erlaubten. Da sie für ein Medizinstudium keinen Studienplatz erhielt, begann sie eine Ausbildung zur Kinderkrankenschwester. Desillusioniert verzichtete sie auf einen Studienplatz im Fachbereich Medizin und wählte ein Studienfach, das ihr "Spaß macht, weil die Berufschancen sowieso schlecht" sind. Andere fanden ebenfalls erst über den numerus clausus in ihrem eigentlich gewünschten Studienfach den Weg zu dem Studienfach, in dem sie dann als besonders begabt gelten. Wären sie in dem Fach, das sie wegen des numerus clausus nicht studieren konnten, ebenso begabt gewesen? Daß sie am numerus clausus gescheitert sind, zeigt, daß sie auf dem Gymnasium keineswegs in allen Fächern zu den besten Schülern - gemessen an der Gesamtnote im Reifezeugnis - gehört haben. Waren sie dennoch so universell begabt, daß sie in jedem Fach zu besonderen Leistungen fähig gewesen wären?

Noch einmal fast 30% unserer Interviewpartner bekundeten, ihr Studienfach nicht nur aus Interesse, sondern auch aus Neigung gewählt zu haben. Einige Gesprächspartner allerdings fügten hinzu, auch spätere Arbeitsmarkt- und Berufschancen in ihre Studienwahlentscheidung einbezogen zu haben. Sie seien nicht allein oder überhaupt nicht ihren Wünschen und Neigungen gefolgt. So hatte sich beispielsweise einer unserer Gesprächspartner schon sehr früh aus Interesse und Neigung für ein Ingenieurstudium entschieden, etwas anderes wäre niemals in Frage gekommen. Er habe sich aber letztlich bei der Studienfachwahl nicht getraut, Elektrotechnik zu studieren, was er viel lieber getan hätte. Er bedaure heute seine Entscheidung, weil er einem Professor vertraut habe, der gesagt habe: "*der Maschinenbau ist die Mutter aller Dinge*". Gewiß habe er in der Schule Interesse an seinem Fach gehabt, aber er habe sich für das Studienfach entschieden, weil er "*gegen den Strom schwimmen*" und kein "*übliches Studium machen*" wollte. Erst später im Verlauf des Studiums stellt sich dann heraus, daß man eigentlich etwas anderes hätte studieren sollen.

Eine Studentin wollte nach dem Studium nicht arbeitslos sein und habe deswegen auf das Studium der Germanistik verzichtet, für das sie sich eigentlich interessierte und für das sie eine besondere Neigung verspürte. Stattdessen wählte sie "*aus Verlegenheit*" das Studienfach, das auch schon ihr Vater studiert hatte. Überhaupt gab es für jeden Fünften von unseren Gesprächspartnern Vorbilder bei ihrer Studienfachwahl, allen voran die Väter. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Wahlverhalten scheint es nicht zu geben.

Lieblingsfächer in der Schule, so hat sich gezeigt, sind nicht unbedingt die Fächer, die später auch das Studienfach bestimmen. Wenn auch die überwiegende Mehrheit, die im Studium als besonders begabt angesehen wird, ihre Studienfachwahl nach Interesse und Neigung trifft, so entwickelt und entfaltet eine nicht unbeträchtliche Minderheit ihre Interessen und Begabungen doch erst im Verlauf des Studiums. Das legt im Zusammenhang mit anderen Gesichtspunkten der besonderen Eignung und Neigung für ein Studienfach den Schluß nahe, daß an dieser zentralen Nahtstelle zwischen Sekundarbereich und tertiärem Bildungsbereich noch erhebliche Informations- und Beratungsdefizite bestehen.

3.1.1.2 Das Leistungsniveau

Bemerkenswert erscheint, daß sich trotz aller Zufälligkeiten bei der Auswahl der Interviewpartner - hierauf wurde weiter oben ausführlich eingegangen¹ - eine verblüffende Verteilung der interviewten Studierenden auf drei schulische Leistungsniveaus ergab. Teilt man die ermittelten Abiturnoten, und zwar die Gesamtnote, in drei Gruppen ein, nämlich von 1.0 - 1.4, 1.5 - 1.9 sowie 2.0 und schlechter, so entfallen auf diese drei Gruppen jeweils rund ein Drittel der Befragten. Während die beiden ersten Gruppen mit Abiturnoten zwischen 1.0 und 1.9 keineswegs hinsichtlich ihrer besonderen Leistungsfähigkeit und Begabung an der Hochschule aus dem Rahmen fallen, so muß doch zumindest die letzte Gruppe mit Noten zwischen 2.0 und 3.3 aufhorchen lassen. Wie kommt es, daß diese jungen Menschen nun an der Hochschule als "besonders befähigt", als "hochbegabt" von ihren Hochschullehrern eingestuft werden? Zieht man ihre Leistungsnachweise aus Zwischenprüfungen, Vordiplom, Diplom-, Magister- oder Staatsexamen zum Vergleich heran, so sind in der Regel gegenüber der Abiturnote bessere oder mindestens gleichwertige Noten in der Zwischenprüfung bzw. dem Vordiplom festzustellen. Um Mißverständnissen von vorneherein vorzubeugen, sei ausdrücklich

¹ Vgl. oben Abschnitt 1.3, S. 14 f.

betont, daß hierbei nur die Nominalwerte miteinander verglichen werden können, nicht aber die tatsächliche Leistung. Auch die Differenzierung nach dem Geschlecht zeigt mehr oder minder eine Drittelung der Gruppen.

Übersicht: Verteilung der interviewten Studierenden nach Abiturnote und Geschlecht

Abiturnote von ... bis ...	Anzahl insgesamt	davon m	davon w
1,0 - 1,4			
abs.	32	21	11
% Zeile	100	66	34
% Spalte	37	37	37
1,5 - 1,9			
abs.	27	18	9
% Zeile	100	67	33
% Spalte	31	32	30
2,0 - 3,3			
abs.	28	18	10
% Zeile	100	64	36
% Spalte	32	32	33
Summe			
abs.	87	57	30
% Zeile	100	66	34

Eine direkte Gegenüberstellung von Abiturnoten einerseits und von Leistungsnachweisen im Verlauf des Studiums andererseits ist wegen der unterschiedlichen Studien- und Prüfungsordnungen und weil sich die Interviewpartner in sehr unterschiedlichen Phasen ihres Studiums befanden, nicht möglich. Aber es ist kein Einzelfall, wenn eine Interviewpartnerin ihr Abitur mit der Gesamtnote 2.5 abgeschlossen hat, nach der Wahl "ihres" Studienfaches im Vordiplom die Note 1.8 erreichte und das Diplom schließlich mit 1.0 absolvierte und nun zielbewußt ihrer Promotion entgegen strebt. Ein anderes Beispiel ist ein Abitur mit der Gesamtnote 3.1 und der Abschluß des Di-

ploms mit der Note 1.5. Es gibt noch manche solcher Beispiele in unserer Probandengruppe. Auch wenn sie statistisch nicht signifikant nachweisbar sind, so weist die relative Häufigkeit dieser Fälle unter unseren Interviewpartnern darauf hin, daß derartige Entwicklungen von besonderen Befähigungen offensichtlich doch nicht gar so selten sind. Sonst dürften sie in unserem Sample nicht so stark in Erscheinung treten.

Woran liegt diese scheinbare Diskrepanz? Ist es Unlust oder Frust, Demotivation oder Desinteresse? Wir haben unsere Interviewpartnerinnen und -partner nach Auffälligkeiten und Problemen in der Schule aufgrund ihrer Begabung gefragt. Zum einen ist bekannt, daß Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen in die Gefahr geraten können, von ihren Klassenkameraden als "Streber" verschrien oder gehänselt und so in eine Außenseiterrolle gedrängt zu werden, in die sie aber gar nicht hineingedrängt werden wollen. Zum anderen ist es denkbar, daß jene, die ihre Schulzeit "nur" mit einem durchschnittlichen Reifezeugnis abgeschlossen haben, jetzt in der Hochschule aber als "besonders begabt" und leistungsfähig gelten, sich den Leistungsanforderungen der Schule gegenüber bewußt verweigert haben. Sie können durchaus schon während ihrer Schulzeit als "begabt" angesehen worden sein, aber ihre Begabung kam in ihren Schulnoten nicht zum Ausdruck. So galt gut ein Drittel unserer Probanden (30) in der Schule als begabt über das gesamte Fächerspektrum hinweg, mindestens die Hälfte als begabt in einem oder mehreren Fächern, wobei die Begabung entweder in Richtung auf mathematisch-naturwissenschaftliche oder aber mehr auf sprach- und kulturwissenschaftliche Fächer ausgerichtet war. Eigentlich nur wenigen war von der Schule her eine Begabung oder besondere Befähigung nicht bewußt bzw. nicht signalisiert worden.

Die überwiegende Mehrheit der von uns interviewten Studierenden hatte aufgrund ihrer Begabung und Leistungsfähigkeit in der Schule keinerlei Probleme oder Schwierigkeiten im sozial-kommunikativen Bereich, weder mit ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern noch auch mit ihren Lehrern. Doch immerhin ein Viertel (21) räumte solche Schwierigkeiten ein. Kein Wunder, daß zwei Drittel (14) davon allein auf die oberste Leistungsgruppe entfielen, d.h. die Gruppe mit Abiturnoten zwischen 1.0 und 1.4. Damit gab beinahe jeder zweite aus dieser obersten Leistungsgruppe offen zu, daß er bzw. sie zumindest im Verlauf ihrer Schulzeit aufgrund ihrer überdurchschnittlichen Leistungsfähigkeit irgendwann einmal Probleme hatte. In der Regel traten diese Probleme im sozial-kommunikativen Bereich in der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums auf. In der Ober- bzw. Kollegstufe dagegen war man in den Leistungskursen mit Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen, die ebenso ein besonderes Interesse am Lehrstoff hatten und ebenso leistungsstark waren wie man selbst. Man war "*mit Gleichgesinnten beisammen*", wie

sich eine Studentin ausdrückte. In den beiden anderen Gruppen (Noten zwischen 1.5 - 1.9 und 2.0 und schlechter) sind natürlicherweise derartige Schwierigkeiten und Probleme weit weniger zu erwarten.

Bemerkenswert erscheint - Experten mag dies sicher weit weniger verwundern -, daß Schülerinnen (6 von 9) ihre herausragende Leistungsfähigkeit bzw. Begabung relativ viel häufiger als Belastung empfanden bzw. darunter zu "leiden" hatten als Schüler (8 von 23). Studenten gaben an, daß sie eine Isolierung oder Außenseiterrolle in der Schule durch aktive Teilnahme am Sport, insbesondere an Mannschaftssportarten, vermeiden konnten. Den Mädchen blieb anscheinend nur die Möglichkeit, Hausaufgaben abschreiben zu lassen. Oder aber sie hielten sich von vornherein zurück, indem sie überhaupt keine Hausaufgaben machten, nur das unbedingt Notwendige taten, um dadurch keine besonders herausragende Noten zu bekommen. Sollte hier schon ein Schlüssel dafür liegen, daß weniger Mädchen in der Spitzengruppe anzutreffen sind, und später auch Studentinnen seltener ein Stipendium erhalten, obwohl unter den Abiturienten mittlerweile der Anteil der Mädchen den der Jungen übertrifft?¹

Recht freimütig meinte eine Studentin, die ihr Abitur mit 2.0 abgeschlossen hatte, sie habe sicher als *"begabt und intelligent"* gegolten, aber sie sei *"nicht sehr fleißig"* gewesen, und um *"Beste zu sein"*, habe ihr *"das Interesse an der Schule"* gefehlt. *"Meine Leistung hing immer von meiner eigenen Einstellung ab.... Wenn sie will, dann kann sie"*, das sei eine stehende Rede gewesen. Andererseits empfand ein Student den Unterricht in Mathematik und Physik in der Schule als *"langweilig"*, weil er dem Lehrstoff immer um zwei bis drei Jahre voraus gewesen sei. Während er *"im Leistungskurs Mathematik.... Schach gespielt"* habe, sei er in den Sprachen *"aus innerer Faulheit"* nicht so gut gewesen.

Diese beiden Äußerungen sind keineswegs Einzelmeinungen. Auch andere unserer Gesprächspartner haben ähnliche Erfahrungen und Aussagen gemacht. Mangelndes Interesse bekundeten - doch etwas überraschend - einige jener Hochbegabten, die eher überdurchschnittliche Leistungen im Abitur aufzuweisen hatten. Hierzu paßt, daß einzelne, vornehmlich Studentinnen, ihre überdurchschnittlich guten Noten teilweise auf ihren Fleiß zurückgeführt haben. Daß gute Schulnoten allein auch durch Fleiß erworben werden können, betonten etliche unserer Interviewpartner im Zusammenhang mit anderen Fragen.

¹ Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1991/92. Bonn 1991.

Andere wiederum - und hierbei handelte es sich vornehmlich um Studenten - erklärten ihre "nur" durchschnittlichen Noten im Reifezeugnis nicht allein mit Demotivation oder Desinteresse an der Schule bzw. an einzelnen Fächern, sondern gaben unumwunden Faulheit als Grund an. *"Ich hatte nie große Lust, mehr zu tun als unbedingt notwendig... Wenn es sein mußte, habe ich mich hingesezt und eine Woche lang gepaukt, um eine Eins zu schreiben... Ich hatte nie sonderliches Interesse am Lehrstoff der Schule"*. Da erstaunt es denn auch nicht, daß einige wenige, die an der Hochschule als besonders begabt angesehen wurden, während ihrer Schulzeit einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt haben. Sie befinden sich, historisch betrachtet, damit gewiß in einer recht illustren Gesellschaft. Aussagen wie die eben zitierte konnten wir in mehreren Interviews hören. Gleichzeitig betonten dieselben Studenten, daß sie von ihren Lehrern durchaus für begabt und intelligent gehalten wurden. Diese Aussagen zusammen mit der Tatsache, daß etwa ein Drittel unserer Interviewpartner in die Gruppe jener Schüler gehört, die in ihrem Reifezeugnis die Gesamtnote 2.0 und schlechter bescheinigt bekamen, wirft die Frage nach der Zahl der Underachiever in der Schule auf und ob ihre Begabung später erkannt und besser gefördert wird. Für begabt oder überdurchschnittlich leistungsfähig in der Schule hielten sich selbst nur relativ wenige, wobei die Zahl der Jungen deutlich überwog. Einige stuften sich selbst als *"einseitig begabt"* oder als *"überdurchschnittlich interessiert und engagiert"* ein, während ihre Lehrer sie als besonders begabt oder als begabt bezeichneten.

3.1.1.3 Der soziale Hintergrund

Nicht uninteressant erscheint eine Aufhellung des sozialen Hintergrundes unserer Studentinnen und Studenten. Hierbei zeigt sich, daß etwa 40% (33) aus Familien stammen, in denen weder der Vater noch die Mutter einen höheren Schulabschluß und dementsprechend auch keinen Hochschulabschluß nachweisen können. Damit wird deutlich, daß unter den besonders befähigten Studierenden die "Bildungsaufsteiger" aus sozial schwächeren Schichten überproportional häufig vertreten sind. Diese Beobachtung ist sicher nicht neu, aber sie vermag wie andere Untersuchungen zur sozialen Herkunft der Schüler die Öffnung der weiterführenden höheren Bildungswege für bildungsfernere soziale Schichten eindrucksvoll zu rechtfertigen. Schon an diesem Punkt wird erkennbar, wie wichtig und notwendig es ist, den Zugang zur Hochschulbildung für alle Bevölkerungsschichten offen zu halten, eine bildungspolitische Forderung aus den späten 70er und frühen 80er Jahren, als man wegen der hohen Nachfrage den Zugang zu den Hoch-

schulen drastisch einschränken wollte.¹ Diese Beobachtung gibt auch jenen recht, die schon immer in einer Breitenförderung die entscheidende Basis für eine qualifizierte Spitzenförderung gesehen haben.² Offenkundig gibt es in diesen Schichten Potentiale, die im wohlverstandenen gesamtgesellschaftlichen Interesse nicht vernachlässigt werden dürfen.

60% unserer Interviewpartner sind in einem Elternhaus aufgewachsen, in dem wenigstens ein Elternteil mindestens das Gymnasium absolviert und in der Regel auch ein Hochschulstudium abgeschlossen hat. In der Hälfte der Fälle haben beide Eltern eine akademische Ausbildung durchlaufen. Geschlechtsspezifisch sind hinsichtlich der sozialen Herkunft keine Unterschiede zu beobachten. Je etwa ein Drittel der interviewten männlichen und weiblichen Studierenden kamen aus bildungsferneren Schichten. Von den Vätern übte etwa die Hälfte einen akademischen Beruf aus wie Hochschul-lehrer, Lehramt an Schulen, Diplomingenieur in leitender Position oder höherer Beamter. 15% der Väter waren Selbständige oder freiberuflich Tätige und etwa 40% übten einen nicht-akademischen Beruf als Handwerksmeister, Landwirt, Angestellter oder Beamter im mittleren oder gehobenen Dienst aus. Der Anteil der Akademikerinnen dagegen lag unter 15%, der der Mütter in nicht-akademischen Berufen bei rund 40%. Ebenso groß war der Anteil der "Nur"-Hausfrauen, von denen etwa jede dritte die Hochschulreife erworben hatte.

Noch ein anderes Datum über den sozialen Hintergrund unserer Probanden erscheint bemerkenswert. 30 der von uns interviewten besonders begabten Studierenden kamen aus großen Familien, d.h. sie hatten noch zwei bis acht Geschwister. Demgegenüber waren nur 15 der 88 interviewten Studentinnen und Studenten Einzelkinder. Die Mehrzahl hatte noch mindestens ein Geschwister. Die Interviewten aus kinderreichen Familien hatten nur in den seltensten Fällen die erste Geschwisterposition, die überwiegende Mehrzahl (25 von 30) hatte im Gegenteil entweder eine mittlere oder hintere Geschwisterposition. Gerade bei Interviewten aus größeren Familien hatten nicht selten mehrere oder sogar alle Geschwister bereits ein Studium abgeschlossen oder

¹ Vgl. hierzu u.a.: Beschluß der KMK vom 4.Nov.1977 zur Frage des Hochschulzugangs. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Nr. 1843, Neuwied 1979.

² Vgl. u.a.:
1. Ehmman, Chr.: Wider die "soziale Öffnung" der Hochschulen. In: Die Neue Gesellschaft, 7/1984, S. 637 ff.
2. Glotz, P.: Elite fördern, heißt nicht Extrawürste braten. In: Hochschulpolitische Informationen, 13/1980, S. 3 ff.

standen noch im Studium. Der soziale Status der Eltern spielte dabei kaum eine Rolle.

Alles in allem kann man zur sozialen Herkunft unserer studentischen Interviewpartner sagen, daß sie sich schon etwas von einer ganz normalen Durchschnittspopulation der Studierenden unterscheiden.¹ Der überproportional hohe Anteil aus bildungsferneren Schichten signalisiert deutlich das Vorhandensein von "Begabungsreserven", die nur durch eine entsprechende "Breitenförderung" die Chance erhält, überhaupt auffallen und erkannt werden zu können. Ihre Begabungen und Fähigkeiten blieben unentdeckt und müßten verkümmern, wenn sie keinen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen hätten. Zum anderen bestätigt dieses kleine Sample einmal mehr das schon hinlänglich bekannte Phänomen, daß die jeweils nachfolgende Generation ein höheres Bildungsziel anstrebt als die vorausgehende erreicht hatte.

3.1.2 Studien- und Berufsziele Hochbegabter

Vereinzelt hatten bereits bei der Erklärung ihres Fachwahlverhaltens Studierende durchblicken lassen, daß sie noch kein klares Berufsziel vor Augen hatten. Geht man dieser Frage tiefer nach, so erstaunt bei diesem Kreis von besonders begabten oder befähigten Studierenden eine relativ hohe Unsicherheit, ja teilweise sogar Unentschlossenheit hinsichtlich des angestrebten Berufsziels. Hierbei hat natürlich die gesamte Arbeitsmarktsituation für Akademiker zum Zeitpunkt der Befragung eine nicht unerhebliche Rolle gespielt. Vor dem Übertritt in das Erwerbsleben steht zunächst einmal der Abschluß des Studiums und, mehr oder weniger eng damit verbunden, die Dauer des Studiums.

Die meisten unserer Interviewpartner befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung mitten im oder gegen Ende des Hauptstudiums, also in der Phase der Anfertigung ihrer Diplom- oder Magisterarbeit bzw. der Vorbereitung auf das 1. Abschlußexamen. Etwa jeder Neunte stand noch mitten im Vor-diplom oder hatte dieses gerade abgeschlossen. Das Gros der Hochbegabten strebte einen Studienabschluß etwa nach dem 10. - 12. Hochschulsemerster an, keineswegs also innerhalb der vorgesehenen Regelstudienzeit. Nur diejenigen, die erst am Beginn des Hauptstudiums standen, meinten, noch mit

¹ Zur sozialen Herkunft der Studenten vgl. u.a.:
1. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bad Honnef 1989.
2. Grund- und Strukturdaten 1991/92. Bonn 1991.

acht bis neun Semestern auskommen zu können. Einige hatten infolge eines Wechsels des Studienfaches oder des Studienganges bereits vierzehn und mehr Semester absolviert.

Immerhin jeder vierte Proband (23) wies eine Differenz zwischen Hochschul- und Fachstudiensemestern von ein bis vier Semestern auf, wobei allerdings nur vier Studierende mehr als zwei Semester Differenz aufzuweisen hatten. Auch Hochbegabte haben offenkundig Schwierigkeiten beim Übergang vom Sekundarbereich in den tertiären Bildungssektor. Anscheinend mangelt es auch ihnen an rechtzeitiger und notwendiger Information, Beratung und Orientierung bei der Wahl des "richtigen", des geeigneten Studienfaches bzw. des "richtigen" Studienganges. Am häufigsten dürfte es sich um den Wechsel von Nebenfächern oder den Austausch von Haupt- und Nebenfach handeln.

Wenn aber schon Studierende, die als besonders befähigt angesehen werden, solche Probleme beim Übergang von der Schule an die Hochschule haben, um wieviel mehr muß sich dann erst der ganz normale, durchschnittlich begabte Student hilflos und alleingelassen vorkommen. Die Vermutung liegt nahe, daß hier durch geeignete Maßnahmen wie eine bessere, frühzeitige und umfassende Beratung vielen Studenten bis zu einem Studienjahr erspart werden könnte. In anderem Zusammenhang werden wir diesem Thema im Verlauf der weiteren Analyse noch einmal begegnen.¹ Auch in dieser Frage sind keine geschlechtsspezifischen Unterschiede auszumachen. Ebenso wenig scheint die Abiturnote einen Einfluß auf einen möglichen Studienfach- oder Studiengangwechsel zu haben. Selbst ein Spitzenabitur mit einer Gesamtnote von 1.0 ist noch keine Garantie für ein rasches und problemloses Studium bzw. eine sichere Studienfachwahl und Entscheidungsfindung. Zwar haben in unserem Sample ein paar Studierende weniger aus der Gruppe mit den besten Abiturnoten einen Studienfach- oder Studiengangwechsel vorgenommen als Studierende aus den anderen beiden Leistungsgruppen. Entscheidender als diese Tatsache ist jedoch wohl das generelle Problem beim Übergang vom Gymnasium zur Hochschule, das hier deutlich wird.

Die überwiegende Mehrheit unserer Gesprächspartner wollen sich nicht mit einem ersten Studienabschluß, einem Diplom, Magister- oder Staatsexamen, zufrieden geben. Sie möchten ihr Studium mit einer Promotion abschließen. Ein Viertel von ihnen befand sich entweder am Übergang vom Erststudium in ein Graduiertenstudium oder bereits im Promotionsstudiengang. Einzelne hatten sogar ihre Promotion gerade abgeschlossen bzw. die Dissertation schon fertiggestellt. Außerdem plante noch fast die Hälfte (41) unserer

¹ Vgl. Abschnitte 3.2.1, S. 121 ff.

Interviewpartner, nach dem Abschluß ihrer Erstausbildung zu promovieren. Viele von ihnen drückten sich dabei sehr vorsichtig, eher zurückhaltend, optativisch aus: *"Ich würde sehr gern....Ich möchte noch, aber....Das hängt von der Examensnote ab....Es kommt auf das Angebot am Arbeitsmarkt an"* etc.. Viele machten eine Promotion von einem Stipendium oder gar einer Assistentenstelle abhängig. Andere wiederum, namentlich Studierende im Fach Chemie, sahen in einer Promotion ein unbedingtes Muß aus beruflichen und arbeitsmarktpolitischen Gründen. Nur ein Viertel stellte eine Promotion von vornherein in Frage bzw. hatte sich schon gegen eine Promotion entschieden, weil es sich davon keinen Vorteil für die spätere Berufskarriere versprach. Diese Interviewpartner wollten ohnehin in die Wirtschaft gehen, weil sie schon zu alt seien. Wenn sie anders am Arbeitsmarkt keine Chance hätten, dann wollten sie promovieren, äußerten einzelne Gesprächspartner. Geschlechtsspezifisch war wiederum kein Unterschied feststellbar, die Studentinnen strebten genauso häufig nach höheren akademischen Ehren wie ihre männlichen Kollegen. In wieweit hierbei allerdings traditionelle Rollenkonflikte Wunsch und Wirklichkeit belasten, soll an anderer Stelle etwas näher beleuchtet werden.

Schließlich sei noch im Vorfeld der eigentlichen Förderungsproblematik die Frage nach dem Berufsziel unserer Interviewpartner gestreift. Hier zumindest zeigte sich nicht so ohne weiteres das erwartete Bild. Nach der landläufigen Vorstellung, wie sie auch in der ganzen Elite-Diskussion hierzulande deutlich zum Vorschein kam, müßten die Hochbegabten das Ziel ihrer Wünsche in einer Hochschulkarriere sehen.¹ Das ist jedoch keineswegs so ohne weiteres der Fall. Überraschend ist schon, daß etwa jeder Siebte unserer Gesprächspartner keine klaren oder sogar überhaupt noch keine Vorstellungen über sein bzw. über ihr Berufsziel hatte. Und dies waren keineswegs Studierende, die erst in der Mitte ihres Studiums angelangt waren, sondern im Gegenteil kurz vor ihrem Examen standen. Manche dieser Interviewpartner planten zwar noch zu promovieren, andere befanden sich bereits im Promotionsstudiengang. Studentinnen und Studenten waren in dieser Gruppe gleich stark vertreten. Hier tauchte in den Interviews mit den Studentinnen erstmals die

¹ In der öffentlichen Diskussion der frühen 80er Jahre war vorrangig von Spitzenleistungen in Wissenschaft und Forschung die Rede und mithin von Karrieren in diesen Bereichen, so u.a.:

1. Wild, W.: Ohne Elite keine deutsche Spitzenforschung. In: Hochschulpolitische Informationen, 19/1981, S. 3 ff.

2. Rodenstock, R.: Spitzenleistungen sind von Spitzenkräften abhängig. In: DUZ, 3/1982, S. 12 ff.

spezifische Rollenproblematik der Frau auf, die eine gezielte Planung einer Berufskarriere erschwert.

Immerhin fast 40% - und damit die größte Gruppe - strebte eine Position in der freien Wirtschaft an. Unter ihnen fand sich auch die Mehrzahl derjenigen, die ihr Berufsziel schon fest und klar vor Augen hatten. Demgegenüber dominierten in den anderen Gruppen wieder sehr stark die Wünsche, Erwartungen und Hoffnungen. Gut ein Drittel erhofft oder wünscht sich eine Berufskarriere im Umfeld von Hochschule, Wissenschaft und Forschung. Nur jeder vierte von ihnen ist auch zuversichtlich, dies Ziel zu erreichen. Viele sind sich angesichts der konkreten Arbeitsmarktsituation über die tatsächlichen Chancen und Möglichkeiten im klaren bzw. beurteilen diese Chancen eher skeptisch. Sie formulierten deswegen ihr Berufsziel als Wunschvorstellung. Bemerkenswerter an dieser Berufszielerwartung erscheint die Tatsache, daß mehr als die Hälfte von ihnen ausschließlich in der Forschung tätig sein möchte. Man fragt sich unwillkürlich, welchen Stellenwert die Lehre bei diesen besonders begabten Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung eingenommen hat bzw. einnimmt, und was sie diese Lehre so in den Hintergrund drängen läßt. Woher kommt es, daß bereits der potentielle wissenschaftliche Nachwuchs der Forschung so sehr den Vorrang einräumt gegenüber der Lehre? Offenbar verspricht man sich von einer Tätigkeit in der Forschung mehr Ansehen und Ehre als mit einer Tätigkeit in der Lehre. Anspruch und Wirklichkeit driften offenbar schon bei jenen auseinander, die eine Hochschulkarriere anstreben. Was für eine Art von Förderung ihrer Begabung haben sie sich angesichts einer so kritischen bzw. skeptischen Haltung erwartet, wie sie in ihren Berufszielen zum Ausdruck kommt?

3.1.3 Begabtenförderung

Wer ein Stipendium erhält, ist auch hochbegabt. Diese hinlänglich bekannte schematische Gleichsetzung hätte beinahe dazu geführt, daß uns von einigen Professoren nur Stipendiaten oder gar keine Studenten aus ihrer Klientel als besonders befähigt, als hochbegabt benannt worden wären. Wir hingegen gingen bei unseren Überlegungen davon aus, daß nicht alle Hochbegabten auch ein Stipendium erhalten. Wie richtig wir daran taten, belegt die vorliegende Untersuchung. Schon im Vorfeld unserer Befragungen war deutlich geworden, daß bei weitem nicht alle förderungswürdigen Studenten ein Stipendium erhalten. Drei von vier Bewerbern für ein Stipendium müssen

abgewiesen werden.¹ Unsere zugrundeliegenden Prämissen schlossen nicht aus, daß neben Stipendiaten auch Nicht-Stipendiaten in unser Sample einbezogen werden sollten. Daher kam das Thema Stipendium natürlich in unserer Befragung zur Sprache. Einige Ergebnisse daraus scheinen interessant und bedenkenswert zu sein.²

Nahezu die Hälfte (43) unserer Interviewpartner war entweder unmittelbar von der Schule, an der sie die Hochschulreife erworben hatte, oder von der Hochschule für ein Stipendium vorgeschlagen worden bzw. hatte sich selbst im Laufe des Studiums um ein Stipendium beworben. Für ein Viertel (11) von ihnen blieb dieses Bemühen erfolglos. Insgesamt 32 der von uns interviewten Studentinnen und Studenten erhielten entweder für die gesamte Dauer ihres Studiums oder für einen befristeten Zeitraum im Verlauf ihres Studiums ein Stipendium. Die Höhe des Stipendiums schwankte dabei zwischen einem monatlichen Büchergeld von DM 70 bis 150, einer vollen oder teilweisen Finanzierung des Erststudiums, der Finanzierung eines halb- oder ganzjährigen Auslandsaufenthaltes im Rahmen des Promotionsstudiums und schließlich einem Promotionsstipendium. Sieben der 32 finanziell geförderten Hochbegabten erhielten materielle Unterstützung nicht nur während der Zeit ihrer Erstausbildung, sondern auch während ihres Graduiertenstudiums.

Mit insgesamt 18 Interviewten beachtlich hoch war in unserem Sample die Zahl derer, die von ihrer ehemaligen Schule gleich bei mehreren Förderungswerken als förderungswürdig vorgeschlagen wurden. Hierbei handelte es sich um ein Stipendium des Freistaates Bayern für besonders begabte Landeskinder, die Studienstiftung des Deutschen Volkes und die Stiftung Maximilianeum des Freistaates Bayern. Gleichwohl verpaßten einige alle Chancen, weil sie in den jeweiligen Auswahlverfahren ihre herausragenden Leistungen aus dem Abitur nicht wiederholen konnten. Andere erhielten neben einem Begabtenstipendium noch ein Büchergeld von einem anderen Förderungswerk. Manche dieser potentiellen Kandidaten bewarben sich gleichzeitig oder später im Verlauf ihres Studiums auch noch bei anderen Förderungswerken öffentlicher oder privater Träger, allerdings auch hier nicht immer erfolgreich. Konnten einzelne ihr Studium mit Hilfe eines zweiten Stipendiums bis zur Erlangung eines Doktorgrades fortsetzen, so erhielten andere überhaupt erst in der Phase ihres Graduiertenstudiums die Chan-

¹ Vertreter verschiedener Förderungswerke nannten diese Relationen zwischen Bewerbern und tatsächlich Geförderten in Gesprächen, die wir im Vorfeld unserer Untersuchung geführt haben.

² Vgl. hierzu unten Übersicht S. 118.

ce für ein Stipendium, beispielsweise zur Finanzierung eines Auslandsaufenthaltes. Vier Doktoranden unter unseren Probanden finanzierten ihr Studium mit einem Stipendium aus dem Programm zur Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses. Eine Studentin hatte die Zusage eines Promotionsstipendiums einer kanadischen Universität.

Darüber hinaus ergaben sich unter unseren Gesprächspartnern geschlechtsspezifisch einige interessante Unterschiede. Zwar waren Studentinnen unter denen, die überhaupt für ein Stipendium vorgeschlagen wurden oder sich darum bewarben (16 von 43) und unter denen, die im Verlauf ihres Studiums tatsächlich auch einmal ein Stipendium erhielten (13 von 32), annähernd genauso häufig vertreten wie ihr Anteil an allen Interviewten (31 von 88), aber sie wurden nicht so häufig wie ihre männlichen Kollegen von ihrer ehemaligen Schule für ein Stipendium vorgeschlagen, schon gar nicht gleich mehrfach bei verschiedenen Förderungswerken (6:19). Wenn sie aber vorgeschlagen wurden oder sich bewarben, waren sie erfolgreicher (13 von 16) als die Studenten (19 von 27). Erfolgreicher waren sie auch bei der Bewerbung um ein DAAD-Stipendium für einen Auslandsaufenthalt oder um ein Promotionsstipendium. Gewiß darf man diese Ergebnisse nicht verallgemeinern. Dazu war unser Sample in keiner Weise repräsentativ. Trotz der hohen Zufälligkeit der erfaßten Studentinnen und Studenten überraschen die Ergebnisse.

Allerdings zeigt ein Blick auf die Abiturnoten der Stipendiaten, daß Studentinnen mit Abiturnoten zwischen 1.4 - 2.8, die für einen Vorschlag seitens ihrer Schule niemals ausgereicht hätten, weit häufiger unter den Stipendiatinnen vertreten waren als solche mit Abiturnoten zwischen 1.0 - 1.3 (8:5). Ganz im Gegensatz dazu die männlichen Studenten: sie gehörten überwiegend der Spitzengruppe der Abiturienten an - Gesamtnote zwischen 1.0 - 1.3 - und wurden entsprechend häufiger unmittelbar von ihrer ehemaligen Schule vorgeschlagen (Verteilung: 16:8:3). Diese Zusammenhänge zeigen eine interessante Übereinstimmung mit den Aussagen der Studentinnen zu schulischen Auffälligkeiten und Problemen, wie sie bereits im voranstehenden Abschnitt behandelt wurden. Haben Mädchen eher das Bedürfnis, nicht zu sehr aus der Gruppe im Klassenverband oder im Leistungskurs etc. herauszuragen, soziale Kommunikation und Akzeptanz im Klassenverband höher zu schätzen als Übertagen durch besonders hervorragende Leistungen? Hierzu würde ebenfalls passen, was eine Professorin, wie wir weiter oben gesehen haben¹, über ihre Studentinnen gesagt hat. Braucht es mehr Zeit, um ihre Begabungen und Fähigkeiten zu entdecken? Wir können diese

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.5, S. 97.

Phänomene an dieser Stelle nur registrieren und mit gebotener Vorsicht Fragen formulieren. Es war nicht unser Ziel, diese Frage besonders zu vertiefen. Wir stießen auf diese Zusammenhänge und möglichen Abhängigkeiten nur im Kontext unserer eigentlichen Thematik.

Übersicht: Interviewte Studenten nach Stipendien und Geschlecht

Vorschlag/Bewerbung	insgesamt	m	w
1. von der Schule vorgeschlagen	43	27	16
1.0 - 1.3	23	16	7
1.4 - 1.9	12	8	5
2.0 - 3.3	7	3	4
2. Stipendium bewilligt	32	19	13
1.0 - 1.3	20	15	5
1.4 - 1.9	7	3	4
2.0 - 3.3	5	1	4
3. Förderung abgelehnt	11	8	3
1.0 - 1.3	3	1	2
1.4 - 1.9	6	5	1
2.0 - 3.3	2	2	-
4. von der Schule nicht vorgeschlagen	44	30	14
1.0 - 1.3	5	2	3
1.4 - 1.9*	15 + 3	11 + 2	4 + 1
2.0 - 3.3*	20 + 1	14 + 1	6
5. Summe	88	57	31

* = incl. Empfänger von BAföG

Wie schon erwähnt, nicht alle, die aufgrund ihrer überdurchschnittlich guten Leistungen im Abitur für ein Stipendium unmittelbar von ihrer Schule vorgeschlagen worden waren, waren dann auch in den obligatorischen Auswahlgesprächen bzw. nochmaligen Leistungsüberprüfungen erfolgreich. Namentlich eine Leistungsüberprüfung, wie sie bei einer Bewerbung für ein Stipendium nach dem Bayerischen Begabtenförderungsgesetz kurze Zeit nach dem Abitur über den gleichen Prüfungsstoff, jedoch vor einer anderen Prüfungskommission erforderlich ist, verdeutlicht einmal mehr die bekannte Tatsache der Subjektivität, Zufälligkeit und Aussagekraft von Noten. Die Enttäuschung der erfolglosen Kandidaten ist verständlich. Sie fanden dann natürlich Schwachstellen, Ungereimtheiten und Ungerechtigkeiten im Auswahlverfahren der Förderungswerke. So hielt ein Student, der im Auswahlverfahren zur Bayerischen Begabtenförderung gescheitert war, die Bestimmung des Auswahlverfahrens, sich nochmals einer Leistungsprüfung zu unterziehen und *"schon einmal nachgewiesene Schulleistungen nochmals zu prüfen, für wenig intelligent"*, während er als Stipendiat der Studienstiftung des Deutschen Volkes die Auswahlgespräche für besonders intelligent und gut hielt. Kritik schwang jedoch auch hierin mit, wenn er beklagte, daß er kein Promotionsstipendium erhalte, weil die Stiftung z.Z. wenig solvent sei. Aber letztlich sei eine halbe Assistentenstelle besser als ein Stipendium, das auf zwei Jahre begrenzt sei.

Symptomatisch für viele, aber zugleich kennzeichnend für die Problematik und Fragwürdigkeit der Auswahlverfahren dürfte die Schilderung einer Studentin sein, die sowohl für die Bayerische Begabtenförderung als auch für die Studienstiftung vorgeschlagen worden war. Nachdem sie in einem Fach bei der Leistungsprüfung für die Bayerische Begabtenförderung versagt habe, sei sie so nervös geworden, daß sie schließlich gar nichts mehr zuwege gebracht habe. Sie könne *"nicht so cool bleiben wie andere, sie werde sehr schnell nervös"* und dann ginge nichts mehr. Sie wollte *"durch Fleiß und ein mögliches Stipendium ihren Eltern eine Freude machen"*. Sie bezweifelt inzwischen, ob man *"überhaupt in einem einmaligen Test feststellen kann, ob jemand begabt ist oder nicht"*. Sie halte es daher für besser und gerechter, allen, die für ein Stipendium vorgeschlagen werden, auch ein solches zu gewähren, auch wenn dann jeder angesichts der derzeitigen finanziellen Lage nur die Hälfte des jetzigen Stipendiums erhalte. Zudem mußte sie noch eine andere Erfahrung machen, die offenkundig aufgrund unserer Interviews etlichen potentiellen Stipendiaten nicht unbekannt zu sein scheint, daß sie nämlich von einem dritten Förderungswerk, dem sie ebenfalls als förderungswürdig empfohlen worden war, nicht einmal eine Antwort bekommen hat. Dennoch würde sie gern mit Hilfe eines Stipendiums promovieren, *"weil dann das schlechte Gewissen den Eltern gegenüber weg wäre"*.

Lehnten die einen ein Stipendium ab, weil sie sich in ihrer Freiheit durch notwendige Prüfungen und Auswahlgespräche beeinträchtigt sahen und die zeitlich begrenzte Förderung diesen Aufwand nicht wert sei, erachteten andere insbesondere ein Promotionsstipendium für wünschenswert, weil sie dann nicht mit anderen Aufgaben betraut werden könnten. Konnte der eine bequem auf ein Stipendium verzichten, weil er von daheim *"reichlich unterstützt"* wurde, klang bei einem anderen eine gewisse Verbitterung darüber mit, daß ihm sein Waisengeld wie auch jede andere zusätzlich verdiente Mark auf sein Stipendium angerechnet werde, so daß er letztlich nur ein Teilstipendium erhalte. Derartige rechtliche Regelungen lähmten jeglichen Anreiz, sich noch während des Studiums in der Industrie umzuschauen. Umgekehrt erhalte der Sohn eines Millionärs sein volles Stipendium.

3.1.4 Wahl des Studienortes

Auf dem Höhepunkt der öffentlichen Diskussion über die Errichtung von besonderen Elite-Hochschulen für begabte Studierende wurde auch die Forderung laut, die besten Studenten sollten zu den besten Professoren kommen. Wie dies geschehen sollte, das blieb allerdings offen. Wissen Hochbegabte mehr über Hochschulen und die Qualität ihres Angebots? Ist den begabten Studenten der Ruf ihrer künftigen Hochschule, des Fachbereichs oder eines bestimmten Professors wichtiger bei ihrer Entscheidung als die Nähe zum Elternhaus?

Bekannt ist, daß die überwiegende Mehrzahl der Studenten den nächstgelegenen Hochschulstandort wählt.¹ Unsere Probanden unterscheiden sich in diesem Punkt kaum von ihren durchschnittlich begabten Kommilitoninnen und Kommilitonen. Mehr als zwei Drittel unserer Interviewpartner gaben denn auch als einzigen oder zumindest als einen wichtigen Grund für ihre Wahl des ersten Hochschulstandortes die Nähe zum Heimatwohnort bzw. zum Elternhaus an. Einige von ihnen hatten inzwischen aus verschiedenen anderen Gründen die Hochschule wenigstens schon einmal gewechselt. Gegenüber diesem Hauptgrund nannte "nur" etwa ein Drittel neben anderen Gründen auch den guten Ruf der gewählten Hochschule bzw. des Fachbereichs oder Instituts. Fast genauso häufig wiesen die Gesprächspartner auf die "Attraktivität" des Hochschulstandortes hin. Darunter waren einige, für die die Großstadt ganz allgemein das eigentliche Entscheidungskriterium war. Sie wollten weg

¹ Framhein, G.; Peisert, H.G. u.a.: Alte und neue Universitäten. Einzugsbereiche und Ortswahl der Studenten. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schriftenreihe Hochschule 44, Bonn 1983.

aus der Kleinstadt oder ländlichen Region, in der sie aufgewachsen und zur Schule gegangen waren. Bemerkenswert in diesem Kontext ist vielleicht die Beobachtung, daß das kulturelle Angebot der Großstadt keineswegs die erwartete Rolle bei der Entscheidung für den gewählten Hochschulstandort gespielt hat. Der Freizeitwert der Stadt und ihrer Umgebung sowie die Nähe zu den Bergen werden genauso häufig erwähnt.

Etwa jeder Zehnte unserer Gesprächspartner wies auf das gewählte Fach, den Studiengang oder die Fächerkombination hin, die nur hier oder an wenigen anderen Hochschulen angeboten werden, die dann aber nicht selten viel weiter entfernt von daheim sind. Weg von daheim kommen, selbständig werden, seine eigenständige Persönlichkeit finden und entfalten, nicht mehr mit den alten Kameraden am selben Studienort beisammen sein, waren ebenfalls vereinzelt geäußerte Gründe für den gewählten Hochschulort.

Keine besondere Rolle spielte in diesem Zusammenhang die Schule, d.h. die ehemaligen Lehrer. Ihrer Empfehlung folgten nur recht wenige. Zwar kann allein aus dieser Feststellung noch nicht der Schluß gezogen werden, die Schulen nähmen ihre Aufgabe, die Schüler auf den Besuch der Hochschule vorzubereiten, nicht genügend wahr, aber die Aussagen der von uns befragten Hochschullehrer in diesem Zusammenhang sowie Aussagen unserer studentischen Interviewpartner in anderen Zusammenhängen legen dennoch einen solchen Schluß nahe. Neben der Nähe zum Elternhaus und neben dem guten Ruf einer Hochschule bzw. des jeweils gewählten Fachbereichs waren persönliche Bindungen ein wichtiges Entscheidungskriterium. Man möchte in der Nähe des Freundes oder der Freundin sein, der oder die an derselben Hochschule studiert. Man hat familiäre Verpflichtungen im Elternhaus zu erfüllen. Vereinzelt wurden noch Vorzüge der gewählten Hochschule genannt wie *"überschaubarer Hochschulort"*, *"gute Ausstattung des Instituts"*, *"bessere Ausstattung an einer kleineren Hochschule"*. Aus manchen der hier angeführten Gründe wurde die Hochschule nach dem Einstieg ins Studium und nach den ersten Erfahrungen wieder gewechselt. Wie gut die gewählte Hochschule tatsächlich ist und ob dort alle Erwartungen, die man in das Studium gesetzt hat, auch erfüllt wurden, das zeigt sich erst im weiteren Verlauf des Studiums.

3.2 Pfade im Dschungel - der Weg durch die Universität

3.2.1 Am Anfang Ernüchterung und Frust

Den Übergang vom Gymnasium zur Hochschule und die ersten Schritte an der Universität erleben besonders befähigte Studierende offenkundig nicht anders als alle anderen Studienanfänger auch, zumal sie, wie wir gesehen haben,

zu diesem Zeitpunkt vielfach noch nicht als solche identifiziert worden sind. Noch sind sie eine graue Maus in grauer Masse. Ob sie es bleiben und wie lange, das muß sich im Verlauf ihres Studiums zeigen. Nur wenige von ihnen haben eine gewisse Ahnung und Kenntnis vom Alltag an der Hochschule, nämlich dann, wenn sie ältere Geschwister oder frühere Schulkameraden haben, die schon studieren. Die überwiegende Mehrheit hat wenig bis gar keine Ahnung oder Vorstellung, denn in der Schule erfahren sie hierüber kaum etwas. Einige haben zwar anlässlich eines Hochschulbesuchs mit der Schulklasse einmal einen Hörsaal von innen gesehen, aber was sagt das schon über den alltäglichen Universitätsbetrieb? Es sind nicht wenige, die mit hohen Erwartungen und hehren Vorstellungen an die Hochschule kommen und dann schockiert und frustriert aus diesen Träumen erwachen. Auch wir haben unsere Probanden nach dieser Übergangsschwelle, nach ihren Erwartungen und ersten Erfahrungen an der Hochschule gefragt, noch ehe sie als besonders befähigte Studierende identifiziert und dann auch vielleicht individuell und persönlich betreut und gefördert wurden.

Daß sich der Einstieg in das Studium und der weitere Verlauf des Studiums ohne Problem und ganz den Erwartungen entsprechend vollzog, mochten nur die wenigsten bestätigen. Von kleineren oder auch größeren Schwierigkeiten, Ernüchterungen, Schocks und Frustrationen wußte nahezu jeder zu berichten. Charakteristisch für viele mag der Eindruck eines Doktoranden im Fach Physik sein, in dem eine Fülle jener Probleme und Schwierigkeiten angesprochen wird, mit denen sich heutige Studienanfänger konfrontiert sehen: *"Wir sind eigentlich alle recht begeistert an die Hochschule gekommen, und man hat gemeint: so, jetzt macht man das, was einem Spaß macht, was einem Freude macht, man findet dann auch eine gewisse Anerkennung. Dann sitzt man halt mit 300 anderen im Hörsaal, daran kann man sich gewöhnen, man setzt sich weit nach vorn, um die anderen nicht zu sehen!... Dann läuft es notgedrungen sehr unpersönlich. Und dieses Unpersönliche ist der eigentliche Schock gewesen."* Nur einzelne konkretisierten ihre anfängliche Begeisterung und hohe Erwartung dahingehend, daß sie *"sehr idealistische Vorstellungen"* von der Universität hatten, in einen *"elitären Kreis"*, *"in eine geistige Gemeinschaft"* von Gleichgesinnten zu kommen. Um so ernüchternder und größer war der Schock bei der Konfrontation mit den Studentenmassen im Hörsaal. Dieser *"Massenbetrieb"* machte mindestens einem Drittel unserer Interviewpartner anfangs sehr zu schaffen. Manch einer war überrascht über die Selbständigkeit, die plötzlich von ihm abverlangt wurde. Alle administrativen Angelegenheiten müssen nun selbst erledigt werden. In der anonymen Masse fühlt sich so mancher alleingelassen und einsam. Er gibt bald resigniert die Versuche auf, Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen oder zu Dozenten und Professoren zu finden, und zieht sich, so er welche hat, auf Bekannte und Freunde aus der Schulzeit zurück. Er flieht in die Einsamkeit seiner Studierklausur und *"frißt in sich hinein, was notwendig"*

ist; mal trifft er auch einen Assistenten, mit dem er besprechen kann, was notwendig ist. Aber das war's dann auch schon".

"So wie man an der Schule "verhättschelt" wurde, damit einem ja kein Punkt verloren geht, genauso entgegengesetzt war es dann an der Hochschule. Es hat sich keiner darum gekümmert, ob man da war oder nicht, ob man die Übungen gemacht hat oder nicht, ob man die Prüfungen gemacht hat oder nicht. Auch in den Übungen baut sich bei 60 - 70 Leuten kaum ein persönliches Verhältnis auf zu den Dozenten". Es waren nicht wenige, die diesen Gegensatz zur Schule verspürten und sich erst an die neue Situation gewöhnen mußten. Als nervend und frustrierend empfunden wurden auch die langen Wartezeiten, um einen Platz in einem Seminar, einer Übung oder einem Praktikum zu erhalten, Bücher auszuleihen oder einmal an einen Computer heranzukommen. Klagen und Kritik äußerten unsere Gesprächspartner auch über eine unbefriedigende Studien- und Berufsberatung bzw. ungenügende Information über die vielfältigen Studiemöglichkeiten sowohl an der Schule als auch an der Hochschule. Über eine mangelhafte Vorbereitung der Studienanfänger auf das Studium hatten schon, wie wir weiter oben gesehen haben, auch die von uns interviewten Professoren geklagt.¹

Enttäuschte Erwartungen, Frustration und Ernüchterung brachten nicht nur die ungewohnte eigenständige Organisation des Studiums und die äußeren Rahmenbedingungen in überfüllten Hörsälen, räumlich viel zu kleinen Seminaren und Laboratorien, ebenso enttäuschend war für viele die Präsentation und Vermittlung des Lehrstoffs. Das Engagement der Professoren und Dozenten lasse oft zu wünschen übrig, aber auch ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ließen es, wie insbesondere Studenten der Wirtschaftswissenschaften betonten, am nötigen Interesse fehlen. Ihnen fehle das *"brennende Interesse"*, wie ein Gesprächspartner meinte, *"sie gehen mit ziemlichen Scheuklappen durchs Studium"*. Sie sähen im Studium nur den ersten Schritt zur Karriere und achteten daher nur auf ihre Noten. Und das sei es dann auch schon gewesen.

Andere waren weit mehr von den didaktischen Fähigkeiten ihrer Dozenten enttäuscht. Man kann es sich schenken, in allzu viele Vorlesungen und Seminare zu gehen und sich stattdessen die Fragen und Probleme selbst erarbeiten, resümierte ein Absolvent der Geisteswissenschaften seine Erfahrungen, denn *"es war sehr, sehr schwierig, Dozenten zu finden, die das, was ich mir erwartete, so vermitteln können, daß ich es annehmen kann"*. Er habe die Vorstellung und Erwartung gehabt: *"Wer an der Universität doziert, muß eine gewisse didaktische und pädagogische Ader besitzen, die weit über das hinausgeht, was ich bisher von den Lehrern am Gymnasium gewohnt war"*. Andere drückten ihre Enttäuschung

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.1.1, S. 18 ff.

über die didaktischen Fähigkeiten ihrer Professoren viel lapidarer aus: "*weitaus schlechter als am Gymnasium*". Vielfach enttäuschend empfunden wurden die "*Monologe*" sowohl der Dozenten wie der Studenten in den Veranstaltungen, wo man wissenschaftlichen Diskurs erwartet hatte: "*Seminare sind Monologe von Studenten und Dozenten, die gelegentlich am Referat etwas kritischeren oder ergänzen, aber Diskussion kommt nicht auf*". Einem anderen machte der immer gleiche, "*eintönige Aufbau der Vorlesungen*" sehr zu schaffen. Aus seiner Erfahrung im Fachbereich Mathematik heraus bemängelte er, daß man "*zu wenig seine eigene Initiative einbringen*" kann. "*Es beschränkt sich vieles auf die Lösung von Aufgaben. Man kann nicht seinen Experimentiertrieb integrieren. Damit muß man sich abfinden.*"

Aber nicht nur der Lehrstil und der didaktische Aufbau der Lehrveranstaltungen entsprach nicht den Erwartungen mancher unserer Interviewpartner, sie hatten sich auch inhaltlich gelegentlich etwas anderes erwartet. Hier klafften allerdings die Urteile teilweise weit auseinander. Während einige Studierende vom hohen Anteil an Praktika, Übungen u.dgl. irritiert waren, weil sie mehr an Theorie und der Vermittlung von Überblickswissen interessiert waren, so waren andere Gesprächspartner enttäuscht von der nach ihrer Meinung allzu großen Praxisferne und dem hohen Abstraktionsgrad der Lehrinhalte. Verspürte der eine einen Nachholbedarf an Grundlagenwissen zu Beginn seines Studiums, zeigte sich der andere enttäuscht über den Lehrstoff, weil es derselbe sei, den er schon im Gymnasium kennengelernt hatte.

Das Bild der Erwartungen und Ernüchterungen, der Hoffnungen und Enttäuschungen ist sehr bunt und vielfältig. Überschattet werden diese mehr individuellen Probleme und Eindrücke von der gemeinsam erlebten räumlichen Enge und den großen Studentenzahlen, die die persönliche menschliche Distanz fördern und Kontakte zwischen Lehrenden und Lernenden ebenso wie untereinander erschweren oder gänzlich unmöglich machen. Das belastet offenkundig den Studienbeginn auch von besonders befähigten Studenten. Eine Verzögerung und unnötige Verlängerung des Studiums scheint mithin schon am Studienbeginn vorprogrammiert. Wenn sich schon die aufgrund ihrer Fähigkeiten besonders Motivierten und Interessierten so schwer tun beim Übergang vom Sekundarbereich in den tertiären Bildungsbereich, um wieviel größer muß dann nicht der Schock und die Frustration bei den durchschnittlich normalen Studienanfängern sein? Wie aber geht der Weg der besonders Begabten weiter? Haben sie eine Chance, erkannt und identifiziert zu werden und wann?

3.2.2 Wer sucht, der findet - Kontakte und Betreuung

Wenn die Studienanfänger erstmals in die Hochschule kommen, ist alles ganz anders als sie es vom Gymnasium her gewohnt waren. Sie müssen sich selbst um ihren Stundenplan kümmern, sie kennen kaum einen Hochschullehrer mit Namen, sie wissen wenig oder gar nichts über das Fach, das sie studieren wollen und wer in diesem Fach gehört werden muß oder wer welche Spezialgebiete vertritt, die man erst später benötigt. Kontakte kommen im derzeitigen Massenbetrieb unserer Hochschulen nur mühsam und schleppend zustande. Wir haben schon weiter oben¹ gesehen, wie sehr die Hochschullehrer ihrerseits bedauern, daß sie ihre Studentinnen und Studenten erst relativ spät kennenlernen. Wie sehen nun die Studierenden dieses Problem der ersten Kontaktaufnahme mit einem Hochschullehrer oder mit dem Hochschullehrer, bei dem sie ihre Examensarbeit anfertigen können oder wollen?

Es mag erstaunen, daß trotz aller widrigen Umstände aufgrund des Massenbetriebs und der teilweisen Verschulung im Grundstudium etwa die Hälfte unserer Interviewpartner erklärte, daß sie "ihren" Hochschullehrer, bei dem sie dann ihre Examensarbeit bzw. Dissertation anfertigten, schon im Verlauf des Grundstudiums kennengelernt habe. Am häufigsten kommt ein solcher erster Kontakt während der Zwischenprüfung, im oder unmittelbar nach dem Vordiplom zustande. Studierende bestätigen aber auch die Aussage einiger Professoren im Rahmen dieser Untersuchung, die uns auf die Frage nach der Kontaktaufnahme mit ihrer potentiellen Klientel darauf hingewiesen haben, daß sie zugunsten der Durchführung eines Proseminars gern auf ein Hauptseminar verzichten und dies ihren Mitarbeitern überließen. Wenn auch nur vereinzelt, so betonten doch einige Studentinnen und Studenten, daß sie "ihren" Professor bei der Anfertigung und Besprechung einer Arbeit im Rahmen eines Proseminars kennengelernt hätten. Ein anderes Feld, auf dem sich Student und Professor schon sehr früh im Verlauf des Studiums begegnen und kennenlernen können, sind namentlich bei Naturwissenschaftlern die obligaten Exkursionen, Praktika und Übungen.

Natürlich ist es viel leichter, in einer relativ kleinen, noch überschaubaren Gruppe einen ersten Kontakt mit seinem Lehrer aufzunehmen, und sei es auch nur, um zu sehen und gesehen zu werden. In der Anonymität der großen Vorlesung dagegen macht heute offenbar kaum noch jemand Bekanntschaft mit seinem Lehrer. Offenkundig fühlen sich nur sehr wenige unmittel-

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.2.2, S. 44 ff.

bar vom Vortrag, von der Präsentation des Lehrstoffs in der Vorlesung angesprochen. Etwas anderes ist es, nach der Vorlesung den Dozenten noch einmal anzusprechen. In der Vorlesung selbst möchten auch die besonders Befähigten den Vortragenden oder die Kommilitoninnen und Kommilitonen nicht stören oder langweilen, *"weil die das spezielle Thema vielleicht gar nicht so interessiert"*.

Nicht selten kommt der Kontakt zum Hochschullehrer über einen Assistenten, Dozenten, Tutor, Übungsleiter und andere Mitglieder des akademischen Mittelbaus zustande. Sie sind es, die Proseminare, Übungen und Praktika im Grundstudium abhalten. Dabei soll nicht übersehen werden, daß auch Lehrstuhlinhaber diese Aufgaben selber wahrnehmen. Schon aus Altersgründen, aber auch wegen ähnlicher Umgangsformen und Ausdrucksweisen ist der Kontakt zum Assistenten oder Übungsleiter leichter und problemloser. Demgegenüber besteht auch für besonders Begabte anscheinend in der Anfangsphase ihres Studiums noch eine beträchtliche Distanz zum Hochschullehrer, sei es aus einer vermeintlichen persönlichen Unnahbarkeit des Hochschullehrers, sei es aus Respekt des Studierenden vor ihm. Besonders häufig wurde eine solche Distanz von unseren Interviewpartnern bei den Wirtschaftswissenschaftlern registriert.

Vereinzelt zeigt sich, daß nicht nur im Verlauf des Studiums selbst, sondern etwa auch beim Sport, nach einem Vortrag oder durch Teilnahme an Institutssitzungen als Fachschaftsvertreter erste Kontakte zum späteren Betreuer der Diplom- oder Magisterarbeit geknüpft werden. In den Prüfungen zum Vordiplom oder unmittelbar danach, also etwa im 5./6. Fachsemester, lernen Studierende "ihren" Hochschullehrer häufig erst bei der Bewerbung um eine Stelle als studentische Hilfskraft kennen oder bei der Suche nach einem Thema für die Semesterarbeit, wie sie bei Studenten der Ingenieurwissenschaften obligatorisch ist, oder bei der Suche nach einem Thema für das Diplom bzw. die Zulassung zum Staatsexamen. Erstaunlich, aber gleichwohl nicht überraschend, ist die Tatsache, daß eine relativ große Zahl unter den besonders Befähigten erst im Verlauf des Hauptstudiums dem Hochschullehrer begegnet ist, der ihre besondere Befähigung erkannte. Das war immerhin ein Drittel unserer Interviewpartner. Und einige erklärten gar, daß sie erst gegen Ende ihres Studiums während der Anfertigung ihrer Examensarbeit mit ihrem Professor näher in Kontakt gekommen seien. Das aber bedeutet, daß eine relativ große Zahl begabter und besonders befähigter Studenten erst spät im Verlauf ihres Studiums entdeckt wird. Für die Aufnahme in ein Förderungswerk kommen sie dann vielfach nicht mehr in Frage. Es ist aber auch zu fragen, ob sie nicht noch besser, vor allem ideell, gefördert werden könnten, wenn ihre besonderen Fähigkeiten und Begabungen früher erkannt würden. Bemerkenswert erscheint, daß unter den spät entdeckten besonderen

Begabungen sowohl Studierende zu finden sind, die ein überdurchschnittlich gutes Abitur abgelegt hatten als auch solche mit einem sehr durchschnittlichen Abitur, die aber schon im Vordiplom bzw. in der Zwischenprüfung einen erheblichen Sprung nach vorn gemacht hatten.

Insgesamt können wir festhalten, daß eine breite Mehrheit unserer Interviewpartner "ihren" Professor erst in der Phase des Vordiploms oder der Zwischenprüfung kennenlernen. Nur für Naturwissenschaftler ergeben sich auch schon früher gelegentlich Chancen. Der Weg des Kennenlernens führt nicht selten über die wissenschaftlichen Mitarbeiter des Professors. Offenkundig kommen aber auch viele Kontakte zwischen besonders Befähigten und dem Hochschullehrer überhaupt erst in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums zustande. Sie werden erst spät im Studium als besonders begabt entdeckt. Sie können deshalb möglicherweise nicht mehr ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprechend rechtzeitig und umfassend gefördert werden. Wesentliche Potentiale bleiben zu lange brach liegen. Diese Begabten demonstrieren aber zugleich, daß sie auch ohne besondere Förderung ihre Fähigkeiten mitten unter der Vielzahl weniger hochbegabter Studierender entfalten, entwickeln und durchhalten konnten.

3.2.3 Nähe und Unnahbarkeit - Wie sind die Lehrer?

Das Kennenlernen des Professors und die Kontaktaufnahme mit dem Hochschullehrer, bei dem man seine Examensarbeit anfertigen und schließlich in die Prüfung gehen möchte, ist ein wichtiger erster Schritt im Prozeß der Förderung und Betreuung der Studierenden, in Sonderheit der besonders befähigten Studenten. Eine andere Frage ist es, ob man seinen Professor persönlich ansprechen kann, wann immer man ein wissenschaftliches Problem hat und seinen Rat sucht. Oder sollte man ihn lieber doch nicht belästigen? Wieviel Zeit wird er haben?

Immer wieder wird die Anonymität und Distanz zwischen Hochschullehrern und Studenten angesichts des Massenbetriebs beschworen. In dieser Distanz und Anonymität wird eine der wesentlichen Ursachen des Scheiterns so vieler Studierender gesehen. Ist diese Distanz wirklich so groß? Es versteht sich von selbst, daß wir diese Fragen auch unseren besonders befähigten Studentinnen und Studenten gestellt haben, denn gerade im persönlichen Gespräch zwischen Lehrendem und Lernendem kann die Entfaltung besonderer Fähigkeiten gefördert werden.

Nicht wenig erstaunt waren wir, von unseren studentischen Interviewpartnern zu erfahren, daß über die Hälfte von ihnen "ihren" Professor jederzeit spre-

chen konnte, und zwar nicht nur, wenn er in der Hochschule bzw. im Institut anwesend war, sondern sie durften sich mit ihm auch telefonisch zuhause in Verbindung setzen. Dies deutet zumindest darauf hin, daß wenigstens für einen Teil der Studierenden ähnlich günstige Kontaktmöglichkeiten mit "ihrem" Hochschullehrer gegeben sind, wie sie immer wieder als besonderes Kennzeichen des amerikanischen Hochschulsystems hervorgehoben werden. Dieser erste Eindruck wurde jedoch sehr rasch von einigen unserer Interviewpartner relativiert. Theoretisch könnten sie zwar "ihren" Professor jederzeit sprechen, aber er ist *"viel beschäftigt und daher häufig abwesend"*. Die Möglichkeit, "seinen" Hochschullehrer jederzeit sprechen zu können, betrachtet ein anderer Interviewpartner denn auch als *"Ausnahme"*, *"andere (Professoren) interessieren sich nicht, kümmern sich wenig oder gar nicht um ihre Kandidaten."* Einzelne schränkten ihre grundsätzliche Möglichkeit eines uneingeschränkten Zugangs zu ihrem Professor dahingehend ein, daß sie den Termin für ein Gespräch zuvor vereinbaren müßten. Gut ein Viertel unserer studentischen Gesprächspartner begnügt sich denn auch mit den regulären Sprechstunden oder vereinbart einen besonderen Gesprächstermin. Seine Erfahrungen faßte ein Student dahingehend zusammen, daß man bei 90% aller Hochschullehrer auf die reguläre Sprechstunde verwiesen werde, es gäbe nur wenige Ausnahmen, bei denen es anders sei. Nicht ganz so negativ, aber doch deutlich einschränkend, formulierte ein anderer Student seine Erfahrungen: *"Bei bestimmten Leuten kann ich jederzeit hingehen. Das finde ich auch positiv, bei anderen ist man auf die Sprechstunde angewiesen."*

Daß die Möglichkeiten von Hochschule zu Hochschule sehr wohl unterschiedlich sind, betonte eine Doktorandin, die ihr Diplom an einer anderen Hochschule erworben hatte. An ihrer früheren Universität sei ein *"sehr kameradschaftlicher Kontakt"* überhaupt kein Problem gewesen, aber jetzt als Doktorandin sei der Kontakt zwar theoretisch genauso möglich, *"de facto aber um einige Grade unpersönlicher"*. Wiederum andere unterscheiden zwischen Studium und Promotionsstudiengang. Als Doktorandin oder Doktorand haben sie jederzeit freien Zugang zu ihrem Professor, *"als Studentin wäre ein beliebiger Kontakt nicht möglich gewesen wegen der großen Zahl"*.

Neben diesen, noch relativ gemäßigten Stimmen wurden auch von nicht wenigen unserer Interviewpartner die Kommunikationsmöglichkeiten mit Professoren aufgrund persönlicher Erfahrungen recht offen kritisiert und mit anderen Erfahrungen an anderen Hochschulen im In- und Ausland verglichen. In dieser Kritik wurde verhältnismäßig oft eine Eigenschaft bei unseren Interviewpartnern deutlich spürbar, die als ein charakteristisches Merkmal für eine besondere Begabung angesehen wird, nämlich ein Verantwortungsbewußtsein gegenüber anderen und gegenüber der Gemeinschaft - weiter unten wird davon noch ausführlicher die Rede sein. Einige unserer Gesprächspartne-

rinnen und -partner reflektierten nicht nur ihre persönliche Situation, sie ergriffen das Wort auch für ihre weniger begabten Kommilitoninnen und Kommilitonen und deren Betreuungssituation.

Die Möglichkeit, mehr oder minder jederzeit "ihren" Hochschullehrer sprechen zu können, empfanden einige geradezu als Privileg. Sie selbst hätten keinerlei Schwierigkeiten gehabt, ihnen hätten die regulären Sprechstunden ausgereicht; wenn sie wollten, konnten sie jederzeit wenigstens nach Vereinbarung einen Gesprächstermin erhalten. Aber, so fügte eine Studentin der Geographie ergänzend zu ihrer vorteilhaften Lage hinzu, "*andere Kommilitoninnen hätten sich manchmal mehr Förderung und Beaufsichtigung gewünscht, die weniger selbständig arbeiten können.*" Ein Student der Mathematik erzählte, daß im Gegensatz zu einer anderen Hochschule am selben Ort an seiner Hochschule Gespräche mit Professoren zu wenig möglich seien. "*Man kann zwar nach Vorlesungen Fragen stellen, aber ansonsten?...an der anderen Hochschule gehen Professoren auch zu Studenten, wenn sie beobachten, daß die diskutieren.*"

Kritisch betrachtet werden nicht nur die Schwierigkeiten der Kontaktaufnahme und einer zeitlich beliebigen Kommunikation überhaupt, auch die Häufigkeit solch wünschenswerter Gespräche wird bemängelt. Nicht selten wird dabei das Interesse der Hochschullehrer an ihren Studenten stark in Zweifel gezogen. Allerdings sind einzelne auch wiederum bemüht, Verständnis für die Hochschullehrer aufzubringen. Erschwerend auf eine Kontaktaufnahme und vor allem eine mehr oder weniger regelmäßige Kommunikation mit dem Hochschullehrer kann sich auch eine Dislozierung eines Fachbereichs bzw. der verschiedenen Lernorte, z.B. Hörsäle, Laboratorien, Bibliothek etc., auswirken.

"*Es gibt keine festgelegten Sprechstunden*", meinte ein Interviewpartner. "*Man muß ca. drei Wochen im voraus einen Termin ausmachen. Das Interesse des Professors ist sehr gering. Es findet kein wissenschaftlicher Austausch statt.*" Ein Doktorand, der sich persönlich bis zu seinem Magisterexamen "*ausreichend gefördert und betreut gefühlt*" hatte, kritisierte gleichwohl ein auch andernorts vielfach beobachtetes "*Desinteresse der Professoren an der Lehre und Ausbildung*" der Studenten wie folgt: "*Anders würde ich mir auf jeden Fall wünschen, daß es nicht immer so eine Gnade wäre, sondern daß die Leute (Professoren) ihren Beruf ausüben. Ich habe manchmal schon das Gefühl gehabt, daß das Einzige, was jetzt noch an der Universität stört, die Studenten sind, daß alles wunderbar laufen würde, wenn die Studenten nicht wären; dann könnten die Leute nur forschen und ihren Arbeiten nachgehen, bräuchten keine Vorlesungen mehr zu halten und keine Seminararbeiten zu korrigieren, aber dafür werden die Leute ja auch bezahlt. Das ist auch ihr Beruf.*"

Zu bedenken gegeben wird gelegentlich aber auch ein Zuviel an "Interesse" seitens des Professors, wie eine Studentin der Geographie anmerkte. Kommilitonen würden vor zu häufigen Kontakten mit dem Diplomvater gewarnt wegen seiner Kritik und ständig neuer Ideen. Gerade dies aber sei in den USA normal und habe seine Vorzüge. Aus seiner einjährigen Erfahrung mit dem US-amerikanischen Hochschulwesen - er hatte in dieser Zeit dort seinen MSE erworben - kennzeichnete ein Student der Ingenieurwissenschaften die Kontaktprobleme und -schwierigkeiten als strukturelle Probleme des Hochschulsystems, daß nämlich die *"hierarchische Struktur in Deutschland den Kontakt zum Professor verhindert, da er viel beschäftigt ist und wenig Zeit hat"*. Ihm sei bei seinem Aufenthalt in den USA *"positiv aufgefallen, daß ein Professor eigentlich immer für einen da war. Er (der Professor) suchte auch den persönlichen Kontakt, auch noch am Abend. Das motiviert."* Einschränkend fügte er jedoch hinzu, daß es auch im deutschen Hochschulsystem Institute gibt, wo man durchaus jederzeit zum Professor gehen konnte.

Nicht ganz soweit in ihrer Analyse und Kritik gingen einige unserer Interviewpartner, wenn sie zumindest Verständnis für die Situation der Hochschullehrer zeigten und sie teilweise sogar in Schutz nahmen. Ein Student vertrat gar die These, daß sich der Hochschullehrer nicht um seine Studenten zu kümmern brauche. Der Professor hat keine Zeit, weil er *"so viel beschäftigt,...überlastet ist"*, einen so *"vollen Terminkalender"*, weil er *"andere Verpflichtungen"* hat. Die Skala der Erklärungen reicht bis hin zur Feststellung eines Studenten, daß ein Kontakt zum Professor *"gar nicht nötig"* sei, er *"soll sich um die Assistenten und Doktoranden kümmern"*, *"seine Aufgabe ist die Forschung"*.

Handelt es sich bei derartigen Äußerungen in unseren Interviews oftmals nur um Aussagen eines einzelnen oder einiger weniger, so darf man derartige Charakterisierungen sowie das dahinter sichtbar werdende Verständnis von den Aufgaben eines Hochschullehrers nicht einfach beiseite schieben. Immerhin handelt es sich um Aussagen von Studierenden, die von ihren Hochschullehrern selbst als besonders befähigt eingestuft werden. Wenn aber bereits Vertreter dieser Spitzengruppe unter den Studierenden sich so äußern, um wieviel mehr mag dann eine solche Vorstellung unter der breiten Masse der durchschnittlich begabten Studenten verbreitet sein? Wer kann und soll dann eigentlich eine der wesentlichsten Aufgaben eines Hochschullehrers, Lehre und Ausbildung, übernehmen und leisten?

Etwa jeder Zehnte unserer Gesprächspartner sieht in den Assistenten und Dozenten, dem akademischen Mittelbau des Hochschulpersonals ganz allgemein, das *"Bindeglied"* oder den *"Transmissionsriemen"* zwischen Studenten und Hochschullehrern. Natürlich könnten sie jederzeit zum Professor gehen,

aber *"dies wird wenig getan, weil man die anstehenden Probleme mit den Assistenten löst"*. Noch unmißverständlicher formulierte ein anderer Interviewpartner seinen Eindruck: *"Das Studium wird von Assistenten herausgerissen, weil sie im Durchschnitt wesentlich mehr Engagement den Studenten bieten als Professoren....Assistenten sind bemüht, in Übungen das verständlich zu machen, was in der Vorlesung in unakzeptablem Stil vorgetragen wurde."* In einzelnen Fächern scheint es einen gewissen Gruppenzwang zu geben, wonach man mit seinen Fragen nicht zum Professor geht, *"damit macht man sich nur unmöglich"*. Schließlich habe er ja auch noch andere Verpflichtungen. Selbst überdurchschnittlich begabte Studierende haben *"Hemmungen"* zu ihrem Professor zu gehen, weil sie *"ihm unnötig Zeit rauben"*, *"ihn nicht stören"* wollen.

Die Vielfalt zufriedener, enttäuschter und kritischer Stimmen zu den Kommunikationsmöglichkeiten aus unseren Interviews mit besonders befähigten Studenten könnte noch beliebig erweitert werden. Die Aussagen und Erfahrungen ergänzen die Aussagen einzelner Professoren mit Erfahrungen im US-amerikanischen Hochschulwesen, die sie über charakteristische Merkmale und Unterschiede beider Systeme gemacht haben.¹ Es könnten sicherlich mancher Frust und Verdruß, manche Vereinsamung und manches Scheitern und nicht zuletzt auch überdurchschnittlich lange Studienzeiten im Massenbetrieb unserer Hochschulen abgebaut werden, wenn diese Hemmschwellen und Barrieren überwunden würden. An dieser persönlich menschlichen und fachlichen kommunikativen Distanz muß angesetzt werden, wenn die Qualität der Ausbildung sowie die Förderung und Betreuung der Studenten generell, aber insbesondere die der besonders befähigten Studierenden im Massenbetrieb unserer Hochschulen kritisiert wird. Es gibt keine Garantien, daß dies an separaten Einrichtungen für besonders Befähigte, an Elite-Hochschulen also, besser wäre.

3.2.4 Zuwendung und Engagement - Wo bleiben die Lehrer?

Rückblickend beurteilte gut die Hälfte unserer Probanden ihre Betreuung und Förderung als ausreichend bis hervorragend. Sie hätten sich nicht mehr wünschen können, fanden die einen, während einzelne ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen meinten, daß sie gar nicht mehr Betreuung gewollt hätten, weil sie nicht mehr brauchten oder weil sie ohnehin lieber alleine arbeiteten und den Professor nur für gelegentliche Rückfragen benötigten. Einige unserer Interviewpartner differenzierten allerdings sorgfältig zwischen dem Grund- und Hauptstudium, der Phase der Anfertigung ihrer Examensarbeit und der

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.1.2, S. 30 f.

Phase der Promotion, soweit sie sich bereits im Promotionsstudiengang befanden.

Es gab einzelne, wenn auch nicht sehr viele Stimmen unter unseren Probanden, die den Eindruck hatten, mehr und besser als andere betreut und gefördert worden zu sein. In der Übertragung einer Stelle als studentische Hilfskraft, in der Teilnahme an speziellen Seminaren oder kleineren Forschungsprojekten oder auch nur im besonderen Interesse des Hochschullehrers an der Examensarbeit oder Dissertation, die einen engeren Kontakt und einen intensiveren Gedankenaustausch mit dem Professor ermöglichen, wird eine bevorzugte Förderung und Betreuung gesehen. Diese Kontakte und Gespräche, die Anerkennung und das Interesse an erbrachten Leistungen, etwa in Form von Seminararbeiten, bedeuten Ansporn und fördern die Motivation auch bei denen, denen ohnehin ein überdurchschnittliches Interesse und eine besondere Motivation unterstellt werden.

"Ich fühle mich durchaus ausreichend betreut und gefördert,... und das gilt für alle Lehrer; wenn ich mehr Förderung will, liegt es an mir, zum Professor zu gehen", meinte ein angehender Mathematiker. Sehr ausführlich umschrieb ein Student der theoretischen Physik seine Strategie, Förderung zu erhalten, wie er sie sich wünschte und vorstellte. Er habe sich nur "Spezialvorlesungen" ausgesucht und nicht die Vorlesungen besucht, die für alle gedacht waren. *"Ich fühlte mich in dem Sinne ideal gefordert und gefördert, da ich immer meinem jeweiligen Entwicklungsstand angemessen einfach in Vorlesungen gehen konnte, die sehr gut auf das paßten, was ich an Vorwissen einbrachte und habe daher das Gefühl, eine sehr gute Ausbildung in Theoretischer Physik gehabt zu haben".* Zu seiner Betreuung im Verlauf des Studiums vermerkte er weiter, daß eine persönliche Ansprache immer nur auf der Ebene der Assistenten erfolgte, daß er aber nie von Professoren angesprochen worden sei. Diese fehlende Kommunikation mit Professoren habe ihn schon gestört, *"der Zugang zu den Professoren wird einem nicht sehr leicht gemacht, es werden gewisse Schwellen und Hindernisse aufgebaut und andererseits tun auch die Professoren nicht sehr viel dazu, Kontakt zu den Studenten zu bekommen".* Seine Betreuung während der Promotion durch Assistenten sei vor allem menschlich sehr gut gewesen, fachlich dagegen manchmal etwas karg. *"Unterfordert habe ich mich nie gefühlt, gefördert meistens, manchmal aber eben auch alleingelassen".*

Es könnte noch eine ganze Reihe solcher oder ähnlicher Aussagen von besonders Begabten angeführt werden. Immer wieder wird in diesen Äußerungen deutlich, daß eine intensive individuelle, persönlich menschliche und fachliche Betreuung in der Regel frühestens im Hauptstudium, häufiger gar erst gegen Ende des Erststudiums oder im Promotionsstudiengang erfahren und erlebt wird. Die Betreuung erfolgt dabei in zahlreichen Fällen durch

Assistenten. Förderung und Betreuung wird aber auch nicht automatisch gewährt, der begabte Student muß sie sich seinen Bedürfnissen entsprechend auch holen und einfordern. Es zeigt sich ferner, daß eine zufriedenstellende, teilweise sogar über alle Erwartungen hinausgehende kontinuierliche Förderung und Betreuung besonders begabter und befähigter Studierender über alle Fachbereiche, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische ebenso wie geisteswissenschaftliche und über alle Fächer hinweg, solche mit hohen Studentenzahlen ebenso wie solche mit relativ kleinen, möglich ist. Angemerkt sei an dieser Stelle, daß zahlreiche Beobachtungen und Erfahrungen unserer studentischen Interviewpartner mit entsprechenden Aussagen und Feststellungen der interviewten Professoren korrespondieren.¹ Es liegt offensichtlich an der Persönlichkeit und dem Engagement des Lehrstuhlinhabers, den Hochschullehrern und nicht minder an den Mitgliedern des Mittelbaus, ob und wie besonders begabte Studierende ihren Weg durch den Dschungel eines vielfältigen Angebots und unbeirrt durch die Studentenmassen finden.

Nicht wenige unserer Gesprächspartner fühlten sich durch die Art und Weise ihrer persönlichen Förderung einerseits zu größeren Leistungen angespornt, wie beispielsweise eine junge Anglistin: sie sei *"ganz ausgezeichnet unterstützt und gefördert,....über den üblichen Rahmen hinaus an Themen und Probleme herangeführt"* worden. Das sei für sie *"Ansporn zu zusätzlichen Leistungen"* gewesen, *"die ich mir allein nicht zugetraut hätte oder auf die ich allein nicht gekommen wäre"*. Andererseits gab es *"Kommilitoninnen, die sich nicht genügend gefördert gefühlt haben, insofern sie lieber mehr beaufsichtigt gewesen wären, genauere Vorgaben gehabt hätten, was zu tun ist; dies erwartete ich genau nicht"*.

Nicht selten heben die besonders Befähigten hervor, daß sie sich mit dem Eintritt in das Hauptstudium oder auch erst bei der Anfertigung ihrer Examensarbeit sehr gut gefördert gefühlt haben, während sie die Phase des Grundstudiums in ziemlich negativer Erinnerung haben, was die Förderung ihrer besonderen Fähigkeiten anbetrifft. Einige betonten in den Interviews, daß sie nicht nur sehr gut, sondern *"besser als erwartet"* gefördert und unterstützt worden seien. Dabei unterscheiden sie zuweilen noch zwischen der persönlich menschlichen Betreuung und der fachlichen Vermittlung: *"Mein Betreuer ist menschlich sehr gut, ansprechbar und hilfsbereit, aber er kann fachspezifisch nicht helfen, er kann wissenschaftliches Arbeiten nicht vermitteln"*, so kennzeichnete ein Doktorand im Fach Botanik seine Betreuungssituation.

Andere fügten ihrem Urteil über eine persönlich sehr gute, ausgezeichnete oder ausreichende Betreuung und Förderung hinzu, daß man ihre Erfahrung

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.2.3, S. 50 ff.

nicht "pauschalisieren" oder verallgemeinern dürfe. An anderen Lehrstühlen, in anderen Instituten oder bei anderen Professoren sehe es da ganz anders aus. Viele kannten Kommilitoninnen und Kommilitonen, die mit ihrer Betreuung und Förderung weniger oder überhaupt nicht zufrieden waren. Andere bewerteten ihre Betreuung im Verlauf ihres Studiums oder bei der Anfertigung ihrer Examensarbeit als gut und ausreichend, meinten aber zugleich, keineswegs mehr als andere Studenten gefördert worden zu sein.

Wenn sie auch nicht mehr, aber auch nicht weniger als alle anderen Studenten betreut und gefördert wurden, so war eine ganze Reihe unserer Interviewpartner mit dieser Betreuung unzufrieden, fand sie mangelhaft oder schlecht und hatte sich mehr erwartet oder gewünscht. Immerhin etwa ein Drittel unserer Interviewpartner war mit der persönlichen und fachlichen Betreuung während seines Studiums unzufrieden. Ein so hoher Anteil relativ unzufriedener Studierender unter den als besonders begabt und befähigt Apostrophierten läßt zumindest erahnen, wie groß dann erst die Frustration, die Unzufriedenheit und mangelnde Motivation unter der breiten Masse der durchschnittlich Begabten sein muß. Die meiste Kritik richtet sich dabei gegen das Grundstudium. Hier fühlten sich selbst relativ viele Hochbegabte frustriert, entmutigt, alleingelassen. Die Betreuung im Grundstudium wird teilweise schlichtweg als "mangelhaft" oder mit "so gut wie überhaupt nicht" beurteilt. Ein junger Student der Mathematik und Informatik, der gerade sein Vordiplom abgelegt hatte, meinte in seinem Urteil: *"Ich fühle mich im Prinzip bisher überhaupt nicht betreut und gefördert....Es fehlt in den ersten beiden Semestern der Überblick, was ist wichtig, wesentlich, was könnte man weglassen."* Sein Kommilitone im 8. Semester mit einem Doppelstudium in Betriebswirtschaft und Organisationspsychologie ergänzte dieses Urteil mit dem Hinweis: *"Da wird einem irgendetwas hingeknallt, auch ein Hausarbeitsthema....und das kann man vergessen"*. *"Man war eine graue Maus in einer grauen Masse"*, kommentierte ein anderer seine Betreuung und Förderung. In den Ärger über die vermißte Betreuung mischt sich hier und da noch das Gefühl, *"die Professoren sehen die Studenten lediglich als ihre Daseinsberechtigung an, kümmern sich nicht um ihre Studenten, die sich als "abgehakt" und "abgestempelt" vorkommen"*. Trotz solcher Erfahrungen versuchen begabte Studenten noch Verständnis für diese Situation aufzubringen und an jene zu denken, die auch und eigentlich mehr Betreuung bedürften als sie selbst.

Einige unserer Interviewpartner haben ihre Unzufriedenheit und Kritik an ihrer persönlichen Betreuung und Förderung konkretisiert und sogar Vorstellungen und Vorschläge geäußert, wo und wie Mißstände geändert und unbefriedigende Zustände verbessert werden könnten. Oftmals richtet sich die Kritik nicht gegen Personen, sei es den Hochschullehrer oder Mitglieder des akademischen Mittelbaus als vielmehr gegen organisatorische Mängel oder

die Versorgung mit Lehr- und Hilfsmitteln. Insbesondere Naturwissenschaftler klagen, daß z.B. Meßinstrumente nicht rechtzeitig zur Verfügung stehen, Materialien und Chemikalien in den Labors fehlen, Bibliotheken während der Semesterferien verschlossen sind u.ä.m.. Der ganze Studiengang könnte effizienter gestaltet werden, wenn mehr Grundwissen im Grundstudium vermittelt würde. Die Praktika und Seminare verärgern, enttäuschen oder rufen Verdruß hervor, weil der Dozent selbst an dem Thema nicht interessiert ist. Gerade im Grundstudium wird ein feed back vermißt, um auf diese Weise feststellen zu können, wo man steht. Die Beteiligung des Studenten am Unterricht werde zwar mit Erstaunen zur Kenntnis genommen, führe aber zu keinerlei Reaktionen der Zuwendung und damit der Förderung, so daß die fehlende Anerkennung letztlich zur Frustration führe. Gleichwohl schwang in solcher Kritik auch ein gewisses Verständnis für die Ausgangssituation mit, die oft eine intensivere persönliche Betreuung und Förderung erschwert. "*Man muß auch selbst etwas tun*", meinte ein Gesprächspartner, denn in der vermißten oder als zu wenig empfundenen Betreuung komme auch ein gewisses Vertrauen und eine Herausforderung zum Ausdruck. Schließlich beruhe die Betreuung und Förderung auch auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit, d.h. man muß selber etwas geben, damit einem etwas gegeben wird.

Einem Hochschullehrer zu begegnen und als besonders befähigt aufzufallen, ist gewiß gerade im heutigen Massenbetrieb unserer Hochschulen nicht leicht, auch nicht für begabte Studierende in den Anfangssemestern. Ist diese Hürde jedoch erst einmal genommen, dann sind erstaunlich viele durchaus zufrieden mit ihren Kontakten, mit ihrer Betreuung und Förderung. Das ändert nichts daran, daß eine qualifizierte Minderheit zumindest für den Zeitraum des Grundstudiums Mängel in ihrer Betreuung und Förderung sowie Desinteresse an ihrem Engagement und ihrer Arbeit erfahren hat. Aber möchten deswegen unsere Interviewpartner abgehoben und abgeschottet vom Massenbetrieb in einer Elite-Hochschule studieren?

3.2.5 Hechte im Karpfenteich - Masse und Klasse

Die vorliegende Untersuchung hatte u.a. zum Ziel, die Einstellung und Haltung von Hochschullehrern und von als besonders befähigt eingestuften Studentinnen und Studenten zur Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Elite-Hochschulen zu ermitteln.¹ Manchem Bildungspolitiker, Journalisten und Wirtschaftsexperten und nicht zuletzt manchem Hochschullehrer schien die Qualität unserer Hochschulausbildung in Gefahr. Die Qualität der Hochschulausbildung

¹ Vgl. oben Abschnitt 1.1, S. 2 ff.

habe unter der quantitativen Ausweitung des Hochschulzugangs in den 70er Jahren gelitten. Das Heil sahen sie in der Errichtung besonderer privater Einrichtungen gleichsam als Fluchtburgen für die Besten unter den Studenten, um sie abgeschirmt von der Masse zu wissenschaftlichen Höchstleistungen zu qualifizieren. Privat wurde mit gut und staatlich mit mittelmäßig oder gar schlecht gleichgesetzt. Sehen das die wirklich Betroffenen, die Studentinnen und Studenten, genauso? Würden sie aus der überfüllten alma mater ausziehen wollen in die Abgeschiedenheit und einsame Höhe peripatetischer Wissenschaftlichkeit und Erkenntnis?

Was sind Elite-Hochschulen? Was stellen sie sich darunter vor? Hätten sie dort lieber studieren wollen als an der jetzt von ihnen besuchten Hochschule? Wir stellten diese und ähnliche Fragen unseren studentischen Interviewpartnern, nachdem wir sie gebeten hatten, ihr Verständnis von Begabung oder Hochbegabung und das Verhältnis zur Elite-Bildung zu umschreiben. Die Ergebnisse können nach allem, was wir bisher über die Einstellungen und Meinungen unserer besonderen Probandengruppe erfahren haben, nicht mehr sonderlich überraschen. Sie liegen im Trend bisheriger Stellungnahmen zum Verlauf und zu den Rahmenbedingungen ihres Studiums.

Etwa die Hälfte unserer Gesprächspartner lehnte es mehr oder weniger unmißverständlich ab, an einer Elite-Hochschule studieren zu wollen. Die andere Hälfte hätte entweder mit gewissen Bedenken und Einschränkungen schon recht gern an einer besonderen Einrichtung studieren wollen oder aber hielt eine solche Einrichtung letztlich doch nicht für wünschenswert. Sie sahen nahezu die gleichen Probleme, Schwierigkeiten und Konsequenzen wie die erste Gruppe, die separate Elite-Einrichtungen von vornherein ablehnte. Es fand sich eigentlich niemand, der vorbehaltlos die Errichtung von Elite-Universitäten befürwortete und dort auf jeden Fall hätte studieren wollen. Die Fülle der Argumente pro und contra gesonderte Eliteeinrichtungen umfaßt ein weites Spektrum denkbarer und möglicher Meinungen. Interessant dabei ist vielleicht die Beobachtung, daß der eine als Vorteil einer Elite-Einrichtung ansah, was ein anderer gerade für einen Nachteil hielt. Nicht wenige verbanden mit einer Elite-Hochschule die Lösung all jener Probleme, die das Studieren an den überfüllten Hochschulen behindern und erschweren. Insgesamt kamen unsere studentischen Gesprächspartner zu dem gleichen Schluß wie schon zuvor die interviewten Hochschullehrer.

Verlockend wäre für manche unserer besonders befähigten Studierenden das Prestige, das sie mit dem Besuch einer solchen Elite-Einrichtung verbinden. Natürlich wäre es eine *"Auszeichnung, dort studieren zu dürfen"*, aber *"wer dort studiert, wird als etwas Besonderes angesehen"*, seine gesellschaftliche Integration wird problematisch, denn *"der Kontakt zu und die Kommunikation mit den*

"normalen" Studenten geht verloren". Eine Doktorandin in den Fächern Chemie und Biologie sah die Gefahr, daß Hochbegabte "zu sehr unter sich wären und nicht mehr mitten im Universitätsbetrieb, was für Normalbegabte nachteilig sei, weil sie keinen Umgang mit solchen Leuten hätten....Ein elitäres Bewußtsein würde nur noch gefördert". Hier wie in zahlreichen anderen Stellungnahmen kam immer wieder mehr oder weniger deutlich die Vorbildfunktion von besonders befähigten Studierenden für ihre weniger hoch begabten Kommilitoninnen und Kommilitonen zum Ausdruck. Ein "Zwei-Klassen-System" von Hochschulen und Studierenden müßte vermieden werden, eine "Zwei-Teilung" des Hochschulwesens wäre nicht sinnvoll, "weil ich durchaus der Meinung bin, wenn man das Zeug dazu hat, dann kann man es auch an einer normalen Hochschule sehr weit bringen", begründete ein angehender Maschinenbauingenieur sein bedingtes Ja zur Elite-Hochschule. "Wer dort studiert", so ein künftiger Manager, "der wird als etwas Besonderes angesehen". Eine Absonderung Hochbegabter in Elite-Hochschulen bewirke etwas wenig Wünschenswertes im Selbstverständnis dieser besonders Begabten, sie führe zu "Verblendung und Selbstüberschätzung". Ein Nebeneinander von Elite-Hochschule und gegebenem Hochschulsystem führt dazu, folgerte ein Dritter, daß alle ihre Kinder an einer Elite-Hochschule studieren lassen wollen.

Hier drängt sich gleich ein weiteres Argument auf, das unsere Interviewpartner die Vorstellung einer Elite-Hochschule mit Skepsis und Argwohn betrachten ließ. Eine Elite-Hochschule könnte nach ihrer Auffassung aufgrund des besonderen Status, der spezifischen Aufgaben und Rechte nur als eine private Institution neben dem einheitlichen staatlichen Hochschulsystem errichtet werden. Diese Einschätzung erscheint angesichts eines staatlichen Bildungsmonopols durchaus realistisch; bei staatlicher Anerkennung der Bildungsabschlüsse wäre eine staatliche Subventionierung durchaus möglich. Mit der Vorstellung von einer privaten Einrichtung rückt zwangsläufig die Frage der Finanzierung solcher Einrichtungen ins Zentrum der Abschätzung und Erwägungen. Hohe Gebühren einerseits und Umverteilung der finanziellen Ressourcen zugunsten von Elite-Institutionen andererseits, eine finanzielle Bevorteilung einer Minderheit auf Kosten einer Mehrheit wären unausweichliche Folgen. Das aber zieht eine Fülle weiterer Konsequenzen nach sich, betreffend den Zugang der Studenten zu derartigen Einrichtungen ebenso wie die Auswahl der Hochschullehrer, die dort unterrichten dürfen oder die Ausbildungsqualität an den staatlichen Hochschulen. Wer darf dort unterrichten oder studieren und ab wann? Wer wählt wen aus? Welches sind die geeigneten oder gar richtigen Auswahlkriterien? Welche Konsequenzen hat eine Aufteilung der Hochschulen in Elite-Einrichtungen einerseits und andererseits "normale" Hochschulen vor allem für die "Normalen"? Welche Auswirkungen auf das Niveau der "normalen" Hochschulen hätte der Weggang der guten bzw. der besten Hochschullehrer an die Elite-Hochschulen?

Bei allem Verständnis einiger der von uns interviewten Studierenden für die Forderung nach Sondereinrichtungen für besonders begabte oder als besonders befähigt angesehene Studenten halten diese insbesondere die Frage der Auswahlkriterien für außerordentlich problematisch. Ein angehender Maschinenbauingenieur, der wegen des erwarteten Prestiges gern an einer Elite-Hochschule studiert hätte, gab gleichwohl zu bedenken, *"ich habe festgestellt, daß vielfach Leute von den Professoren als hochbegabt bezeichnet werden, die von ihren Noten her oder von anderen meßbaren Kriterien her gar nicht als solche feststellbar wären"*. Diese Beobachtung fügt sich harmonisch in die Zusammensetzung unserer besonders befähigten Interviewpartner nach ihren schulischen Leistungen ein. Wie und wann aber könnten solche Begabungen an eine Elite-Hochschule gelangen?

Ein anderer Interviewpartner, dem eigentlich die ganze Idee einer Elite-Einrichtung problematisch erschien, sah noch am ehesten in der Zwischenprüfung bzw. dem Vordiplom *"ein geeignetes Instrument zur Auslese oder Aussiebung geeigneter Kandidaten"* für eine separate Elite-Einrichtung, jedoch würden unter den gegenwärtigen Umständen *"die Guten und wirtschaftlich Unabhängigen begünstigt, denn nur sie sind in der Lage, ihr Grundstudium rasch und mit sehr gutem Erfolg abzuschließen"*. Das bedeutet, daß für diesen Studenten zwar eine gute, überdurchschnittliche Leistung im Vordiplom oder in der Zwischenprüfung sowie ein möglichst rascher Abschluß des Grundstudiums relevante Auswahlkriterien für den Besuch einer Elite-Hochschule wären, aber weil nach seiner Auffassung diese Kriterien nur von materiell unabhängigen Studenten erfüllt werden könnten, sieht er die Chancengerechtigkeit verletzt. Sozial schwächere Studenten können nicht so rasch studieren, weil sie auch noch für ihren Lebensunterhalt sorgen müssen. Ähnlich dachten auch andere Gesprächspartner, die, ausgehend von der materiellen Förderung und Finanzierung, die Frage nach der "Elite" stellten, die dorthin kommen oder gehen darf. Das dürften auf keinen Fall einfach nur diejenigen sein, die sich den Besuch einer solchen Einrichtung finanziell leisten könnten oder *"die die Elite-Hochschule als Sprungbrett zum großen Geld betrachten"*.

Wer aber sollte oder könnte dann Elite-Hochschulen besuchen? *"Die besten Abiturienten"* sagten die einen, *"die ihr Abitur mit 1.0 abgeschlossen haben"*, präzisierten andere ihre erste spontane Antwort auf unsere Frage. Bei näherem Hinsehen und ein wenig Nachdenken stellten sie jedoch selbst diese Aussage wieder in Frage, denn wer sind tatsächlich die Besten, wer beurteilt und urteilt hier über wen? Was besagt schon ein Abitur mit der Gesamtnote 1.0? Rasch kamen die Fragen ins Spiel, die das Thema dieser ganzen Untersuchung bestimmen.

Einige unserer Interviewpartner zogen eine Gleichsetzung von Zeugnisnoten und Begabung nicht zu Unrecht, wie hinlänglich bekannt, in Zweifel. Nach ihrer Auffassung und Beobachtung können gute Noten, wie wir schon bei der Darstellung unserer Interviews mit Professoren gesehen haben¹, durch großen Fleiß erworben werden: *"Ich kenne einige 1.0-Abiturienten, die halte ich alle nicht für hochbegabt, die sind einfach wahnsinnig fleißig"*. Auch die Aufschlüsselung unserer studentischen Interviewpartner nach ihren Noten im Abiturzeugnis weist in die gleiche Richtung. Fleiß, das zeigt sich an verschiedenen Punkten unserer Untersuchung, ist zwar auch wichtig, aber nicht das entscheidende Kriterium von besonderer Begabung und Befähigung.

Und das Vordiplom als mögliches alternatives Auswahlkriterium wurde letztlich ebenfalls nicht wirklich ernsthaft in Erwägung gezogen. Damit müßten zunächst alle Studenten gemeinsam das Grundstudium absolvieren und eine Elite-Hochschule würde erst mit dem Hauptstudium einsetzen. Sollen sie damit "nur" einer *"vertiefteren Spezialisierung"* dienen?

Wie könnte eine Elite-Hochschule aussehen, wenn es sie tatsächlich gäbe? Worin würde sie sich von einer "normalen" Hochschule unterscheiden? Was könnte sie auszeichnen und erstrebenswert machen? Manche Gesprächspartner schränkten in ihren Antworten auf diese Fragen ein, daß sie sich *"eigentlich gar nicht richtig vorstellen könnten, wie eine Elite-Hochschule aussehen sollte"*. Gleichwohl ergab sich aus den zahlreichen Antworten eine Fülle von Merkmalen und Aspekten einer Elite-Hochschule, die bei näherer Betrachtung und im Kontext anderer Fragen im Rahmen der Interviews als Mängelliste oder als negative Erfahrung des gegebenen Hochschulsystems verstanden werden können.

Ganz generell verbinden einige mit der Vorstellung Elite-Hochschule eine andere Organisationsform des Hochschulbetriebes. Konkret bedeutet dies für einzelne *"eine kompaktere Wissensvermittlung in kürzerer Zeit, insbesondere im Grundstudium"*. Auf dieses Problem stießen wir wiederholt im Verlauf unserer Interviews, und zwar im Kontext mit Fragen zum Übergang von der Schule ins Studium, zu den Möglichkeiten einer kürzeren Studienzeit oder zur Einstellung zu sog. "Steilkursen" für besonders befähigte Studierende. Immer wieder wurde eine stärkere Verschulung des Grundstudiums gefordert in Fächern, wo es sie bisher nicht gibt oder, wo es sie gibt - insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften - wurde sie von unseren Interviewpartnern außerordentlich positiv bewertet. An der Elite-Hochschule wäre die Organisation des Studiums insgesamt straffer, es würde einerseits mehr Stoff in kürzerer

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.3.1, S. 70 ff.

Zeit vermittelt, andererseits wären die Praktika kürzer und zugleich zielgerichteter sowohl in Hinblick auf den späteren Abschluß als auch in Hinblick auf die Praxis.

Kennzeichnend für eine Elite-Hochschule wäre nach Ansicht einiger unserer studentischen Gesprächspartner ein *"intensiveres Arbeiten in kleineren Gruppen"*, in denen eine vertiefte Erörterung der fachlichen Probleme stattfindet. Der Lehrstil entspräche mehr einer Diskussion zwischen Lehrenden und Lernenden und weniger einer herkömmlichen Vorlesung. Allerdings vermuteten einige Befragte, daß das Studium an einer Elite-Hochschule mit *"mehr Stress verbunden"* sein würde, weil *"das Klima wesentlich aggressiver, der Konkurrenzdruck wesentlich größer"* wäre als an einer traditionellen Universität, denn *"an einer normalen Universität müssen Hochbegabte ihre Eitelkeit nicht mehr besonders kultivieren, sie erfahren es täglich fast automatisch"*. Ein Mathematiker fand daher die Vorstellung *"ziemlich anöndend, mit Leuten zusammen zu sein, die nur noch studieren, denn dann geht etwas vom Leben ab"*. Ein Biologe, der kurz vor dem Abschluß seiner Promotion stand, sah mit zahlreichen anderen unter fachlichen Gesichtspunkten gewisse Vorteile im Besuch einer Elite-Hochschule, befürchtete aber mit vielen anderen, daß es im *"menschlichen Umgang vielleicht schwieriger"* sein könnte, weil sich die dort Studierenden *"gegenseitig an Ehrgeiz überbieten"* könnten, wodurch nicht nur *"die Freude am Studium verloren"* ginge, sondern auch die *"im Umgang mit den Mitmenschen"*. Er zog auch die fachliche Zusammenarbeit in Zweifel und fragte sich von dorthier, ob eine Elite-Hochschule *"vielleicht gar nicht so viel effizienter als eine normale Hochschule"* sein würde. Letzte Konsequenz aus diesem Konkurrenzkampf *"jeder gegen jeden"* könnte nur die Frustration und Demotivation derjenigen sein, die unter den Besten die Schwächeren wären. Ob ihre Leistungen dann noch genauso gut wären wie in Karpfenteich, wo sie die Hechte sind?

Wie sehr unsere Interviewpartner in die Vorstellung einer Elite-Hochschule vor allem ihre Wünsche und Erwartungen nach einem effizienten und erfolgreichen Studium projizierten, wurde besonders deutlich, wenn sie mit einer Elite-Hochschule den uneingeschränkten Zugang zur Literatur, eine ausreichende Versorgung mit Büchern und sonstigen Arbeitsmaterialien, eine bessere und umfassendere Ausstattung der Institute und Laboratorien, praxisorientierte Veranstaltungen, Partizipation an Forschungsprojekten, stärkere Kontakte der Studierenden untereinander, Teamarbeit von Studienbeginn an, mehr interdisziplinäre Studienangebote und Zusammenarbeit oder größere Wahlfreiheit und mehr Flexibilität bei den Studien- und Prüfungsanforderungen verbanden. Ein Doktorand, der sein Zweitstudium gerade mit einer Promotion abschloß und einige Semester seines Studiums im Ausland verbracht hatte, erwartete von einer Elite-Universität, daß sie *"viel internationaler sein mußte, damit man mit den unterschiedlichen kulturellen Denkweisen zusammenkommt"*.

Manche Gesprächspartner wiederum sahen in einer möglichst frühen Spezialisierung einen besonderen Vorzug einer Elite-Einrichtung, während andere Gesprächspartner gerade darin einen Nachteil und die Gefahr einer allzu großen Einengung bzw. einer Vernachlässigung interdisziplinärer Angebote und Zusammenarbeit erblickten. Selbstverständlich gehören zu einer Elite-Hochschule für viele auch gute, ja sehr gute Professoren, aber *"große berühmte Namen sind gar nicht so wichtig, weil die sich nicht um die Belange der Studenten kümmern, sondern um vieles andere"*. Die Qualität der Professoren würde sich in einer didaktisch guten Lehre zeigen, aber, wie eine Studentin der Mathematik einschränkend hinzufügte, *"didaktisch gute Professoren, die sich um Lehre kümmern, sind gerade für die Studenten wichtig, die sich schwerer tun im Studium"*. Sie wären mithin an den normalen Hochschulen dringender notwendig.

Kennzeichnend für eine Elite-Hochschule ist schließlich noch für einige unserer Interviewpartner eine individuelle, persönliche Beratung und Betreuung, um so u.a. *"Richtungslosigkeit"* auszuschalten. Eine solche ideale Institution aber wäre *"nicht gut, wenn sie auf Kosten der Allgemeinheit ginge"*. Es waren gerade Naturwissenschaftler und Ingenieure, die ihre Zustimmung und ihr Interesse an besonderen Einrichtungen für besonders Befähigte mit Hinweisen auf die Verantwortung für alle und die Notwendigkeit einer guten Breitenbildung verknüpften: *"Es muß aber auch beachtet werden, daß der Kontakt zu den 'Normalen' nicht verloren geht, sie dürfen nicht vernachlässigt werden."* Denn, so argumentierte ein Doktorand im Fachbereich Elektrotechnik, *"es nützen nicht wenige sehr gute Ingenieure und Wissenschaftler, man braucht auch ein breites Fundament an guten Wissenschaftlern und Ingenieuren."*

"Schneller, besser, effizienter", so wünschten sich zahlreiche unserer besonders befähigten Interviewpartner ihren Studienverlauf. Wenn eine Elite-Hochschule diese Bedingungen erfüllen würde, dann wollte der oder die eine oder andere von ihnen dort gern studieren. Größer jedoch war die Zahl jener, die davon überzeugt sind, daß ihre Studienerwartungen und erhofften Studienbedingungen sehr wohl von einer normalen staatlichen Hochschule erfüllt werden können, wenn auch die Hochschullehrer ihre Aufgabe und Verpflichtung ernst nehmen, sich um die Bildung und Ausbildung ihrer Studenten zu kümmern. Das vielleicht Überraschendste an unseren Interviews aber war, daß nicht wenige diesem persönlichen Wunsch und fachlichen Interesse eine soziale Verantwortlichkeit und ein Gemeinschaftsgefühl gegenüberstellten, die eine separate Elite-Einrichtung nicht sonderlich attraktiv erscheinen ließen. Ein Doktorand der Chemie gab denn auch zu bedenken, daß eine Elite-Einrichtung im Sinne einer amerikanischen Elite-Universität einer langen Tradition und eines historisch und gesellschaftlich gewachsenen Hintergrundes bedarf, *"der auch durch noch so viele Millionen nicht erzeugt werden kann"*. Über diese Tradition und diesen

Hintergrund aber verfügen zahlreiche unserer alten Hochschulen und Fakultäten. Daher können sich etliche eine "*Elite-Hochschule in der Hochschule*" vorstellen, die sich durch ein zusätzliches, vornehmlich auch interdisziplinäres Angebot zum Regelunterricht auszeichnet und viele der schon zuvor genannten Wünsche und Erwartungen realisiert.

3.3 Hochbegabung - Idee und Wirklichkeit

Noch weniger als bei unseren Interviews mit Hochschullehrern konnten wir bei unseren Interviews mit Studentinnen und Studenten davon ausgehen, auf Experten in Fragen der Hochbegabung bzw. besonderer Befähigungen zu treffen. Keiner von ihnen hatte sich wohl je zuvor mit dieser Problematik intensiv auseinandergesetzt. Ihre Antworten auf unsere Fragen waren von großer Spontaneität geprägt, zuweilen auch von einer gewissen Überraschtheit und Verlegenheit, hatten sie doch bis zum Zeitpunkt unserer Interviews wenig oder gar nichts davon gehört oder gespürt, als besonders befähigt zu gelten. Es kann daher nicht verwundern, daß wir von keinem unserer Interviewpartner eine umfassende Definition oder Umschreibung von Begabung bzw. Hochbegabung erhalten haben. Alle haben mehr oder weniger zahlreiche Aspekte, Dimensionen, Faktoren und Merkmale einer besonderen Befähigung benannt, die ihnen gerade einfiel. Daß einige charakteristische Kennzeichen häufiger als andere genannt wurden, liegt wohl in erster Linie daran, daß diese zum allgemeinen Sprachgebrauch und Verständnis von Begabung bzw. Hochbegabung gezählt werden können. Zusammengenommen ergeben die vielen Aussagen ein recht abgerundetes Bild über diese Thematik aus der Sicht von Betroffenen.

3.3.1 Hochbegabung - Einig in Vielfalt

"Unter Hochbegabung versteht sicher jeder etwas anderes", so meinte eine unserer Interviewpartnerinnen, die gerade ihre Dissertation abgeschlossen hatte, auf unsere Frage nach ihrem Verständnis von Hochbegabung. Ein Student der Physik faßte seine Auffassung von Hochbegabung in die Worte zusammen: *"So viele Menschen, so viele Individuen und so viele Begabungen"*. Genau dies war eine der Ausgangsthese unseres gesamten Projektes, weshalb wir auch kein irgendwie geartetes Konstrukt von Hochbegabung überprüfen wollten, sondern das Selbstverständnis derer, die für "besonders befähigt", "hochbegabt" eingestuft werden, kennenlernen wollten. In der Tat wurde uns ein ganzer Katalog von Merkmalen, Kriterien, Aspekten und Umschreibungen von Hochbegabung oder Begabung genannt, die vielfach nur von einzelnen oder sehr wenigen Probanden geäußert wurden. Gleichwohl finden auch diese eher

selten vorgebrachten Definitionsversuche und Indikatoren Entsprechung in manchen Theorien zur Begabung.

Ganz allgemein nannte ein Gesprächspartner "*menschliche Qualitäten*" als ein Charakteristikum für Hochbegabung. Für einen anderen war, noch allgemeiner, noch abstrakter formuliert, ein "*humanistisches Weltbild*" konstitutiv für Hochbegabung. Andere wiederum versuchten, derart pauschale und eigentlich interpretationsbedürftige Aussagen etwas zu konkretisieren, wenn sie von der "*spielerischen Neigung, mit anderen in Konkurrenz zu treten*" sprachen oder davon, daß "*die einen schnell sind*" - sie meinten damit das Erfassen, Auffassen und Artikulieren von Problemen, Fragestellungen etc. - "*und die andere sind langsam*", "*die einen sind laut*" - und sie erhalten die Stipendien, werden eingeladen zu diesem oder jenem Vorhaben usw. - "*und die anderen sind leise*". Die einen verstehen es, "*sich zu verkaufen*", auf sich aufmerksam zu machen, während die anderen mehr im stillen arbeiten, sich nicht so sehr in den Vordergrund drängen.

Nicht-kognitive Eigenschaften wie Begeisterungsfähigkeit, Spontaneität, Motivation, Verantwortungsbewußtsein, Bereitschaft zum Engagement u.dgl. wurden immer wieder als wichtige und wesentliche Kennzeichen von Begabung oder Hochbegabung bezeichnet. Von mehr als einem Drittel unserer studentischen Interviewpartner wurde in diesem Kontext ganz allgemein "*ein starkes Interesse am Gegenstand*", "*an der Sache*", "*am Stoff*", "*am Fach*" oder "*Fachgebiet*" als Voraussetzung für eine besondere Begabung gekennzeichnet. In diesem allgemeinen Interesse, in dieser Neugier schwingt natürlich auch die Neigung zu einer bestimmten Sache mit, denn, so ein Student der Physik, "*kein Mensch tut etwas, was er ungern tut und wenn er noch so sehr dazu begabt wäre*". Konkreten Ausdruck findet dieses Interesse auch in dem scheinbar unstillbaren Drang, "*sich möglichst viel Wissen anzueignen*".

Einen anderen wichtigen Indikator für Hochbegabung bzw. für eine besondere Befähigung sahen überraschend viele Befragte, nämlich mehr als die Hälfte, in einer gewissen sozialen Kompetenz und Verantwortung. Nach ihrer Auffassung gehört zu einem besonders Befähigten, daß er willens und in der Lage ist, sein Wissen und Können anderen zu vermitteln, andere davon zu überzeugen. Er ist bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten, auch mit solchen, die nicht so leistungsfähig und kompetent sind wie er selbst. Er weiß sich auch verpflichtet, seine besonderen Fähigkeiten zum Wohl und Nutzen der Gemeinschaft einzusetzen.

Aber auch das Gegenteil wurde geäußert, daß ein Hochbegabter keineswegs verpflichtet sei, sein Können und Wissen anderen mitzuteilen. Ein Student brachte hier sein persönliches Dilemma, seine innere Zerrissenheit zum

Ausdruck, die sicherlich für viele andere genauso gilt. Er beobachtete an sich selbst die Tendenz, *"das Wissen, das ich mir erarbeitet habe, auch für mich zu behalten aus dem Gefühl der Mißgunst; ich mußte viel Zeit dafür arbeiten; eigene Erkenntnisse möchte ich nicht so ohne weiteres weitergeben, da habe ich genug für gelitten....Andererseits ist der Drang groß, sich zu öffnen, andere in das, was ich kann, auch einzubeziehen; wahrscheinlich aus dem Grund des Strebens nach Anerkennung"*. Bezieht er diese Äußerung auf seine konkrete Studiensituation, so ist es durchaus verständlich daß er sein Wissen und Können, das er sich selbst hart erarbeitet hat, vielleicht sogar unter Verzicht auf Freizeit und Entspannung, nicht unbedingt jenen Kommilitoninnen und Kommilitonen zugute kommen lassen möchte, die es sich im Studium besonders bequem und leicht machen möchten, sich nicht anstrengen wollen und nur bei anderen *"schmarotzen"*. Dieses Thema kam in anderem Zusammenhang in einiger unserer Interviews deutlich zur Sprache. Aber das war hier weniger gemeint und angesprochen als vielmehr ein anderes, sehr komplexes und kompliziertes Problem vieler junger hochbegabter Menschen.

An diesem Beispiel wird ein Problem manifest, daß nämlich überdurchschnittlich begabte junge Menschen nicht selten unter ihrer besonderen Befähigung leiden. Sie sind innerlich zerrissen zwischen der Freude und dem Stolz über ihre besonderen Fähigkeiten sowie dem Wunsch nach Anerkennung und Ausnutzung ihrer Begabung einerseits und andererseits dem Bedürfnis nach normalen zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialer Kommunikation. Dieses Thema kann im Rahmen unserer Untersuchung nur mit aller Vorsicht angesprochen werden, da es nicht Ziel und Zweck unserer Untersuchung war. Wir haben die Interviews auch nicht unter diesem Aspekt näher analysiert. Wir können daher nur vage Vermutungen über unsere Beobachtungen äußern. Diese Mutmaßungen fanden allerdings eine gewisse Bestätigung und Unterstützung, als wir im Kontext der Fragen nach dem Verständnis von Hochbegabung bzw. Begabung unsere studentischen Interviewpartner um eine Selbsteinschätzung baten.¹

So, wie viele in der Hochbegabung eine Verpflichtung sahen, ihr Können anderen *"mitzuteilen"*, *"zu vermitteln"* und *"sich mit anderen auszutauschen"*, so sah mindestens jeder sechste Proband darüber hinaus ein charakteristisches Merkmal für einen Hochbegabten in seinem Verantwortungsbewußtsein und seiner Verantwortlichkeit für die Gesellschaft und damit zugleich für sein eigenes Handeln. Gemeint ist, daß sie ihr besonderes Können und Wissen nicht nur zum eigenen Nutzen und Vorteil, sondern ebenso zum Nutzen und Wohl der Gesellschaft, der Allgemeinheit einzusetzen haben und daß sie bereit

¹ Vgl. unten Abschnitt 3.3.2, S. 148 ff.

sind, aufgrund ihrer hervorragenden Fähigkeiten Führungspositionen in der Gesellschaft zu übernehmen. Der besonders Befähigte soll *"seine eigene Begabung in den Dienst der Gesellschaft stellen"*, *"sich an den Fragen des öffentlichen Lebens beteiligen"*.

Immer wieder klang durch die Interviews mit den Studierenden hindurch, daß sie die Thematik der Hochbegabung auf die Wissenschaft und den Wissenschaftler bzw. Forscher einengten. So wurde das Verantwortungsbewußtsein und Engagement auch dahingehend umschrieben, daß der Hochbegabte *"kein Forscher im elfenbeinernen Turm, losgelöst von der Umwelt"* sein dürfe. Gewiß nicht nur für sich allein charakterisierte eine Germanistin einen Hochbegabten als einen Menschen, *"der menschliche Prämissen immer vor intellektuellen Prämissen bestehen läßt,....der das soziale Engagement vor den persönlichen intellektuellen Erfolg stellt"*. Aber auch die gegenteilige These wurde wiederholt vertreten, daß nämlich ein Hochbegabter nicht nur *"introvertiert"* ist, sondern sein muß. Denn wer hochbegabt ist, *"der denkt viel nach, sinniert viel und zieht sich gern zurück"*.

Neben den nicht-kognitiven Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmalen wurde, unterschiedlich häufig, eine große Vielzahl kognitiver, intellektueller und emotionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten, Eigenschaften und Merkmale zur Kennzeichnung von Hochbegabung angeführt. Doch auch hier traten teilweise unterschiedliche, ja gegensätzliche Auffassungen zutage. So gehörten Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Selbstdisziplin und Zielstrebigkeit für jeden fünften unserer Interviewpartner zu den wesentlichen Kennzeichen von Hochbegabung. Ausdauer und Standfestigkeit meinen dabei das Aushalten, Durchstehen und Durcharbeiten von Problemen und Schwierigkeiten, das Fertigstellen von Aufgaben und die Suche nach Problemlösungen.

Aus den zuletzt erwähnten Kriterien ergibt sich nahezu zwangsläufig, daß analytisches Denken ebenfalls von unseren Interviewpartnern zu den wesentlichen Merkmalen von Hochbegabung gerechnet wird. Dabei kommt es weniger darauf an, wie sich einer ausdrückte, *"schnelle Lösungen zu finden"* als vielmehr *"durchgehende, eindringende Analysen"* anzustellen, d.h. Probleme, Erkenntnisse, Gelerntes immer wieder zu hinterfragen. Einigen war auch dies zur Kennzeichnung von Hochbegabung noch nicht hinreichend genug. Für sie gehört zur Hochbegabung auch die Fähigkeit, *"das Wesentliche eines Faches erkennen und ordnen zu können"*. Systematisches Denken, Strukturieren von Wissen ist mithin ein weiteres Merkmal von Hochbegabung. Der Hochbegabte entwickelt im Laufe der Zeit ein Denken, das ihm *"die Anpassung an die Denkstrukturen seines Faches"* ermöglicht.

Wurden die zuletzt genannten Kriterien nur von einigen wenigen Studentinnen und Studenten erwähnt, so gibt es noch andere kognitive Fähigkeiten zur Charakterisierung von Hochbegabung, die von weit mehr als der Hälfte aller Interviewten teilweise ganz spontan als besondere Merkmale gekennzeichnet wurden. Die Rede ist zum einen von einer schnellen Auffassungsgabe. Hochbegabte vermögen schneller und leichter als andere, sich den Wissensstoff eines Fachgebietes anzueignen, Probleme *"aus den verschiedensten Bereichen"* zu erfassen und *"diese in das eigene Fachgebiet zu integrieren und die Zugangswege zu hinterfragen"*, Problemlösungen zu finden, neue Ideen und Gedanken zu entwickeln. Und zum anderen ist es die Fähigkeit, Zusammenhänge über verschiedene Fachbereiche hinweg zu erkennen, über den Horizont des eigenen Fachbereichs hinaus zu denken, abstrahieren zu können, *"Offenheit in alle Richtungen"*. Hochbegabte können *"komplexe Sachverhalte schnell durchschauen und sich aneignen"*, *"neue Zusammenhänge, neue Denkweisen, neue Ideen aufgreifen und problemlos daran mitarbeiten"*. Nicht ganz so einig waren sich die Probanden, ob dieses assoziative, komplexe Denken und Erfassen von Problemen und Zusammenhängen nun besonders rasch zu erfolgen habe oder nicht. Die Mehrzahl derer, die sich hierzu äußerte, tendierte eher zu einer gewissen Gewandtheit und Behendigkeit.

Mit der bisherigen Darstellung ist der Katalog der Eigenschaften und Merkmale von Hochbegabung noch keineswegs erschöpft. Es läßt sich noch eine ganze Reihe von Kriterien anführen, die jedoch im Kreise der von uns interviewten Studentinnen und Studenten teilweise recht kontrovers beurteilt wurden. So sah beispielsweise jeder fünfte Proband in einem guten Gedächtnis, einem umfassenden Wissen ein wichtiges Kriterium für einen besonders Befähigten, während etliche andere meinten, daß man sich ein solches Wissen ja auch mit einiger Anstrengung und Fleiß erwerben könne. Fleiß gehöre aber nun gerade nicht unbedingt zur Hochbegabung. Dem wiederum widersprach die Auffassung von gut einem Drittel der Befragten, für die Fleiß, Leistungswille und Leistungsbereitschaft, allerdings neben zahlreichen anderen Kriterien, sehr wohl zu einem Charakteristikum eines Hochbegabten zähle. Fleiß bedeutet nicht nur *"mehr tun, mehr lernen als andere"*, sondern Fleiß ist schon deshalb erforderlich, *"um das, was tatsächlich in einem liegt, auch auszuformen"*. An dieser Stelle erscheint es angezeigt, darauf hinzuweisen, daß natürlich die einzelnen Interviewpartner stets ein ganzes Bündel, wenn auch nicht in der gleichen Zusammensetzung, von Eigenschaften und Merkmalen zur Charakterisierung von Hochbegabung bzw. besonderer Befähigung angegeben haben.

Rekurrieren die einen auf ein breites, vielseitiges Wissen im Kontext mit den schon erwähnten Eigenschaften und Merkmalen für Hochbegabung, so sind einige andere durchaus bereit, einem Hochbegabten eine Spezialisierung auf ein eng umgrenztes Fachgebiet zuzubilligen. Für sie kann ein Hochbegabter

auch jemand sein, der *"sich in ein stilles Kämmerlein zurückzieht und nachdenkt"*, der nur für dieses eine Gebiet arbeitet und dem *"rechts und links daneben die Dinge verlorengehen"*. Für sie gibt es zwei Typen von Hochbegabten: den introvertierten *"Tüftler"* auf der einen Seite und auf der anderen den engagierten, verantwortungsbewußten Wissenschaftler, der bereit ist, sein Wissen und Können *"zu seinem eigenen und zum Nutzen anderer einzubringen"*.

Bei der Umschreibung von Hochbegabung darf ein Bereich, der auch von unseren Interviewpartnern nicht kontrovers betrachtet wurde, nicht unerwähnt bleiben. Nahezu ähnlich häufig wie die meisten bisher dargestellten Merkmale und Charakteristika, Eigenschaften und Dimensionen von besonderer Befähigung wurde von mindestens jedem zweiten unserer Interviewpartner die Kreativität, die Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen, das eigenständige Entwickeln neuer Fragestellungen angemerkt. Der besonders Befähigte wird das vermittelte Wissen *"nicht nur konsumieren, sondern darüber hinausdenken"*, *"neue Ideen entwickeln"*.

Kontrovers gesehen und beurteilt wurde von unseren Interviewpartnern dagegen noch ein anderes Kriterium für Hochbegabung, die Intelligenz, ohne daß dieses Kriterium inhaltlich näher gekennzeichnet wurde. Die Auffassung dieser Minderheit kommt am deutlichsten in der Aussage einer Anglistin zum Ausdruck, die zunächst Hochbegabung, besondere Befähigung mit *"die obersten drei eines Jahrganges"* umschrieb. Intelligenz äußert sich danach *"in einer überdurchschnittlichen, rein quantitativ meßbaren Leistung"*. Demgegenüber betonen andere, daß Hochbegabung gerade nicht von Noten abhängig sei, nicht allein auf einer meßbaren Intelligenz beruhe und nicht schon durch einen entsprechenden Intelligenzquotienten erklärt werde. Ein hoher IQ *"allein reicht nicht aus"*, auch nicht die *"Akkumulation von viel Wissen"* oder *"gute Noten"*. Die kann man auch mit Fleiß und viel Lernen erreichen.

Über die bisher dargestellten Eigenschaften und Merkmale hinaus wurden von einzelnen Probanden noch charakterliche Eigenschaften wie Charakterstärke, Ausgeglichenheit, selbstkritische Distanz und Reflexion, Bemühen um eine eigenständige Persönlichkeit genannt. Nicht zuletzt wurde von jedem sechsten interviewten Studierenden die sprachliche Ausdrucksfähigkeit als ein weiteres Kriterium für Hochbegabung angeführt. Ein Hochbegabter kann die Ergebnisse seiner Arbeit, seine Gedanken, sein Wissen *"gut und verständlich darstellen, zum Ausdruck bringen"*, *"schwierige Sachverhalte in einer verständlichen Form darbringen, was ganz besonders den Hochschullehrern fehlt"*. Aber nicht nur in diesem Punkt sahen unsere besonders befähigten Gesprächspartner ihre Hochschullehrer außerordentlich kritisch.

Versucht man, die Vielzahl der Eigenschaften und Merkmale zusammenzufassen, dann zeichnet sich nach den Aussagen unserer studentischen Interviewpartner ein Hochbegabter vor allem durch eine schnelle Auffassungsgabe aus. Er vermag Probleme fachübergreifend zu erkennen und zu erfassen, analytisch und systematisch zu denken, ist neugierig und vielseitig interessiert, fleißig und ausdauernd. Er lernt zielstrebig und leicht, weiß viel und hat ein gutes Gedächtnis. Ein Hochbegabter hat darüber hinaus auch besondere menschliche, charakterliche und soziale Eigenschaften. Er hat Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gesellschaft für sein Tun und Handeln, ist gern bereit, sich mit anderen auszutauschen und sein Können und Wissen anderen zu vermitteln. Er kann selbständig arbeiten, ist selbstkritisch und übt sich in Selbstdisziplin. Schließlich vermag er sein besonderes Können und seine Fähigkeiten anderen, insbesondere auch Schwächeren, in verständlicher Weise mitzuteilen und darzustellen. Erfüllen unsere Probanden diese hohen Anforderungen? Gelten sie in den Augen ihrer Hochschullehrer als hochbegabt, als besonders befähigt? Wie sehen sie sich selbst im Kontext ihrer Umschreibungen von Hochbegabung?

3.3.2 Selbsteinschätzung - Selbstbewußt in Verlegenheit

Sie haben die Latte sehr hoch gelegt, selbst wenn man berücksichtigt, daß von unseren Gesprächspartnern keineswegs immer alle voranstehenden Kriterien zur Kennzeichnung von Hochbegabung in unseren Interviews dargelegt wurden, sondern in der Regel stets nur einige. Gleichwohl erschien es uns interessant, von ihnen zu erfahren, wie sie sich denn nun selbst einstufen würden.

Es gab nur wenige, die sich selbst als besonders begabt, als hochbegabt bezeichneten. Derselbe, der es zunächst ablehnte, sein Wissen und Können auch anderen mitzuteilen und zu vermitteln, meinte von sich selbst: *"Ich bin der Meinung, nicht nur besser, sondern viel besser zu sein als die anderen"*. Derart selbstbewußt waren oder gaben sich nur wenige. Fünfmal größer war dagegen die Zahl derer, die eine eigene Hochbegabung rundweg verneinten. Die überwiegende Mehrheit von ihnen hielt sich jedoch im gleichen Atemzug durchaus für begabt. *"Ich stimme zu, begabt zu sein, weil ich auf gewisse Sachen zurückblicken kann, die ich gut gemacht habe und die so gelaufen sind, wie man sich das vorstellt. Hochbegabt? Nein, das wohl nicht."* Ein anderer bekundet, daß er Schwierigkeiten habe mit dem Begriff: *"Du bist hochbegabt...Ich würde mich selbst nicht als hochbegabt bezeichnen, aber es stimmt schon, daß ich mich in manchen Punkten leichter tue als andere"*. *"Ganz ehrlich nein"*, lautete die spontane Antwort eines Dritten, *"ich habe andere bewundert, die den (zuvor geäußerten) Kriterien entsprachen. Von denen fühle ich mich ein paar Stufen entfernt"*. *"Generell halte ich mich nicht für hochbegabt, ich glaube aber, daß ich*

in Teilbereichen, die für meine Studienfächer wichtig sind, etwas leisten kann, begabt bin".

Selbstbewußt und wohl auch selbstsicher waren mit wenigen Ausnahmen alle unsere Gesprächspartner. Dennoch ergeben sich interessante Nuancierungen in ihren Stellungnahmen zur Selbsteinschätzung. Hier schwang bei einigen befragten noch etwas mit, was man am ehesten mit Zurückhaltung, Bescheidenheit, Understatement oder, wie es ein Gesprächspartner als Merkmal eines Hochbegabten bezeichnet hatte, mit *"selbstkritische Distanz"* umschreiben könnte. *"Natürlich nicht"*, antwortete ein Student auf die Frage nach seiner Selbsteinschätzung und fuhr dann fort, *"ich weiß ja, wie es zustande gekommen ist, wie ich dagesessen bin und nicht weiter wußte....Nur die anderen um einen herum halten einen immer für anders"*. Die Berufung auf andere Kommilitoninnen und Kommilitonen kehrte in unterschiedlichen Variationen häufiger wieder. Man hält sich selbst nicht für hochbegabt, wohl aber die anderen oder weil sich die anderen auch nicht für hochbegabt halten. *"Eigentlich nicht"*, sagte ein Student ganz spontan auf unsere Frage und fügte ergänzend hinzu: *"Die ich für hochbegabt halte, halten sich selbst auch nicht für hochbegabt"*. Andere wiederum versuchten ihre Zurückhaltung, ihre kritische Selbsteinschätzung zu erläutern und zu begründen: *"Mir fehlt ein gutes Gedächtnis, ich kann wohl gut analysieren, das Wesentliche rasch erkennen, aber...."*.

Die überwiegende Mehrheit unserer Gesprächspartner war allerdings überzeugt, begabt zu sein und hat dies auch direkt ausgesprochen. Etliche schränken diese Begabung dann auf ihr Fachgebiet oder auf bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten ein. So anerkannte ein Student an sich selbst eine *"schnelle Auffassungsgabe, einen gewissen Fleiß etc."*, aber *"es ist mir durchaus bewußt, daß es Leute gibt, die wesentlich besser sind als ich und die wohl die Bezeichnung Hochbegabter eher verdienen als ich. Insoweit möchte ich mich vielleicht als begabt bezeichnen"*. Nach einem etwas verduztten Schweigen auf unsere Frage und nach einiger Bedenkzeit meinte ein Student: *"Wenn ich die zuvor genannten Kriterien heranziehe, dann habe ich den Eindruck, daß ich einige davon erfülle"*.

Manche gaben offen zu, daß ihnen der Fleiß, der Ehrgeiz und die notwendige Motivation fehle, ihre Begabung wirklich voll auszuleben und zu zeigen. *"Ich kann mir leicht etwas aneignen, ich habe aber nicht die Motivation, bis an meine absolute Grenze zu gehen. Ich wechsle dann lieber in ein anderes Gebiet, um mir dort wieder etwas anzueignen."* *"Ich halte mich für ganz gut begabt, aber ich bin sehr faul"*, bekannte ein Interviewpartner recht freimütig. Er nutze aber seine Begabung eigentlich nur, so meinte er weiter, um mit möglichst wenig Arbeitsaufwand durchschnittliche Ergebnisse zu erzielen. Derartige Verhaltensweisen legen den Verdacht nahe, daß es offenbar an der nötigen Führung, Anleitung und Ermunterung, an einer engagierten Förderung und Forderung besonders

befähigter Studierender durch die Hochschullehrer mangelt. Einerseits werden die besonderen Fähigkeiten offenkundig erkannt, andererseits aber läßt die erforderliche Zuwendung und Betreuung anscheinend doch zu wünschen übrig, um ihr Interesse noch mehr zu wecken, ihre Motivation zu steigern und ihren Ehrgeiz herauszufordern.

Einige unter unseren Interviewpartnern ließen allerdings auch gewisse Ängste und Zweifel erkennen. Sie haben Angst, für jemand gehalten zu werden, der sie nicht sein oder mit dem sie sich nicht identifizieren wollen. *"Ich halte mich für begabt in dem Sinn, daß ich geeignet bin für mein gewähltes Studienfach... Hochbegabung setzt noch eine Menge Arbeit an sich selbst voraus, die mir fehlt... Es ist mir äußerst unangenehm, in eine Schublade mit dem Etikett "hochbegabt" gesteckt zu werden, und ich habe ganz besonders Angst davor, mit solchen Leuten, die auch in der Schublade sind, andauernd zusammen zu sein. Ich stelle mir da immer lauter Spinner vor."*

Einigen unserer Probanden fiel es schwer, sich selbst einzuschätzen. Unsicherheit und Zweifel nagten an ihnen: *"In der Schule hätte ich gesagt ja,... aber in der Universität weiß ich nicht; zwar bin ich gut, aber schließlich lerne ich auch dafür"*. Das Lernen ist ihnen schon immer leicht gefallen, die anderen behaupten von ihnen, sie seien besonders begabt, nur selber wollen sie es nicht so recht wahr haben. Sie erkennen Fehler und Mängel bei sich selbst und wännen andere besser als sich selbst. Etwa jeder sechste unserer studentischen Interviewpartner äußerte derartige Zweifel an sich selbst. Alles in allem können wir festhalten, daß die uns als besonders befähigt, als hochbegabt angezeigten und empfohlenen Studentinnen und Studenten sich recht selbstbewußt, aber auch selbstkritisch zu ihrer Begabung bekannt haben. Eine Hochbegabung dagegen reklamierten nur sehr wenige für sich persönlich, sie wurde von weitaus mehr Probanden eher in Frage gestellt. Daraus darf nicht der irrtümliche Schluß gezogen werden, daß sie nun tatsächlich nicht hochbegabt wären. Im Gegenteil, in den Interviews kam häufig eine gewisse Zurückhaltung und kritische Selbstreflexion zum Ausdruck. Viele waren bemüht, ihre besonderen Fähigkeiten nicht zu sehr ins Rampenlicht zu rücken.

3.3.3 Elite-Bildung - nein danke

Im Umfeld der Umschreibung von Hochbegabung war ein weiterer Aspekt zu klären: Sind Elite und Hochbegabung für diejenigen, die als besonders befähigt, als hochbegabt apostrophiert werden, gleichbedeutend, sind diese Begriffe identisch? Oder sehen die Hochbegabten Unterschiede zwischen diesen Begriffen und Phänomenen? Worin bestehen die Unterschiede?

Wir erinnern uns: Die Rede von den Eliten war in den frühen 80er Jahren wieder salonfähig geworden. In den Schlagzeilen der Medien und in den Reden mancher Politiker wurden die Begriffe Elite und Elite-Bildung eifrig bemüht. Alle redeten davon, aber nicht alle meinten auch dasselbe. Wie war das Verständnis bei unseren studentischen Interviewpartnern?

Der Begriff der Elite und Elite-Bildung wurde auch von unseren Probanden recht unterschiedlich gesehen. Zwar sah man mehrheitlich einen Unterschied zwischen Elite und Hochbegabung, aber es gab auch Stimmen, die eine enge Verbundenheit dieser beiden Begriffe und ihrer Gehalte zu erkennen glaubten. Vielfach wurde deutlich, daß die Interviewten die Fragestellung und Problematik, wie schon bei der Umschreibung von Hochbegabung, auf den Bereich ihres Hochschulstudiums eingengt haben. Elite-Bildung ist, wie sich ein Student ausdrückte, *"die Ausbildung eines guten, hochentwickelten Denkvermögens"*. Eliten sind für ihn dementsprechend *"nicht die, die etwas machen um ihrer selbst willen, sondern nur um der Sache willen"*. Ihm gegenüber betonte eine Studentin - und sie war mit dieser Auffassung keineswegs allein: *"Hochbegabung ist eine Fähigkeit, sie kommt von innen, aus der Persönlichkeit heraus....Eliten müssen nicht fähige Leute sein, Eliten werden ausgesucht von jemandem, der eine gewisse Macht hat"*. Elite kennzeichnet etwas, wie es andere ausdrückten, das von außen an einen herangetragen wird. Für sie schwingt im Begriff Elite eine starke gesellschaftliche Komponente mit.

Gut die Hälfte der von uns interviewten Studentinnen und Studenten war der Meinung, daß Hochbegabung und Elite-Bildung nichts miteinander zu tun haben, denn für sie gilt Elite eher als etwas, das mit einer besonderen Gruppe oder Klasse innerhalb einer Gesellschaft zu tun hat, mit einer privilegierten Schicht, die sich von den anderen absetzt. Elite hat insoweit für viele immer einen gewissen *"negativen Beigeschmack"*. Elite hat *"etwas sozial Differenzierendes und Diskriminierendes an sich"*. Der Elite geht es vor allem um Einfluß und Geld, sie ist für manche eng verknüpft mit *"Machtstreben und Machtausübung"*, ohne daß dies mit Intelligenz verbunden wäre. Die Elite, so führte ein Student der Mathematik und Informatik aus, *"ist eine Gruppe, die krampfhaft versucht, beieinander zu bleiben und keinen anderen in ihren Kreis hineinzulassen"*; Eliten grenzen sich von den anderen aus und *"halten sich selbst für die Besten"*. Ähnlich kennzeichnete ein Student der Amerikanistik Eliten als *"abgeschlossene Zirkel, die sich nur untereinander verständigen,....die nur alte Verhältnisse verfestigen"*. Hochbegabte dagegen sind flexibel und offen, sie sind in der Lage, Lernprozesse durchzumachen und sich auf neue Dinge einzustellen.

In diesem Zusammenhang wurde dann auch vereinzelt von *"Leistungseliten"* und *"Wirtschaftseliten"* gesprochen. Unter letzteren werden Manager und Wirtschaftsbosse in mächtigen und einflußreichen Führungspositionen ver-

standen, die ihr Wissen richtig einzusetzen und zu verkaufen verstehen. Eliten nützen nach Auffassung unserer Gesprächspartner ihre persönlichen Vorteile, während Hochbegabte aus ihrem Verantwortungsbewußtsein heraus auch den Nutzen für die Gesellschaft im Auge haben. Zur Elite kann man sich mit Fleiß "*hocharbeiten*", das sind dann die "*Besten eines Faches*", aber nicht unbedingt die Begabtesten. So hat für einige Elite nicht nur einen negativen Beigeschmack, für sie gibt es auch "*eine akademische Elite*", die eigentlichen Hochbegabten. Elite in diesem letzteren Sinne verliert mehr und mehr seinen negativen Klang und wird, wie ebenfalls gesagt wurde, zu "*einer Untermenge der Hochbegabung*". In dieser Sichtweise wird dann Elite für manche unserer Interviewpartner wieder akzeptabel. Der Mehrheit allerdings bleibt sie in gewisser Weise immer suspekt.

Begabung, Hochbegabung oder ganz neutral besondere Befähigung umfaßt nach Auffassung unserer Interviewpartner, so haben wir in den voranstehenden Abschnitten gesehen, eine Fülle kognitiver und nichtkognitiver Fähigkeiten und Eigenschaften, die ein Individuum auszeichnen. In ihren Interviews gaben sich die Studentinnen und Studenten zwar durchaus selbstbewußt, aber sie waren zugleich verlegen, wenn sie sich über ihre eigene besondere Begabung äußern sollten. Elite und Elite-Bildung kennzeichnet im Gegensatz zur Begabung für sie ein gesellschaftliches Phänomen, das weniger durch besondere Fähigkeiten als vielmehr durch Insignien wie Macht, Ansehen, Wohlstand, Vermögen etc. charakterisiert wird. Einer solchen Gruppe fühlen sie sich aufgrund ihrer besonderen Befähigungen nicht zugehörig und lehnen diese ab.

3.4 Studienbedingungen und Studienverhalten

Bisher standen im Mittelpunkt der Analyse unserer Interviews mit besonders befähigten Studierenden allgemeine Fragen der Kontaktaufnahme mit Dozenten und Professoren, der Betreuungs- und Förderungssituation sowie des Selbstverständnisses von Begabung, Hochbegabung und Elite-Bildung. Die materielle Förderung ist zumindest für einen Teil der besonders Befähigten durch ein Stipendium sichergestellt. Daß bei weitem nicht alle Förderungswürdigen finanziell unterstützt und gefördert werden können, haben viele Stipendienbewerber schmerzvoll erfahren müssen. Viele haben nicht einmal die Chance einer Bewerbung um ein Stipendium erhalten. Ungeachtet dessen absolvieren sie ihr Studium als besonders Befähigte, als Hochbegabte.

Wesentlicher und wichtiger als die materielle Förderung ist für sie die ideelle Förderung. Es sind die Studienbedingungen, die strukturellen und organisatorischen Maßnahmen, aufgrund derer sich besondere Befähigungen entfalten

und zeigen, gefördert und herausgefordert werden können. Auf diese ideellen Förderungsmaßnahmen und -möglichkeiten soll in den nachstehenden Abschnitten näher eingegangen werden. Welche Erfahrungen haben unsere Interviewpartner auf diesem Feld der Studienorganisation gesammelt, welche Erwartungen und Vorschläge verbinden sie mit einer optimalen Förderung und Durchführung ihres Studiums?

3.4.1 Verschult und wenig Freiheit

Von den großen Erwartungen vor Aufnahme eines Studiums und den um so schwerer zu bewältigenden Ernüchterungen und Frustrationen in den ersten Studiensemestern haben wir bereits gehört. Vielen macht die Tatsache zu schaffen oder sie fühlen sich überfordert, wenn sie aus der Geborgenheit und Umsorgtheit der Schule heraustreten und nun an der Hochschule sich um ihre Angelegenheiten selber kümmern, ihren Hochschulalltag selber organisieren sollen. Neben den lästigen und zeitraubenden Verwaltungsangelegenheiten gilt es, aus der Fülle der angebotenen Veranstaltungen möglichst bald das Richtige und dies möglichst auch noch in der richtigen Reihenfolge herauszufinden, Wichtiges von Nebensächlichem zu unterscheiden. Wie soll man bei der Planung und Gestaltung des Stundenplans vorgehen? Wer hilft einem dabei? *"Es kommt niemand auf einen zu, der sagt, was ratsam ist, da muß man sich selber drum kümmern. Und das hat eine Weile gedauert, bis ich mich da so ein bißchen frei geschwommen und mal wirklich rumgeschaut hatte, was so alles möglich ist"*, meinte rückblickend ein Absolvent der Amerikanistik und Soziologie.

Diese Erfahrung kann cum grano salis sicherlich als typisch für die Ausgangssituation von Geistes- und Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaftlern angesehen werden. Studiengänge dieser Art sind in der Regel noch nicht so verschult, hier muß jeder selbst auswählen, was er hören möchte. Anders dagegen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, aber auch in den Wirtschaftswissenschaften: dort ist das Grundstudium bis zum Vordiplom weitgehend festgelegt und vorgeschrieben. Es nimmt daher nicht Wunder, daß etwa die Hälfte unserer Interviewpartner darauf hinwies, daß ihr Studium ziemlich genau festgeschrieben sei und kaum Wahlmöglichkeiten bis zum Vordiplom zulasse. Sie taten sich in der Regel auch leichter, rasch im Studium Tritt zu fassen und das Grundstudium in der vorgesehenen Regelstudienzeit zu absolvieren, auch wenn sie den Massenbetrieb in den Vorlesungen und die räumliche Enge in den Praktika und Übungen vielfach als schockierend und ernüchternd empfanden. Als einzigen Vorteil eines so streng geregelten Grundstudiums gegenüber der Schule bezeichnete ein Student der Elektrotechnik denn auch, daß die Ver-

anstaltungen freiwillig seien, es keine Anwesenheitspflicht gebe und daß der ganze Betrieb ziemlich anonym sei.

Mathematiker und Informatiker, die sich in den vorgeschriebenen Vorlesungen und Übungen des Grundstudiums unterfordert fühlen, partizipieren zusätzlich schon am Lehrstoff des Hauptstudiums, um dann im Hauptstudium Lehrangebote nach ihrem persönlichen Interesse und ihren Neigungen entsprechend auszuwählen. Auch der Ruf und große Name eines Professors sind dabei Leit motive. Diese Freiheit der Wahlmöglichkeiten genießen auch die anderen Natur- und Ingenieurwissenschaftler im Hauptstudium. Stundenpläne dieser Fachbereiche lassen sich daher auch leicht über Fachschaften und Fachstudienberatungen in Form von Merkblättern verteilen, und jeder kann schon zu Beginn seines Studiums erfahren, was er wann zu hören und zu lernen hat.

So leicht gestaltet sich der Einstieg ins Studium für Geistes- und Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaftler nicht. Das Studium in diesen Fachbereichen ist in der Regel wenig verschult, es gibt hier und da einzelne Pflichtveranstaltungen und eine Anzahl Scheine, die erworben werden müssen. Der Zeitpunkt, bis zu dem sie erworben werden müssen, ist vielfach offen. Damit wird die Zusammenstellung eines Stundenplans für manche zu einem Lotteriespiel. Sie stolpern mehr oder weniger planlos ins Studium, wenn sie niemanden finden, der ihnen bei der Stundenplangestaltung hilft.

Auch unsere besonders befähigten Gesprächspartner klagten über dieses Problem. Rasch sind auf diese Weise ein bis zwei Semester verloren. Manche vorgeschlagenen Kurse und Vorgaben erwiesen sich im Urteil unserer Interviewpartner als wenig nützlich und hilfreich. Es fehlt am nötigen Überblick, die Zusammenhänge sind nicht klar und einsichtig, so daß Irritationen nicht ausgeschlossen sind. Die einen konsultieren deshalb "*ältere Semester*", Freunde oder Bekannte im selben Studiengang oder im gleichen Fachbereich, sie tauschen sich aus und stimmen ihre Stundenpläne miteinander ab. Andere folgen den Vorschlägen der Fachschaft oder treffen zufällig auf einen guten Fachstudienberater, der ihnen einen Weg durch das Dickicht des vielfältigen Angebots aufzeigt. Als segensreich erweisen sich offenkundig Einführungsveranstaltungen, die eine differenzierte Hinführung zur Studien- und Stundenplangestaltung bieten, darüber hinaus vielleicht auch die Möglichkeit, den Lehrkörper kennenzulernen. Darauf hatten ja auch von uns interviewte Hochschullehrer hingewiesen. Diese Impressionen unserer Interviewpartner mögen in erster Linie für Hochschulen mit besonders hohen Studentenzahlen zutreffen. Die Breite und Vielfalt des Angebotes und damit die Wahlmöglichkeiten hängen auch von der personellen Ausstattung eines Fachbereiches ab.

Etliche suchen die Allgemeine Studienberatung auf, aber diese Institution kam im Urteil unserer studentischen Interviewpartner am schlechtesten weg. Ein Anwärter auf das Höhere Lehramt verließ nach seiner Aussage die Allgemeine Studienberatung schockiert, weil er die Beratung frustrierend empfand. Nach seiner Auffassung *"tun die das ja nur, weil sie die Beratung tun müssen"*. Gewiß ein hartes Urteil, aber keineswegs die Auffassung eines einzelnen. So sehr die einen die Qualität der Beratung in Zweifel zogen, so sehr beklagten die anderen eine fehlende Beratung.

Ein *"geordneter"* Einstieg ins Studium scheint selbst für besonders begabte Studierende ein großes Problem zu sein, wenn der gewählte Studiengang nicht im Grundstudium weitgehend verschult ist. Im Strudel des Massenbetriebs irren hier offenkundig viele am Beginn ihres Studiums hilf- und orientierungslos umher und verlieren so kostbare Zeit, die ihr Studium unnötig verlängert. Sie hätten nicht wenige in den ersten zwei Semestern an diesem Punkt scheitern gesehen, gaben einige unserer Interviewpartner zu Protokoll. Hier besteht gewiß noch ein größerer Handlungsbedarf.

3.4.2 Blick in die Tiefe - Allgemeinbildung versus Spezialisierung

Eingeengt in das Korsett der Verschulung in einzelnen Fächern, der Wahlpflichtfächer und Pflichtenhefte und unsicher, was wichtig und was notwendig sei, konzentriert sich der Blick zunächst auf das breit gefächerte Angebot. Es gilt, die Fülle des Stoffs zu bewältigen und das, wenn möglich, in kurzer Zeit. Vielleicht fühlen sich gerade besonders befähigte Studierende hin und hergerissen zwischen der Scylla der umfassenden Aneignung vertieften Fachwissens einerseits und andererseits der Charybdis der ausschweifenden erkenntnistheoretischen Wißbegier. So erklärte nur jeder sechste unserer Interviewpartner, sich ganz auf sein Fachstudium konzentriert und keinen *"Blick über den Zaun"* gewagt zu haben. Aber ebenso nur jeder sechste gab an, sich mit der Zahl der erforderlichen Pflichtenhefte zufrieden gegeben zu haben.

Trotz überfüllter Hörsäle und Seminare ist es weit mehr als der Hälfte unserer Gesprächspartner gelungen, ohne Schwierigkeiten mehr, teilweise sogar viel mehr als die erforderliche Anzahl an Scheinen in Übungen, Seminaren oder Praktika zu erwerben bzw. Wahlpflichtfächer zu belegen. Er habe *"jeden Schein, der auf meinem Wege lag, mitgenommen"*, bekundete ein Doktorand im Fachbereich Physik, und sein Kommilitone im gleichen Fach assistierte ihm mit der Bemerkung, daß die Anzahl der erforderlichen Scheine *"wirklich nur ein Minimum"* darstelle. Es gab aber auch die nachdenklichen, kritischen Stimmen, die zwar betonten, sicherlich weit über das erforderliche Maß hinaus Vorlesungen, Seminare, Übungen oder Praktika besucht und wohl auch Scheine

erworben zu haben, aber es sei auch etwas unfair gegenüber jenen Kommilitoninnen und Kommilitonen, die diesen Schein dringender benötigten. Es sei schließlich nicht ganz leicht gewesen, in diese Seminare oder Übungen hineinzukommen, meinten übereinstimmend ein Psychologe und ein Biologe. Es scheint für besonders befähigte Studierende durchaus möglich zu sein, auch wählerisch zu sein. Ein anderer Student aus dem Bereich der Geisteswissenschaften habe genügend Angebote gehabt, an Seminaren teilzunehmen und Scheine zu erwerben. Aber entweder sei das Thema nicht so interessant gewesen, daß er dafür überhaupt den Füllfederhalter in die Hand genommen hätte, oder es habe ihm an der nötigen Zeit gefehlt, sich intensiv mit dem Thema auseinanderzusetzen. Wichtiger als Scheine sei für ihn gewesen, so argumentierte ein Interviewpartner, aus dem Kurs etwas für sich mitzunehmen.

Ob Natur- oder Geisteswissenschaftler, Ingenieur- oder Sozialwissenschaftler, in allen Fächergruppen war die überwiegende Mehrzahl unserer Interviewpartner in der Lage, im Verlauf ihres Studiums deutlich mehr zu tun und Scheine zu erwerben als die vorgeschriebene Mindestzahl. Gefragt waren bei mehr als der Hälfte fachfremde Vorlesungen in Randgebieten ihres eigenen Studienfaches oder gar in gänzlich anderen Disziplinen, wie schon in einem anderen Zusammenhang das Fehlen interdisziplinärer Angebote bedauert wurde. Besonders gefragt waren bei unseren Interviewpartnern Fremdsprachenkurse. Allerdings gibt es auch Grenzen, seine Interessen zu befriedigen. Liegen die Institute des Fachbereichs, in dem man studiert, abseits der Hauptgebäude der Hochschule, dann ist es schwierig, wenn nicht gar unmöglich aus räumlichen und zeitlichen Gründen, neben den Fachvorlesungen, Übungen und Seminaren noch etwas anderes zu hören. Ihnen bleiben in der Regel nur sogenannte "Sondervorlesungen" über Spezialfragen innerhalb ihres Fachbereiches.

Als wesentliches Ergebnis kann festgehalten werden, daß es interessierten und engagierten Studierenden auch trotz des Massenbetriebs in überfüllten Hörsälen, Seminaren und Laboratorien ohne größere Schwierigkeiten gelingt, die Vorlesungen zu hören und die Scheine zu erwerben, die sie interessieren und die sie für sich persönlich für wichtig und notwendig erachten. Sie lassen sich dabei nicht auf ihr Fachgebiet einengen, sondern werfen durchaus gern einen "Blick über den Zaun". Dennoch hält sich die Dauer ihres Studiums, wie wir an anderer Stelle schon gesehen haben¹, in angemessenem Rahmen. Wie teilen sie sich dann ihre Zeit ein? Wie hoch ist ihr täglicher Arbeitsaufwand, um ein solches Pensum zu schaffen?

¹ Vgl. oben Abschnitt 3.1.2, S. 112 ff.

3.4.3 Viel Arbeit und wenig Freizeit

Besonders befähigte Studierende überziehen in der Regel die vorgesehene Regelstudienzeit nur um ein bis zwei Semester, wenn sie nicht ohnehin mit der vorgesehenen Regelstudienzeit auskommen. Geht man von den Aussagen unserer Interviewpartner aus, dann sind diese kurzen Studienzeiten nur mit einem hohen täglichen Arbeitszeitaufwand erreichbar. Für ein studentisch ungezwungenes "*Leben in Freiheit*", ein müßiges dolce far niente, bleibt dann nur wenig Spielraum.

Ein achtstündiger Arbeitstag während des Semesters und nicht selten gar noch länger ist die Regel. Ausnahmen bilden eher jene, die vornehmlich aus existentiellen Gründen weniger als fünf Stunden pro Tag für ihr Studium aufwenden. Bei unseren Gesprächspartnern ergab sich ein durchschnittlicher Zeitaufwand pro Tag für das Studium von etwa sieben bis acht Stunden. Zwei von fünf Probanden schätzten ihren täglichen Zeitaufwand auf 8 bis 10 Stunden. Entsprechend hoch lag der durchschnittliche wöchentliche Zeitaufwand bei etwa 50 Stunden, ein Wert, den Erwerbspersonen nur mit Überstunden erreichen. Zumindest in der Spitzengruppe der Studierenden kann daher wohl kaum von Bummelei die Rede sein. Man muß sich aber im Gegenteil fragen, ob nicht Studien- und Prüfungsordnungen in ihren Anforderungen überfrachtet sind, wenn selbst viele besonders befähigte Studierende trotz eines so hohen täglichen und wöchentlichen Zeitaufwandes für das Studium nicht in der vorgesehenen Regelstudienzeit ihr Studium abschließen können.

Ergeben sich je nach Fächergruppierung kaum Unterschiede beim Zeitaufwand für das Studium insgesamt, so ändert sich dies, sobald man nach dem Anteil des Eigenstudiums im Verhältnis zum mehr passiv rezipierenden Lernen in Vorlesungen, Seminaren, Übungen u.dgl. fragt. Studierende in den geistes- und sozialwissenschaftlichen sowie sprach- und kulturwissenschaftlichen Fachbereichen bezifferten den Anteil ihres aktiven Eigenstudiums - bedingt nicht zuletzt durch den hohen Anteil an Lektüre - als deutlich höher. Das Verhältnis zwischen aktivem Eigenstudium und passiv rezipierendem Lernen kann hier bis auf Relationen von 2:1, 3:1, ja 4:1 ansteigen. Solche Relationen werden bei den Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie den Wirtschaftswissenschaften nur in Prüfungsphasen oder zur Zeit der Abfassung der Diplomarbeit oder der Dissertation erreicht. Unterschieden werden kann in dieser Hinsicht auch zwischen Grund- und Hauptstudium. Im Grundstudium überwiegt das rezipierende Lernen, während mit fortschreitendem Studium der Anteil des Eigenstudiums immer mehr steigt. Die Mehrheit unserer Interviewpartner war der Auffassung, daß sich ihr Zeitaufwand je zur Hälfte auf aktives Eigenstudium und passiv rezipierendes Lernen verteilt.

Die überwiegende Mehrheit unserer Probanden ist wenigstens stunden- oder zeitweise sowohl während des Semesters als auch in den Semesterferien erwerbstätig. Dabei waren es aber nur relativ wenige, die gezwungen waren, halbtags oder länger erwerbstätig zu sein, weil sie weder von daheim finanziell unterstützt werden konnten, noch ein Stipendium zur Finanzierung ihres Studiums erhielten. Viele arbeiten, wie schon die Sozialenquêtes des Deutschen Studentenwerkes gezeigt haben¹, um sich ihren Urlaub, größere Fernreisen oder "*einen gehobenen Lebensstandard*" finanzieren zu können. Ein Stipendium oder die finanzielle Unterstützung von daheim reicht den meisten offenkundig nicht, ihr Studium ihren Ansprüchen gemäß zu finanzieren. Nur eine Minderheit erklärte, ihr Studium ausschließlich mit dem erhaltenen Stipendium oder von daheim zu finanzieren. Eine Mischfinanzierung, wie sie in anderen Ländern seit jeher gang und gäbe ist, stellt offensichtlich auch hierzulande die Normalität dar. Man möchte nicht auf die Annehmlichkeiten des Lebens verzichten und nimmt dafür eher eine relative Studienzeiterlängerung in Kauf. Einer unserer Interviewpartner erklärte auch, sein Stipendium für einen späteren Studienaufenthalt im Ausland aufzusparen, da er ausreichend von zuhause unterstützt werde. Immerhin etwa jeder sechste unserer Gesprächspartner verdiente sich als studentische Hilfskraft an der Hochschule ein monatliches Zubrot in Höhe von DM 400 bis 800, wodurch er sein monatliches Einkommen teilweise verdoppeln konnte.

Solche Tätigkeiten als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft wurden während weniger Monate, aber auch bis zu zwei Jahren wahrgenommen. Die Art der Tätigkeiten war sehr vielseitig, sie brachte aber vor allem den Kontakt zu Assistenten, Vertretern des akademischen Mittelbaus und nicht zuletzt zum Hochschullehrer selbst, was der persönlichen Förderung und dem persönlichen Bekanntwerden besonders zugute kam. Für manche wurde dadurch ein sehr frühzeitiger Zugang zu Haupt- und Oberseminaren erleichtert. Die Freizeit konzentrierte sich für viele unserer studentischen Gesprächspartner auf das Wochenende, und auch in den Semesterferien wurde viel Zeit für das Studium aufgewendet, und zwar zur Erstellung von Haus- und Seminararbeiten, für die Ableistung von Übungen und Praktika, für die Vorbereitung auf Prüfungen und das Eigenstudium.

Das Zeitbudget der von uns interviewten besonders befähigten Studierenden ist trotz Urlaub und Reisen, Aufrechterhalten eines gewissen Lebensstandards und des daraus resultierenden Geldverdienens vorrangig vom Studium geprägt. Man möchte das Studium möglichst bald abschließen und in das Erwerbsleben

¹ Vgl. Das soziale Bild der Studentenschaft in der BRD. 12. Sozialerhebung des Dt. Studentenwerks. Bad Honnef 1989.

überwechseln bzw. sich noch weiterqualifizieren, aber man möchte auch so viel als irgend möglich in seinem Fach lernen und, soweit möglich und realisierbar, "über den Tellerrand" des eigenen Faches hinausschauen. Für Verkürzung des Studiums scheint hier kein Raum gegeben zu sein. Dennoch haben wir in der bisherigen Betrachtung des Studienverlaufs die Frage nach einem Studienortwechsel, nach einem Auslandsstudium nicht angeschnitten. Aber gerade dies wird heute mehr denn je von besonders befähigten Studierenden erwartet. Wie sehen unsere Interviewpartner dieses Problem? Waren sie schon zu Studienzwecken im Ausland oder planen sie einen solchen Aufenthalt noch im weiteren Verlauf ihres Studiums?

3.4.4 Hinaus in die Ferne - Studienortwechsel

Wenn die schon zitierte Forderung "die Besten zu den Besten"¹ tatsächlich so schlüssig wäre, dann müßten eigentlich zahlreiche besonders befähigte Studierende zumindest nach Aufnahme ihres Studiums auf Wanderschaft gehen, um die besten Hochschullehrer zu suchen. Daß dies keineswegs der Fall ist, haben wir schon bei der Betrachtung der Wahl des Hochschulortes gesehen.² Denn im Verlauf des Grundstudiums hat nur etwa jeder Fünfte unserer Interviewpartner den Studienort gewechselt, wobei die Motive des Wechsels nicht so sehr mit der Qualität der Hochschule oder des Fachbereichs bzw. der Hochschullehrer begründet wurden. Ist es vielleicht gar nicht so wichtig und entscheidend, bei den besten Lehrern eines Faches zu studieren, wenn diese dann doch nur selten anwesend sind und ein Kontakt mit ihnen kaum möglich ist? Sind besonders Befähigte wirklich immobil? Andererseits erwarten Politiker und Wirtschaftler, erwartet die Öffentlichkeit, daß die Studenten ihr Studium möglichst rasch abschließen. Bedeutet aber nicht ein Hochschulwechsel auch Zeitverlust und Verlängerung des Studiums?

Ausgehend von der Überlegung, daß die Wissenschaft mehr denn je international ist, gewinnt ein anderer Aspekt zunehmend an Bedeutung. Das engere Zusammenwachsen der internationalen Gemeinschaft der Wissenschaftler, die fortschreitende politische Annäherung und Vereinigung der Staaten, aber auch das weltweite Zusammenwirken der Wirtschaft lassen es ratsam erscheinen, sich im Rahmen einer qualifizierten Berufsvorbereitung auch im Ausland umzusehen. So wird beispielsweise von Studenten der Sprachwissenschaften geradezu erwartet, daß sie ihre Sprachkenntnisse in dem Land

¹ Vgl. oben Abschnitt 1.2, S. 3 ff.

² Vgl. oben Abschnitt 3.1.4, S. 120 ff.

vor Ort vervollkommen, dessen Sprache sie studieren. Auch für den Einstieg in eine Berufskarriere in der Wirtschaft wirkt sich ein Auslandsaufenthalt positiv aus. Die Europäische Gemeinschaft hat zur Förderung des internationalen Studenten- und Wissenschaftlertausches in den letzten Jahren umfangreiche Programme aufgelegt, deren Ziel es ist, daß wenigstens zehn Prozent aller Studierenden einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren. Wie halten es die besonders befähigten Studenten damit? Zu erwarten wäre, daß sie besonders häufig und intensiv die Chancen nutzen, für eine begrenzte Zeit ins Ausland zu gehen und ihre Studien dort fortzusetzen.

Früher war es üblich, im Laufe seines Studiums wenigstens einmal die Hochschule zu wechseln, um den Wissenschaftsbetrieb an einer anderen Hochschule kennenzulernen, einen berühmten Vertreter seines Faches zu hören oder auch nur, um von daheim fortzugehen, selbständig zu werden. Überfüllte Hochschulen und die begrenzte Kapazität in den Labors machen einen solchen Wechsel fast unmöglich. Es verwundert daher nicht, daß nur relativ wenige unserer Gesprächspartner im Verlauf ihres Grundstudiums einmal den Hochschulort gewechselt haben. Die Gründe für einen solchen Wechsel sind recht unterschiedlicher Natur. Der eine zieht einem Hochschullehrer hinterher, die andere erhält ein interessantes Angebot für eine berufliche Tätigkeit neben dem Studium. Daneben spielen häufig private Gründe eine wichtige Rolle. Zunächst haben auch diese Studierenden ihr Studium in der Nähe ihres Heimatwohnortes aufgenommen, weil sie weiterhin zuhause wohnen und leben konnten, weil ihnen die Familie Rückhalt in der Anonymität des universitären Massenbetriebs und in den spezifischen Herausforderungen an die Selbständigkeit des einzelnen bot. Verschiedentlich wurde der Hochschulortwechsel mit einem Studienfachwechsel verbunden, um eine falsche Studienfachwahl zu korrigieren.

Gewiß haben einige unserer Interviewpartner vor oder während ihres Studiums oder im Rahmen ihrer Promotion bis zu einem Jahr aus Studiengründen im Ausland verbracht, aber das Ergebnis unserer Befragung hat in diesem Punkt gleichwohl etwas überrascht. Nur etwa zwanzig Prozent unserer Interviewpartner, von denen einige ihre Promotion bereits abgeschlossen hatten oder kurz vor dem Abschluß standen, hatten bis zu diesem Zeitpunkt im Rahmen ihres Studiums eine ausländische Hochschule besucht. Weitere rund fünf Prozent waren aus Gründen eines Praktikums im Rahmen ihres Studiums im Ausland gewesen. Ihren Auslandsaufenthalt nutzten die einzelnen Probanden recht unterschiedlich. So beendete beispielsweise eine Studentin der Romanistik im Anschluß an das Grundstudium ihren einjährigen Frankreichaufenthalt mit dem Diplôme d'études universitaires générales (DEUG), für das normaler-

weise im premier cycle ein zweijähriges Studium erforderlich ist.¹ Ähnliches erreichte ein Student für Maschinenbauwesen, der sich nach dem erfolgreichen Abschluß seines Vordiploms an der Hochschule "langweilte". Während seines einjährigen Studienaufenthalts in den Vereinigten Staaten nutzte ein Student der Fachrichtung Maschinenbau die Gelegenheit, um dort seinen MSE (Master of Science and Engineering) zu erwerben, für den er neben einer schriftlichen Arbeit (thesis) sechs mündliche Prüfungen ablegte. Normalerweise rechnet man für den Erwerb eines Master-Grades nach dem undergraduate-Studium noch ein zwei- bis dreijähriges intensives Studium.

Man mag solche Beispiele als Ausnahmen abtun, dennoch zeigen sie, welche Chancen sich einem begabten Studierenden selbst unter erschwerten Bedingungen im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes bieten. Die meisten nutzen ihren Studienaufenthalt im Ausland zur Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse, zum Kennenlernen eines andersartigen Hochschulsystems und einer anderen Kultur. Eine andere Frage ist es, ob die im Ausland erworbenen Qualifikationen hierzulande voll, teilweise oder gar nicht auf das Studium angerechnet werden.

Bevorzugt für einen Auslandsaufenthalt werden allen voran die Vereinigten Staaten von Amerika, gefolgt von Frankreich, Großbritannien und dem deutschsprachigen Ausland. Aus unserer Klientel läßt sich nicht eindeutig erkennen, ob es je nach Studienfach eine besondere Präferenz für einen Studienaufenthalt im Ausland gibt. Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften tendieren vielleicht etwas eher als Natur- und Ingenieurwissenschaftler dazu, ihren Auslandsaufenthalt im Rahmen des Haupt- oder Promotionsstudiums zu planen und anzustreben, während Naturwissenschaftler einen solchen Aufenthalt erst nach Abschluß ihres Diploms oder gar einer Promotion für sinnvoll und nützlich erachten. Sie beurteilen die Chancen speziell in den USA günstiger, nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium dort einen Arbeitsplatz für Forschungszwecke an einer Hochschule zu finden. Die zahlreichen Partnerschaftsabkommen zwischen deutschen Hochschulen oder einzelnen Fachbereichen und einer ausländischen Hochschule erleichtern einen Studienaufenthalt im Ausland ohne Zeitverlust, da in solchen Abkommen die entsprechenden Studiengänge bzw. Studieninhalte gegenseitig voll anerkannt werden. Immer häufiger werden dabei auch Möglichkeiten einer Doppelqualifikation eröffnet.

¹ Vgl. Ewert, Paula; Lullies, Stefan: Das Hochschulwesen in Frankreich - Geschichte, Strukturen und gegenwärtige Probleme im Vergleich. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung 12, München 1984.

Umgekehrt hoch im Verhältnis zur relativ kleinen Zahl jener Interviewpartner, die bereits einmal einen Studienaufenthalt im Ausland verbracht haben, ist die Zahl derer, die noch die Absicht haben, ins Ausland zu gehen. Einzelne hatten auch schon klare Vorstellungen bzw. feste Zusagen für ein Promotions- oder Forschungsstipendium. Absolute Präferenz haben die Vereinigten Staaten von Amerika. Neben dieser war die Gruppe jener beachtlich groß, die noch recht unsicher war, ob sie zu irgendeinem Zeitraum im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung ins Ausland gehen sollten oder wollten. Etliche äußerten ganz dezidiert, daß sie in absehbarer Zeit nicht aus Studiengründen ins Ausland gehen wollten. Im Gegensatz zu anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen halten sie einen Auslandsaufenthalt für ihre berufliche Karriere nicht unbedingt für wichtig oder notwendig. Um den aktuellen Stand der Forschung in ihrem Fach kennenzulernen, sei ein Studienaufenthalt in den Vereinigten Staaten unbedingt notwendig und wichtig, argumentierten die einen. Andere dagegen sahen in ihrem Fach ihr Institut mit an der Spitze der Forschung in der Welt und daher einen Aufenthalt im Ausland aus diesen Gründen keineswegs für erforderlich. Es kam auch vor, daß Interviewpartner aus Angst, persönliche Bindungen zu verlieren oder aufgeben zu müssen, einen Studienaufenthalt im Ausland in Frage stellten, wenngleich sie ihn auch für nützlich und sinnvoll hielten. Gerade die Bereitschaft, persönliche Kontakte hintanzustellen und aufzugeben, um seine besonderen Fähigkeiten durch Studien vor Ort im Ausland weiterzuentfalten, hatten Hochschullehrer in unseren Interviews als Merkmal besonderer Begabung bezeichnet.¹

Andere befürchteten, daß ein Auslandsaufenthalt während des Studiums nur Zeitverlust und mithin Verlängerung der Studienzeit bedeute. Abschreckend wirkten hier Beispiele älterer Semester, denen ihr Studienaufenthalt im Ausland nicht auf das Studium angerechnet wurde. Auch einige unserer Interviewpartner mit Auslandserfahrung berichteten von Schwierigkeiten bei der Anrechnung von Studiensemestern oder im Ausland erworbener Abschlüsse. Unsicherheit verursacht auch die Dauer der Anerkennungsverfahren. Auf der anderen Seite wiederum sei es interessant, andere Denkweisen und Forschungsmethoden, andere Studienorganisationen kennenzulernen. Neben solchen fachlichen Gesichtspunkten spielen für viele immer wieder ganz persönliche Aspekte ihrer Entwicklung bei einem kürzeren oder längeren Studienaufenthalt im Ausland eine herausragende Rolle.

Alles in allem halten die von uns befragten besonders Befähigten einen Studienaufenthalt im Ausland mehrheitlich für sinnvoll und nützlich. Dies gilt sowohl für diejenigen, die zum Zeitpunkt unserer Befragung bereits im

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.1.1, S. 20 f.

Ausland gewesen waren als auch für die, die einen Auslandsaufenthalt erst noch planen. Sie möchten gern im Rahmen ihrer Ausbildung einmal zu einem vernünftigen Zeitpunkt an einer ausländischen Hochschule studieren. Austauschprogramme wie ERASMUS, COMETT oder LINGUA u.dgl. und nicht zuletzt die wechselseitige Anerkennung von Studienprogrammen mit der Möglichkeit einer Doppelqualifikation können die Bereitschaft und Motivation für einen Studienaufenthalt im Ausland steigern und fördern.

3.4.5 Wie gut, daß niemand weiß...

Es ist hinlänglich bekannt, daß besonders befähigte Jugendliche nicht selten unter ihrer besonderen Begabung und Befähigung zu leiden haben, insbesondere in der Schule als Streber verschrien sind, in eine Außenseiterposition abgedrängt werden und sich schwer tun, von ihren Schulkameraden anerkannt und akzeptiert zu werden.¹ Auch wir haben daher unsere Probanden zum einen nach ihren möglichen Schwierigkeiten und Problemen im sozialen Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aufgrund ihrer Begabung gefragt. Dabei hatte sich gezeigt, daß eine ganze Reihe von ihnen durchaus solche Probleme und Schwierigkeiten gespürt haben oder zu spüren bekamen.² Vor allem Mädchen haben offenkundig weniger Möglichkeiten, ihre besonderen Fähigkeiten in bestimmten Fächern beispielsweise durch sportliche Aktivitäten in der Gruppe zu kompensieren. Fallen nun besonders befähigte Studierende gerade im heutigen Massenbetrieb an den Hochschulen ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen auf und fühlen sie sich deshalb im sozial-kommunikativen Bereich mit besonderen Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert? Wird ihre besondere Befähigung in der Anonymität des Massenbetriebs überhaupt wahrgenommen? Wird ihre besondere Begabung vielleicht sogar anerkannt und akzeptiert?

Viele, die aufgrund ihrer Begabung über Schwierigkeiten mit ihren Schulkameraden klagten, empfinden diese Schwierigkeiten an der Hochschule nicht mehr. Entweder haben sie ohnehin nur wenige Kontakte zu anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen und wollen auch gar nicht mehr haben, oder sie kommen ohnehin nur mit "*Gleichgesinnten*" zusammen, die ebenso leistungsstark wie sie selbst sind, so daß ihre überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit den Charakter des Außergewöhnlichen verliert. Bezeichnend für viele mag die Äußerung eines Stipendiaten sein, der auf einem Stipendiatentreffen "*ganz*

¹ Vgl. u.a. Feger, B., a.a.O., S. 153 ff.

² Vgl. oben Abschnitt 3.1.1.2, S. 108 ff.

erstaunt war, wer und wie viele Kommilitonen dazugehören". Die Anonymität des Massenbetriebs an der Hochschule wird insofern sogar als positiv empfunden. Die besonderen Fähigkeiten treten in den großen Vorlesungen und Seminaren nicht mehr so auffällig in Erscheinung wie im geschlossenen Klassenverband an der Schule.

Die überwiegende Mehrheit unserer Interviewpartner hatte wegen ihrer besonderen Fähigkeiten im Verlauf ihres Studiums keinerlei Schwierigkeiten und Probleme im Kontakt mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Nun darf natürlich nicht vergessen werden, daß nicht wenige unserer Gesprächspartner auch erst in der Abschlußphase ihres Studiums als besonders befähigte Studierende identifiziert wurden. Es gab aber auch jene, die ihre Begabung als Vorteil gegenüber ihren Kommilitonen empfanden und erlebten, weil ihre überdurchschnittlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zum einen anerkannt und bewundert werden, zum anderen aber auch ihre Kenntnisse und ihr Rat von ihren Kommilitonen nachgefragt werden. Dies macht sich verstärkt in Prüfungsphasen bemerkbar.

Von denjenigen, die Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme mit anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen haben und die ihre besondere Begabung teilweise deswegen als Belastung empfanden und erlebten, wurden recht unterschiedliche Gründe angegeben. Sie sahen dabei durchaus auch Probleme bei sich selbst. Sie seien *"Einzelgänger"* und suchten gar keine Kontakte, hätten ihre Hausarbeiten lieber allein gelöst, während es normal sei, in Kleingruppen zusammenzuarbeiten. Andere betonten, sie hätten eine gewisse Scheu vor Kontakten und generell Probleme bei der Kontaktsuche.

Ein junger Mathematikstudent sah seine Schwierigkeiten allein schon in der Tatsache begründet, *"daß man niemanden kennt"*. Ein anderer fühlte sich zu Beginn des Studiums *"manchmal etwas belächelt"* von seinen Kommilitonen, *"wenn er sich mal über eine weniger gute Note (in einer Hausarbeit, Übung, Klausur u.dgl.) ärgerte"*. Aber wirkliche Probleme wegen seiner Fähigkeiten habe es nicht gegeben. Eher sei es umgekehrt gewesen: *"Die Einseitigkeit und das Karrieredenken der anderen geht mir auf den Wecker, weil ich neben dem Studium auch noch etwas anderes möchte"*. Wieder einem anderen machte ein wenig zu schaffen, daß seine aktive Beteiligung am Unterricht als *"Vordrängen"* ausgelegt wurde. Nur sehr wenige vermeinten, Neid, Mißgunst, Ablehnung oder das Meiden von Kontakten mit ihnen zu verspüren. Argwöhnisch und mißtrauisch betrachtet werde es allerdings auch, wenn man einen *"besonderen Wissensdurst"* erkennen lasse, *"Vorlesungen außerhalb des vorgeschriebenen Stundenplanes"* besuche oder *"das Lob eines Professors"*. Schließlich wurde ganz vereinzelt betont, daß sie die gleichen Kontaktschwierigkeiten wie schon in der Schule erfahren hätten, wobei diese Schwierigkeiten und die Belastungen

aufgrund besonderer Fähigkeiten im Verlauf des Studiums noch deutlicher hervortreten würden. Diese Probleme habe er, so erklärte einer unserer Gesprächspartner, dadurch etwas kompensieren können, daß er Hilfe gegeben habe, wo es möglich war bzw. sofern er darum ersucht wurde.

Offensichtlich haben einige besonders Befähigte auch an der Hochschule Schwierigkeiten, mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen Kontakte anzuknüpfen und von ihnen als überdurchschnittlich gute Studenten akzeptiert zu werden. Ihre Anzahl scheint jedoch deutlich geringer zu sein als an den Schulen. Allerdings fallen viele wohl auch über weite Strecken des Studiums nicht nur ihren Hochschullehrern nicht auf, sondern ebenso wenig auch nicht ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Ob sich die Situation verschärfen würde, wenn besonders befähigte Studierende schon sehr frühzeitig im Verlauf ihres Studiums als solche identifiziert würden, kann aus unserem Material nicht erschlossen werden.

3.5 Schneller, kürzer, intensiver - besondere Maßnahmen für besondere Fähigkeiten?

Nach allem, was wir bisher gesehen und betrachtet haben, wollen besonders Befähigte nicht als Ausnahme erscheinen und entsprechend behandelt werden. Besondere Befähigung erwies sich im Urteil unserer Interviewpartner nur als graduell und nicht als prinzipiell unterschieden von einer durchschnittlich normalen Begabung. Aus den Interviews mit den Hochschullehrern war schon deutlich geworden, daß sie über keine außergewöhnlichen Instrumentarien zur Förderung besonderer Befähigungen verfügen. Es liegt nahe, daß auch die Studierenden keine besonderen Betreuungsmaßnahmen kennen und erwarten. Ihre Aussagen haben dementsprechend sehr allgemeinen Charakter, denn letztlich können und sollten diese Maßnahmen allen Studierenden zugute kommen, wenn auch mit graduellen Unterschieden.

3.5.1 Geben und Nehmen - Studieren in Kleingruppen

Die Anonymität der Massenvorlesungen an den Hochschulen sind sprichwörtlich. Auch die Klagen über die Qualität vieler Vorlesungen sind seit langem bekannt. Um hier Abhilfe zu schaffen, ist seit geraumer Zeit die Evaluation der Lehre zu einem neuen Schlagwort geworden. Auch die von uns interviewten besonders befähigten Studierenden hatten sich zum Teil negativ über diese Massenveranstaltungen geäußert. Angesichts der großen Zahl an Zuhörern könne man sich nur schwer konzentrieren, den Stoff könne man sich besser daheim aus Büchern aneignen, denn aus solchen "Vorlesungen" bestehe vielfach

ja auch nur die Vorlesung des Professors. Wo und wie lernen Studierende, zumal besonders Befähigte, dann? Wie bereiten sie sich auf Prüfungen, Examina, Seminare u.dgl. vor? Wie bewältigen sie ihre Hausarbeiten?

Weder die Unruhe großer Vorlesungen einerseits noch andererseits die einsame Stille einer kleinen Studierstube sind die einzigen Lernorte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Zusammenarbeit. Ein wesentlicher Lernort an der Hochschule sollte die Arbeit in kleineren Gruppen, z.B. Arbeitsgemeinschaften und Tutorien, sein.¹ In einigen Fachbereichen und für manche Studiengänge werden begleitend zu den Grundvorlesungen Tutorien angeboten, um die Fülle des Lehrstoffs zu vertiefen, zu strukturieren, besondere Fragen und Probleme zu erörtern. In anderen Fächern werden parallel zu Vorlesungen Übungen angeboten, um die Lösung von Hausaufgaben durchzusprechen oder Musterlösungen aufzuzeigen. Ein intensives Miteinander-Arbeiten und Diskutieren sind angesichts hoher Teilnehmerzahlen in solchen Übungen aber kaum möglich.

Kein Wunder also, daß die überwiegende Mehrzahl unserer Interviewpartner im Laufe ihres Studiums regelmäßig oder gelegentlich in solchen Kleingruppen mitgearbeitet hat. Nur etwa 20% hatten bisher noch nicht an derartigen Einrichtungen teilgenommen. Die Erfahrungen, die unsere Gesprächspartner in diesen Gruppen gesammelt haben, waren nicht immer sehr positiv. Die große Mehrheit bezeichnete jedoch ihre Erfahrungen als gut bis sehr gut, einige äußerten sich sogar regelrecht begeistert von diesen Lernmöglichkeiten. Die Arbeit in Kleingruppen, so betonten etliche, sei kein Ersatz für das Eigenstudium. Soll eine Arbeitsgemeinschaft effizient und gewinnbringend für alle Teilnehmer sein, dann erfordert sie Vorbereitung. Sie dient nicht der Wissensaneignung und -vermittlung. Den Stoff lernen, pauken also, muß jeder für sich. Die Gruppe kann auftretende Fragen und Probleme austauschen und diskutieren, Lösungen von Hausaufgaben durcharbeiten, gemeinsam literarische Texte lesen und besprechen. Bewährt haben sich für diese Zwecke Gruppengrößen von zwei bis fünf Teilnehmern. Besonders geschätzt werden Arbeitsgemeinschaften als Vorbereitung auf Prüfungen und Examina. Es gibt aber auch Studierende, die das Instrument der Arbeitsgemeinschaft über die gesamte Dauer ihres Studiums gepflegt und als fruchtbar empfunden haben. Ein angehender Elektroingenieur erklärte, er halte nichts von Arbeitsgruppen, die sich nur in Prüfungsphasen zusammenfinden, *"effizient ist, allein zu lernen und dann gemeinsam auftretende Fragen und Probleme klären"*. Ähnlich äußerte sich ein Psychologe mit Schwerpunkt Betriebspsychologie. Vorlesungen und Bücher seien oft *"didaktisch schlecht aufbereitet"*, während in einer Ar-

¹ Vgl. Chr. Oehler: DUZ 3/92.

beitsgruppe oder -gemeinschaft "das Verständnis besser ausgetauscht werden kann", denn dort "muß man selber erklären und zeigen, was man verstanden hat".

Wer gute Erfahrungen mit Arbeitsgemeinschaften gemacht hat, weiß eine Fülle von Vorteilen zu nennen. Arbeitsgemeinschaften regen ganz allgemein an, motivieren zum eigenen Lernen, vermitteln Spaß am und beim Lernen. Der Einzelne lernt, seinen Wissensstand im Vergleich zu den anderen Teilnehmern besser einzuschätzen, seine Stärken und Schwächen genauer zu beurteilen, sich mit anderen Sicht- und Denkweisen auseinanderzusetzen. Auch aus den "naiven Fragen" der weniger Guten in einer solchen Gruppe können die Besseren etwas lernen, indem ihr Wissen dadurch herausgefordert wird. Gleichsam ganz nebenbei fördern solche Gruppen die Ausdrucksfähigkeit und das "Problembewußtsein". Sie bieten aber auch jenen mehr introvertierten Studierenden ein Forum, wie einige meinten, wo sie sich eher trauen, Fragen zu stellen, Gedanken zu äußern und so ihre Hemmungen zu überwinden.

Bei aller positiven Beurteilung von Arbeitsgemeinschaften dürfen Probleme und negative Erscheinungen nicht übersehen und verhehlt werden. Knapp 15% unserer Interviewpartner wiesen auf negative Erfahrungen hin, weshalb sie sich aus solchen Gruppen wieder zurückzogen. Ein besonders wichtiges Problem sei die Struktur solcher Gruppen. Alle sollten einen möglichst gleichen Wissensstand haben, denn eine sehr inhomogene Gruppe sei rasch Konflikten ausgesetzt. Gerade aus unserer Probandengruppe der besonders befähigten Studierenden wurde wiederholt eingewandt, daß die besseren Studenten in einer Arbeitsgemeinschaft oft nur von den anderen "ausgenutzt" würden, daß sie ständig nur erklären müßten, die anderen die Hausaufgaben lediglich von ihnen abschrieben, ohne selber etwas zum gemeinsamen Lernen und Arbeiten beizutragen. Sie waren enttäuscht über das Lernverhalten der anderen, und die Arbeitsgemeinschaft sei letztlich ohne Gewinn für sie persönlich geblieben, so daß sie sich mehr und mehr aus solchen Gruppen zurückgezogen hätten. Eine kleinere Gruppe gab zu verstehen, daß sie doch besser und lieber allein lernen würden.

Genauer geplant und geregelt sind Tutorien, die zu bestimmten Vorlesungen seitens der Hochschule selbst angeboten werden. Sie werden in der Regel von einem Studenten im höheren Semester oder von Mitgliedern des akademischen Mittelbaus geleitet. Die Zahl der Teilnehmer schwankt beträchtlich, so daß im ungünstigsten Fall Teilnehmerzahlen von mehr als 50 Studierenden erreicht werden. Der Sinn und Zweck solcher Veranstaltungen wird damit nahezu wieder in Frage gestellt, denn das Wesentliche an derartigen Tutorien - natürlich auch der Arbeitsgemeinschaften - ist die kleine Zahl, die Arbeit in Kleingruppen. Bemerkenswert viele, nämlich mehr als die Hälfte unserer Interviewpart-

ner, hat im Laufe ihres Studiums einmal oder auch mehrfach an Maßnahmen dieser Art teilgenommen, wobei vor allem Naturwissenschaftler auch Übungen dazu gezählt haben, die parallel zu Vorlesungen angeboten wurden.

Die überwiegende Mehrzahl unserer Gesprächspartner verweist auch in dieser Frage auf gute Erfahrungen.¹ Vereinzelt äußerten sich sogar überschwänglich begeistert. Sie sahen in solchen Maßnahmen das Eigentliche des Studiums. Die Stimmen der Skeptiker waren demgegenüber sehr viel moderater und zurückhaltender. Entweder hatten sie noch keine Erfahrungen in derartigen Gruppen gesammelt oder hielten für sich persönlich derartige organisierte und geregelte Maßnahmen nicht für sinnvoll und zweckmäßig. Die wirklich interessierten Studenten gingen ohnehin gleich zum Professor und bräuchten nicht "den Umweg über ältere Semester oder andere Mitarbeiter". Um keine Zeit im Studium zu verlieren, schauten die Studenten sehr darauf, was bei geringstem Aufwand effizient dabei für sie persönlich herauskomme, meinte ein Student der Geologie und Paläontologie.

Als Vorteile von Tutorien wurden nahezu die gleichen Argumente vorgetragen wie zu den auf privater Basis organisierten Arbeitsgemeinschaften oder -gruppen. Hervorgehoben wurde, daß man hier Fragen stellen kann, die in den großen Massenveranstaltungen kaum möglich sind. In der Arbeit in Kleingruppen könne der Einzelne besser motiviert und die Kreativität des Einzelnen gefördert werden. Betont wird ebenfalls das feedback, das man in solchen Kleingruppen erfährt. Wichtig sei allerdings, daß wirklich Gleichgesinnte von annähernd gleichem Niveau zusammenkämen, damit in einer solchen Gruppe effizient gearbeitet werden könne. Abhängig ist darüber hinaus der Erfolg einer solchen Maßnahme von der Qualität des jeweiligen Leiters. Hier wurde gelegentlich Skepsis gegenüber älteren Semestern geäußert, die lediglich ihr Wissen vor jüngeren Semestern produzieren wollten.

Nicht außer acht gelassen werden dürfen, wie einige unserer Interviewpartner zu bedenken gaben, die äußeren Rahmenbedingungen für Tutoren-Programme wie Räumlichkeiten, Personal und Zeit. Aber gerade hieran mangle es vielfach an den Hochschulen. Gleichwohl seien Maßnahmen und Veranstaltungen dieser Art sicherlich sehr sinnvoll und nützlich für das Studium, meinten selbst diejenigen, die noch nie an Tutorien teilgenommen hatten. Sie bieten insbesondere jüngeren Semestern im Grundstudium eine "Grundorientierung für das gesamte Studium". Daher und aufgrund der vielfältigen Vorteile sei die Einrichtung und Ausweitung von Tutorien außerordentlich wünschenswert. Für

¹ Zur Problematik von Tutorien vgl. u.a. Schindler, G.: Tutorienprogramm Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/88.

besonders befähigte Studierende können sie ein Forum sein, durch ihre besonderen Aktivitäten in solchen Kleingruppen, ihre Beiträge, Ideen, ihre Kreativität und schnelle Auffassungsgabe sowie durch ihr assoziatives Denkvermögen auf sich aufmerksam zu machen. Ihre Neugier und ihr Interesse können hier noch mehr angestachelt und herausgefordert werden. Über die Tutoren kann der Hochschullehrer frühzeitig auf besondere Begabungen aufmerksam werden und so eine frühe Einbindung derartiger Begabungen in den Forschungsbetrieb seines Lehrstuhls oder eines Instituts erfolgen. Schon bald könnten möglicherweise diese so frühzeitig entdeckten besonderen Begabungen ihrerseits wieder als Tutoren für Studienanfänger tätig werden.

3.5.2 Blick über den Zaun in schönem Ambiente - Ferienakademien nicht für jedermann

Ferienakademien werden speziell den Stipendiaten von den Förderungswerken angeboten, und es wird erwartet, daß sie auch daran teilnehmen.¹ Um thematische Schwerpunkte gruppieren sich Veranstaltungen in kleinen Kreisen und in landschaftlich ansprechender Umgebung. Den Stipendiaten wird auf diesen Ferienakademien die Gelegenheit geboten, sich kennenzulernen, geistig auszutauschen und zu Hochschullehrern in näheren Kontakt treten zu können. Ähnliche Veranstaltungen werden auch von Hochschulen allen Studierenden angeboten, die sich dafür interessieren. Das gestellte Thema soll aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven beleuchtet und diskutiert werden. Institutionen dieser Art sind in anderen Hochschulsystemen auch als summer schools bekannt. Solche Institutionen bieten besonders befähigten Studierenden die Möglichkeit, ihr fachliches Wissen und Können zu vertiefen, Einblick in andere Wissenschaftsgebiete und Fachbereiche zu gewinnen und fachübergreifende, interdisziplinäre Probleme zu erörtern. Was lag näher, auch unsere Probanden nach ihrer Einstellung zu derartigen Einrichtungen zur Förderung besonders befähigter Studierender zu fragen?

Obwohl, wie wir gesehen haben, 31 Studierende unter unseren Interviewpartnern ein Stipendium erhielten, hatten zum Zeitpunkt der Interviews erst 19 an einer oder auch mehreren solcher Veranstaltungen teilgenommen, darunter auch einige Nicht-Stipendiaten. Das Urteil dieser Gruppe über Ferienakademien war überwiegend positiv. Das sei eine sehr gute und wichtige Sache im Rahmen ihres Studiums. In der Gruppe jener, die noch nie an einer solchen

¹ Vgl. Jahresberichte der Förderungswerke

Veranstaltung teilgenommen hatten, waren zumindest einige, denen diese Einrichtungen nicht unbekannt waren. Viele von ihnen äußerten ein uneingeschränktes Interesse an Angeboten dieser Art. Sie würden sehr gern daran teilnehmen. Entsprechend groß waren natürlich auch die Erwartungen, die mit diesen Ferienakademien verbunden werden.

Besonderes Interesse fand der fachübergreifende, interdisziplinäre Aspekt solcher Veranstaltungen, zumal sie diesen im Rahmen ihrer Fachausbildung nicht selten vermißten.¹ Ein Student der Chemie hielt diese Art von Veranstaltungen *"für die angemessenste Form der Begabtenförderung, weil man das interdisziplinäre Gespräch frei genießen kann"*. Ferienakademien werden besonders als *"persönliche Horizonterweiterung"* erlebt und geschätzt, sie sind lehrreich, *"weil sie Einblick in die Themen- und Forschungsschwerpunkte der Professoren"* gewähren. Die entspannte, zwanglose Atmosphäre, das *"ferienmäßige Ambiente"* einer Akademie, die persönlichen, von *"Leistungs- und Prüfungsdruck freien"* Kontakte auch zu Professoren, der legere und gleichwohl Distanz wahrende Umgangston sind weitere Aspekte, die von den Teilnehmern positiv empfunden wurden und von den Interessierten erwartet werden.

Durch den engen Kontakt mit den Professoren werden Barrieren und Hemmschwellen abgebaut, die im normalen Alltagsbetrieb der Hochschule bestehen. *"Man traut sich später viel eher, auch mal Fragen zu stellen, ohne Angst zu haben, daß diese zu banal sein könnten"*, erläuterte ein Mathematikstudent seine guten Erfahrungen und sein weiteres Interesse an solchen Veranstaltungen. Eher pragmatisch nüchtern ließen sich daneben einzelne Stimmen vernehmen. Veranstaltungen dieser Art vermittelten ein gewisses Prestige, können für die spätere Berufskarriere nützlich und vorteilhaft sein. Bedauert wurde, daß diese Veranstaltungen nicht auch in den *"normalen Universitäten"* und während des Semesters angeboten werden.

Neben diesen überwiegend positiven Äußerungen wurden aber auch einige skeptische Stimmen laut, die vor zu hohen Erwartungen an solche Ferienakademien warnten. Die erhoffte und wünschenswerte Interdisziplinarität dieser Veranstaltungen sei keineswegs immer gewährleistet. Gelegentlich ähnelten diese Veranstaltungen eher *"Schnellkursen"*, in denen in vierzehn Tagen der Lehrstoff eines ganzen Semesters abgehandelt werde. Man sei viel zu sehr an *"seinen Kurs gebunden"*, so daß man keinen Spielraum für interdisziplinäre Gespräche habe. Im Kontext dieser Kritik wurde sogar die Auffassung vertreten, daß die Auswahl der Referenten sich häufig auf einen

¹ Vgl. oben Abschnitt 3.4.2, S. 155 f.

bestimmten Kreis von Hochschullehrern beschränke und daß die Dozenten keineswegs immer besonders kompetent in dem Fach seien, das sie auf einer solchen Akademie vertreten. Skepsis wurde auch in bezug auf die Zusammensetzung der Teilnehmer artikuliert. Es seien sehr elitäre Kreise, die zudem noch darauf achteten oder gar achten müßten, *"sich selbst zu beweisen, daß sie etwas Besonderes sind und immer philosophisch angehaucht daherreden"*. War dies auch nur die Äußerung eines Einzelnen unter unseren Interviewpartnern, so sahen doch auch andere zumindest die Gefahr, daß diese Ferienakademien den Eindruck von *"Auserwähltheit"* vermittelten, den Dünkel des *"Etwas-Besseres-Sein"*.

An diesem Punkt knüpft die kritische Haltung jener an, die selbst durchaus an solchen Ferienakademien interessiert sind, aber in den gegenwärtigen Zugangsmöglichkeiten und Organisationsstrukturen eine gewisse Privilegierung sozial besser gestellter Schichten sehen. An solchen Akademien könne nur jemand teilnehmen, der es sich *"finanziell und zeitlich leisten"* kann, der nicht aus existentieller Notwendigkeit neben seinem Studium arbeiten und Geld verdienen müsse. Damit kommt ein weiterer Faktor ins Spiel: das verfügbare Zeitbudget. So bemerkte beispielsweise ein Interviewpartner, er habe sein Studium in *"möglichst kurzer Zeit durchziehen"* wollen und daher die Zeit in den Semesterferien zur Nacharbeit von Vorlesungen, zur Prüfungsvorbereitung und für Prüfungen benötigt, so daß für andere Dinge keine Zeit mehr blieb. Vornehmlich Naturwissenschaftler gaben zu bedenken, daß ihre Semesterferien mit Praktika, Übungen und Exkursionen ausgefüllt seien und daß sie deshalb an solchen noch so begrüßens- und wünschenswerten Veranstaltungen nicht teilnehmen könnten. Namentlich Literaturwissenschaftler führten als Gegenargument an, daß sie sich ihren *"Leseurlaub"* durch solche Maßnahmen nicht nehmen lassen wollten. Schließlich gab es noch jene, die zwar einerseits lebhaftes Interesse an interdisziplinärem Austausch bekundeten, andererseits aber auf ihr *"Anrecht auf ein Privatleben"*, ihre Freizeit und einen ganz normalen Urlaub nicht verzichten wollten.

Vergleicht man die Studienzeiten unserer Interviewpartner mit ihren Einstellungen zu einer gewissen Breitenbildung, einem *"Blick über den Zaun"* in andere Fächer oder Fachbereiche und zu einem fachübergreifenden interdisziplinären Austausch, dann scheint es in der Tat unüberbrückbare Schwierigkeiten zwischen einem möglichst kurzen Studium und einer wünschenswerten breiteren, nicht nur fachspezifisch ausgerichteten Bildung zu geben. Dieses Dilemma wurde noch deutlicher, als wir unsere besonders befähigten Studierenden mit der Frage konfrontierten, ob sie ihr Studium auch in kürzerer Zeit hätten absolvieren können.

3.5.3 Altius, fortius, citius - Steilkurse kein taugliches Instrument

Schon zu Beginn der 80er Jahre hatte der Wissenschaftsrat in seiner "Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter"¹ neben der Einrichtung von Ferienakademien, Sommerschulen u.dgl. auch die Einrichtung von sog. Steilkursen empfohlen, die zu einer Verkürzung des Studiums beitragen sollten. Seither ist eine geraume Zeit vergangen. Was ist aus solchen Empfehlungen geworden? Wie reagieren die potentiell Betroffenen auf ein derartiges Instrument? Würden sie es nutzen, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten? Zuvor jedoch ist ganz allgemein die Frage zu klären, ob unsere als besonders befähigt eingestuften Interviewpartner ihr Studium überhaupt in kürzerer Zeit hätten absolvieren können und wollen.

Wir müssen bei der Betrachtung dieser Frage davon ausgehen, daß die Mehrzahl unserer Interviewpartner eine Studiendauer von etwa zehn bis elf gelegentlich auch zwölf Semestern bis zu einer ersten Graduierung - Diplom, Magister oder Staatsexamen - angegeben hat, also eine Überschreitung der Regelstudienzeit nur um wenige Semester. Nur sehr wenige von unseren Interviewpartnern schlossen ihre Erstausbildung nach acht bzw. neun Semestern ab.

Auf diesem Hintergrund überrascht die Antwort nicht gar so sehr, daß nur eine Minderheit die Frage nach einer Studienzeitverkürzung mit einem uneingeschränkten Ja beantwortet hat, über die Hälfte ihr Ja sehr deutlich und überzeugend einschränkte und etwa jeder vierte Gesprächspartner diese Frage entschieden, aber durchaus mit einer plausiblen Begründung verneinte. Bei der Beantwortung dieser Frage und bei der grundsätzlichen Einstellung zu einem kürzeren und schnelleren Studieren lassen sich kaum tatsächliche fächerspezifische Unterschiede herauskristallisieren. Sofern eine kürzere Studienzeit für möglich gehalten wurde, beschränkte sich diese Verkürzung auf einen Zeitraum von ein bis zwei Semestern, nur zwei Probanden nannten drei Semester als mögliche Einsparung. Niemand von ihnen sah sich jedoch ernsthaft veranlaßt, sein Studium in kürzerer Zeit zu absolvieren oder die längere Studiendauer zu bedauern. Ihnen allen war ihre effektive Studienzeit diese Verzögerung wert. Diejenigen, die eine potentielle Studienzeitverkürzung kategorisch verneinten, hatten ihre erste Graduierung ohnehin in der vorgeschriebenen Regelstudienzeit abgeschlossen oder diese Zeit nur um ein bis zwei Semester überschritten. Was aber hat unsere Interviewpartner bewogen, ihr Studium nicht schneller bzw. in kürzerer Zeit zu absolvieren? Gera-

¹ Vgl. Wissenschaftsrat (Hrsg): Empfehlungen und Stellungnahmen des Wissenschaftsrates 1981, Köln 1982, S. 70 ff.

de eine Beschleunigung oder Verkürzung der Studienzeit wird immer unterstellt und gefordert, wenn hierzulande die Einrichtung separater Elite-Hochschulen erörtert wird. Das höhere Lebensalter bei Abschluß einer Erstausbildung und die angeblich kürzeren Studiendauern im Ausland sind hierbei der Ansatzpunkt der Kritik.

Zwei Ingenieurstudenten, ein Maschinenbauer - er hatte während eines einjährigen Studienaufenthaltes in den USA seinen MSE erworben - und ein Elektrotechniker brachten die Frage einer möglichen Studienzeitverkürzung auf den Punkt. Entscheidend ist nach ihrer Auffassung die Beantwortung zweier Fragen: 1. *"Was will man überhaupt? Will man fachlich schnell weiterkommen, beruflich schnell Karriere machen oder will man eine breite Allgemeinbildung?"* und 2. *"Was ist das Wesentliche im Studium?"* Eine Verkürzung der Studienzeit wäre nur denkbar und möglich, *"wenn der Stoff auf das Wesentliche begrenzt würde....Was aber ist das Wesentliche?"*. Wahrscheinlich hätte er die Möglichkeit zur Verkürzung des Studiums wahrgenommen, meinte unser Gesprächspartner, aber zum einen sei die Regelstudienzeit in seinem Fach ohnehin *"nur mit Ach und Krach einhaltbar ohne Diplomarbeit"* und zum anderen könne man schon heute die Prüfungen schneller ablegen. Ihm habe das Arbeiten neben dem Studium sehr geholfen, das Wesentliche zu sehen und zu erkennen, in und durch die Praxis also. Selber müsse man *"rigorose Kürzungen"* an seinem Lernpensum vornehmen. Noch kritischer äußerte sich derselbe Student im Hinblick auf die Komprimierung des Lehrstoffs in Steilkursen für besonders befähigte Studierende, wie wir noch weiter unten sehen werden.

In ähnlicher Weise wie diese beiden argumentierten zahlreiche andere Gesprächspartner, wenn sie eine Verkürzung ihrer individuellen Studienzeit nicht weiter oder nur in sehr begrenztem Umfang für möglich hielten. Sozial- und Geisteswissenschaftler wie auch Naturwissenschaftler begründeten ihre Haltung gleichermaßen damit, daß allein schon die Anzahl der erforderlichen Pflichten Scheine nicht selten eine weitere Verkürzung unmöglich machten. Alle, die so argumentierten, hatten ihr Vordiplom bzw. ihre Zwischenprüfung nach dem viertem Semester und ihr Erststudium im zehnten bzw. elften Semester abgeschlossen. Bei Geisteswissenschaftlern kam erschwerend der Zugang zu bestimmten Seminaren hinzu, das Warten-Müssen, weil diese Seminare schon überfüllt waren. Einen weiteren Aspekt, der letztlich für viele Naturwissenschaftler und naturwissenschaftlich-technische Studiengänge von Bedeutung ist, ergänzte ein Mathematiker mit dem Hinweis, daß das Studium bis zum Vordiplom genau vorgeschrieben und daher ein *"Überspringen"* eines oder gar mehrerer Semester in dieser Studienphase nicht möglich sei. Andere Mathematiker dagegen betonten, daß aufgrund der Studienplangestaltung das *"parallele Hören"* von Lehrstoff aus höheren Semestern, ein

Vorziehen von Pflichtveranstaltungen also, sehr wohl möglich sei. Dadurch kann natürlich ebenfalls Zeit eingespart werden.

Er hätte sein *"aktives Eigenstudium nicht noch mehr intensivieren"* können, um auf diese Weise Zeit zu gewinnen, meinte ein Sozialwissenschaftler, und sein Kommilitone aus dem Fachbereich Maschinenwesen gab zu bedenken, daß ein *"reines Auswendiglernen"* des Lehrstoffs nur wenig brächte und dabei vor allem *"die Motivation und das Interesse"* am Studium und an der Sache *"auf der Strecke bleibe"*. Natürlich braucht auch die Verarbeitung der Stofffülle Zeit, so daß einigen eine Reduzierung ihrer Studienzeit nur schwer vorstellbar erschien. Ein anderer Mathematiker sah die Einhaltung der Regelstudienzeit für möglich an, *"wenn man sich auf das beschränkt, was der Stundenplan vorschreibt. Um an den aktuellen Stand der Forschung vorzudringen, braucht man mehr Zeit wegen der Voraussetzungen"*. In einer *"besseren Stundenplanorganisation"*, die u.a. Überschneidungen wichtiger und notwendiger Lehrveranstaltungen ausschließt, sahen wiederum andere Naturwissenschaftler eine Chance, das Studium zu beschleunigen und zu verkürzen. Einem Geographen fehlte *"ein gewisser Druck"*, denn das Studium ist *"sehr liberal angelegt... Zunächst genießt man diese Liberalität, bis man die negativen Seiten dieser Liberalität spürt"*. Mit einem entsprechenden Druck von Anfang an wäre sicher ein kürzeres Studium möglich.

Die Mehrzahl der Einwände rekurrierte darauf, daß eine kürzere Studienzeit den Verzicht auf andere, jedem persönlich sehr wichtig erscheinende Aktivitäten zur Folge gehabt hätte oder haben würde. Eine Straffung und Kürzung sei nur auf Kosten der Breite und Vielfalt im Studium möglich und vorstellbar, d.h. eine fachspezifische Eingrenzung, ein rein *"prüfungsorientiertes"* Studium. Er hätte sein Studium *"straffen können"*, dann aber mit *"Scheuklappen durchs Studium"* gehen müssen, urteilte ein Wirtschaftswissenschaftler mit dem besonderen Schwerpunkt Organisationspsychologie. *"Wenn ich es unbedingt gewollt hätte"*, antwortete ein Mathematiker auf unsere Frage, aber *"es geht mir nicht nur darum, jetzt einfach einen Abschluß zu haben, sondern auch darum, innerhalb der Mathematik eine gewisse Breite der Bildung zu erreichen, auch bezüglich dessen, was mich interessiert. Insofern bin ich glücklich, zwei Semester länger Vorlesungen zu hören"*.

Gewiß nicht nur persönlich für sich selber, sondern im Einklang mit zahlreichen Kommilitoninnen und Kommilitonen formulierte ein junger Physiker, *"ich sehe den Sinn des Studiums nicht darin, mich in möglichst kurzer Zeit mit einem Minimum an Wissen durch das Studium zu prügeln... Man sollte sich schon ein bißchen Zeit nehmen für das, wofür man Interessen hat"*.

Neben der nicht akzeptabel erscheinenden Einschränkung auf die erforderliche Pflichtscheinanzahl in ihrem Studiengang und einem unfreiwilligen Verzicht auf eine gewisse breite fachliche und allgemeine Bildung wiesen nicht wenige unserer Interviewpartner auf Probleme und Schwierigkeiten vornehmlich zu Beginn und am Ende des Studiums hin, die ein schnelleres Studieren kaum möglich machen. Zum einen wurde im Kontext dieser Frage erneut das Problem der Orientierungs- und Hilflosigkeit zu Beginn des Studiums angesprochen, so etwa das Suchen und die Wahl von Nebenfächern. Zum anderen ergaben sich für einige Gesprächspartner Verzögerungen ihrer Studienzeit in der Endphase ihres Studiums, nämlich bei der Suche eines geeigneten Themas für die Examensarbeit bzw. aufgrund des sehr umfangreichen Themas. *"Wenn man eine qualifizierte Diplomarbeit anfertigen will, braucht man mehr als die vorgeschriebene Zeit, man muß sich in viele Dinge zusätzlich einarbeiten"*, erläuterte ein Geologe. Die Themen für Diplomarbeiten, aber auch für Dissertationen werden zu groß gestellt, meinte ein Doktorand aus der Perspektive seines Faches Biologie. Nur in einer Verkürzung des Zeitaufwandes für die Anfertigung der Diplomarbeit von zwölf auf sechs Monate sah ein Mathematiker noch einen Spielraum zur Verkürzung des Studiums, aber, so fügte er mit einem skeptischen Unterton hinzu, *"dann ist die auch nicht mehr, was sie war"*. Diese Sorge erscheint jedoch insoweit etwas fragwürdig zu sein, als die meisten Prüfungsordnungen ohnehin kürzere Zeiten zur Anfertigung einer Diplom- oder Magisterarbeit vorsehen. Daß dieses Problem dennoch nicht ganz unbegründet ist, zeigt die generelle Diskussion über überlange Studienzeiten, ihre Gründe und Ursachen.

Neben den eher inhaltlich und qualitativ orientierten Einwänden für und gegen eine Verkürzung der Studienzeiten wurden von unseren besonders befähigten Gesprächspartnern eine Reihe organisatorischer, administrativer und finanzieller Aspekte vorgebracht, weshalb man nicht schneller studieren könne oder wo Verbesserungen dringend erforderlich wären. So fühlen sich die einen durch ein völlig verschultes Grundstudium an einem kürzeren Studieren gehindert, andere verweisen auf administrative und bürokratische Hemmnisse, durch die ein rasches Fortkommen gebremst werde, seien es z.B. die Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen, die Anrechnung von Studienzeiten oder Regelungen bei der finanziellen Förderung im Studium. Schließlich geben nicht wenige ihre finanzielle Lage zu bedenken, die sie aus existentiellen Gründen zum Arbeiten neben dem Studium zwingt, so daß dadurch ihre Studienzzeit zwangsläufig verlängert wird.

Ein dritter Kreis von Argumenten hat viel mit Problemen der Lebensqualität und zwischenmenschlicher Beziehungen und Verantwortlichkeiten zu tun, die sicher nicht typisch sind, gleichwohl aber einem schnelleren Studieren im Wege stehen. Sind es zum einen familiäre Sorgen und Probleme, das hin-

länglich bekannte Wohnungsproblem in einer Großstadt u.dgl., so gaben auf der anderen Seite einige unserer Interviewpartner freimütig und offen zu, daß sie es in ihrem Studium überhaupt nicht eilig gehabt hätten. Auf jeden Fall hätten sie in deutlich kürzerer Zeit studieren können, aber sie hätten ihr "*Studentenleben genossen*", worauf sie ja auch ein Recht hätten.

Zeigt schon die Einstellung unserer besonders befähigten Interviewpartner zu dieser allgemeinen Frage nach einer kürzeren Studienzeit zum einen eine deutliche Diskrepanz zwischen der Regelstudienzeit und der tatsächlichen Studienzeit dieser besonderen Studentengruppe und zum anderen ein Dilemma zwischen einer fachlich engen Spezialisierung und dem Wunsch nach einer breiten und vertieften sowohl fachlichen als auch allgemeinen Bildung, so werden diese Unstimmigkeiten bei der Frage nach der Partizipation an sogenannten "Steilkursen" noch weiter zugespitzt. Zunächst erscheint bemerkenswert, daß die Mehrzahl unserer Interviewpartner aus dem Kreis derer, für die diese Steilkurse nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates eingerichtet werden sollten, einer Teilnahme an solchen Kursen skeptisch bis ablehnend gegenübersteht. Demgegenüber sprach sich nur eine Minderheit für ein uneingeschränktes Ja zu derartigen Maßnahmen aus. Die große Mehrheit ließ, quer über alle Fächergruppen hinweg, eine hohe Sensibilität für die Probleme und Konflikte erkennen, die mit der Einführung solcher Steilkurse verbunden wären. Unterteilt man die Gruppe der Skeptiker in jene, die sich für ein bedingtes, eingeschränktes Ja und jene, die eine solche Maßnahme grundsätzlich ablehnt und auf keinen Fall daran teilnehmen wollte, so überwiegt letztere Gruppe eindeutig.

Breit und vielfältig ist die Palette der Argumente der Skeptiker und Gegner, während die Befürworter oftmals ohne nähere Begründung auf jeden Fall an Steilkursen hätten teilnehmen wollen. Sofern sie ihre Haltung und Einstellung begründen, werden eher persönliche Probleme im Studienverhalten als das Interesse an einem schnelleren und anspruchsvolleren Studieren angegeben. So erwartete sich ein Germanist eine bessere und "*ganz massive Betreuung*" durch den Professor, so daß "*man in jeder Phase des Studiums genau weiß, wo es lang geht*". Sein Kommilitone aus dem Fachbereich Mathematik wiederum wollte auf jeden Fall an Steilkursen teilnehmen, weil er sich davon die Möglichkeit erhoffte, innerhalb der Regelstudienzeit ein Doppelstudium absolvieren zu können und gleichzeitig "*möglichst viel lernen möchte*". Schließlich erhoffte sich der schon zuvor zitierte Geographiestudent von Steilkursen den notwendigen Druck für sein Studium, der zum Lernen und Arbeiten antreibt. Er hätte sich leichter getan im Studium, meinte ein Naturwissenschaftler zu dieser Frage, weil er lieber in größeren Zusammenhängen lerne und nicht so sehr "*stückchenweise*".

Natürlich wurde auch jener hinlänglich bekannte Bewußtseinsstandpunkt vertreten, in Steilkursen *"unter sich"* zu sein, so daß die besonders Befähigten nicht durch andere Studenten aufgehalten würden. Betont wurde auch die Herausforderung, die mit Steilkursen verbunden ist. *"Begabung verkümmert"*, meinte ein Geisteswissenschaftler, *"wenn sie nicht herausgefordert wird"*. Und ein Sprachwissenschaftler knüpfte daran die Erwartung, daß durch solche Kurse *"ein höheres Niveau des eigenen Arbeitens"* gefördert werde.

Die Bedächtigen, die Skeptiker und Gegner von Steilkursen unter unseren Interviewpartnern setzten mit ihren Zweifeln gerade an diesen Aspekten an und stellten von hieraus eine persönliche Teilnahme in Frage. So sahen nicht wenige in der Einführung von Steilkursen die Gefahr eines *"Zwei-Klassen-Systems"* unter den Studenten, Bevorzugung auf der einen und Benachteiligung auf der anderen Seite. Diese Solidarität und ein gewisses soziales Verantwortungsbewußtsein wurde gerade von jenen als Gegenargument ins Feld geführt, für die diese besonderen *"Steilkurse"* in erster Linie gedacht waren, nämlich die Naturwissenschaftler. Sie artikulierten auch eine gewisse Angst davor, daß dadurch *"normale soziale Kontakte"* verloren gehen könnten.

So kennzeichnete ein Physiker, der gerade seine Promotion abgeschlossen hatte, diese Kurse als *"groben Unfug"*, denn da werde ein *"seltsamer Elite-Begriff gebraucht"*. *"Wer an der Universität unterfordert ist"*, so fuhr er fort, *"der ist nicht hochbegabt, der ist dumm. Der übersieht die Möglichkeiten, die es heute schon an den Hochschulen gibt"*. Spezialvorlesungen und -seminare, wie sie beispielsweise im Fachbereich Physik angeboten werden, sind solche Veranstaltungen, wo man *"kurzzeitig gefordert wird, intensiv arbeiten und sich vorbereiten muß"*. Sie bieten Anregungen, reißen eine Thematik nur an, die man selber fortführen kann und muß. Etwas moderater, aber gleichwohl in ähnlichem Sinne gab ein Mathematiker zu verstehen, daß er sich in seinem Studium *"ausgelastet gefühlt"* habe. *"Es bleibt jedem selbst überlassen, sich außerhalb der Vorlesungen so viel anzueignen, wie er Lust hat und in einer Vorlesung wegzuhören, wenn es ihm zu langweilig wird"*. Sein Kommilitone aus dem gleichen Fach zweifelte *"grundsätzlich an, ob es in der Mathematik sinnvoll wäre, solche Kurse einzurichten"*. Er hätte wohl daran teilgenommen, wenn es sie gäbe, aber die Vorgehensweise in Mathematik *"läßt sich nicht beliebig beschleunigen"*.

Kategorisch lehnte es eine Studentin der Psychologie ab, daß *"bewußt eine Elite gezüchtet wird"*. Die Universität biete derzeit genug Platz für sogenannte *"Überschaller"*. Es komme nur darauf an, sich den Angeboten entsprechend zu arrangieren. Eine *"Überholspur"* für besonders befähigte Studierende sei sicher nicht ganz *"unproblematisch"*, denn es bedeute eine Vernachlässigung der weniger Begabten, wenn für relativ wenige Sonderkurse eingerichtet

werden. Dies sei auch aus Kostengründen bzw. unter dem Gesichtspunkt der verfügbaren Ressourcen recht problematisch. Aus ähnlichen Motiven plädierte eine Geographie-Studentin, die sich im Verlauf ihres Studiums in den USA aufgehalten hatte, gegen eine "Zweigleisigkeit" des Studiums und statt dessen für ein System ähnlich dem US-amerikanischen Hochschulsystem mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß im undergraduate-Studium für alle und einem darauf aufbauenden postgraduate-Studium nur noch für wenige. Es war wiederum ein Student der Mathematik, der speziell das Problem der Auswahlkriterien für solche Steilkurse, an denen er sehr gerne teilgenommen hätte, ansprach. Es wäre zu begrüßen, wenn jeder daran teilnehmen kann, der will. *"Wenn das Niveau sehr hoch ist, werden sich die Reihen sehr bald lichten."* Die Folge wäre letztlich aber doch wieder eine Zweigleisigkeit.

Nach Auffassung desselben Studenten ist die Vorlesungszeit ohnehin zu kurz und steht in einem Mißverhältnis zur vorlesungsfreien Zeit. In die gleiche Richtung tendierten andere besonders befähigte Studierende der Mathematik und Betriebswirtschaftslehre. Sie sahen während des Semesters keinen Spielraum mehr, den Lehrstoff noch mehr zu komprimieren, denn das Vorlesungstempo sei ohnehin schon sehr hoch. Denkbar erscheint ihnen daher nur ein Ausweichen in die Semesterferien oder eine verstärkte Spezialisierung. Ob die aber *"wünschenswert wäre"*, stellten sie doch auch in Frage. Obendrein würden Vorlesungen im Grundstudium bereits als Kompaktkurse in komprimierter Form auch in den Semesterferien angeboten. Fairer seien insgesamt aber, so meinte der Student der Betriebswirtschaft, *"bessere Bedingungen für alle"*.

Einem Physiker, der sich im Hauptstudium mit seinen Vorlesungen *"voll ausgelastet"* fühlte, waren Steilkurse daneben nur schwer vorstellbar, *"denn die Vorlesungen enthalten schon genügend Schwierigkeiten"*. Vielleicht sei noch eine Komprimierung des Stoffes möglich, aber nur, wenn der Lehrstoff *"ganz hervorragend vorgetragen"* würde, aber wahrscheinlich würde dabei *"die Qualität auf der Strecke bleiben"*. Gegen eine Komprimierung der Stofffülle in Steilkursen sprach sich auch eine Geographin aus, der Steilkurse nur akzeptabel und sinnvoll erschienen, wenn der Stoff gleichzeitig *"auf das Wesentliche"* beschränkt werde.

Hinzukommen müsse eine *"entsprechende didaktische Aufbereitung"* des Stoffes, ergänzte eine Biologin, denn *"das Studium ist ohnehin überfrachtet"*. Ihre Skepsis teilte ein Student der Elektrotechnik, für den das Problem darin besteht, *"sich auf das Wesentliche zu konzentrieren"*. *"Ich weiß nicht, ob Steilkurse so etwas sinnvoll anbieten können"*. Er verspreche sich von Steilkursen überhaupt nichts, wenn er die Motivation des größten Teils der Dozenten beden-

ke, sich in ihren Vorlesungen auf das Wesentliche zu konzentrieren und wenn er die Art und Weise bedenke, wie Vorlesungen gehalten werden und wenn dieselben Leute solche Steilkurse abhalten sollten. *"Wenn ein Professor nicht einmal in der Lage ist, in einer normalen Vorlesung das Wesentliche herauszustellen, wie soll er dann einen Steilkurs anbieten können?"*

Für einen Anglisten kamen Steilkurse nicht nur wegen der Stofffülle in seinem Studienfach oder aus didaktischen Gesichtspunkten nicht in Frage, sondern ganz einfach deshalb nicht, weil es eines gewissen *"Reifeprozesses"* bedarf, während dessen man sich mit speziellen Aspekten des Lehrstoffs beschäftigen muß, bis man das Gelernte verarbeitet und verstanden hat. *"Es genügt nicht, Fakten möglichst schnell erarbeitet zu haben, man muß sie auch verarbeiten."* Feinsinnig unterschied ein Mathematiker zwischen dem Zeitraum der Vermittlung des Lernstoffes, der sicher verkürzt werde und dem Zeitaufwand, der für das Verstehen und Verarbeiten des Stoffes notwendig sei. Zudem bliebe keine Zeit mehr für andere, auch fachliche Dinge. Ja, es müsse auch Zeit für scheinbar *"Nutzloses"* geben, man könne nicht nur rein berufsorientiert studieren. Wo es um wirklich wissenschaftliches Arbeiten geht, ist eine solche Beschränkung nicht gut und sinnvoll. Mit dem Hinweis, es gehe im Studium auch noch um andere Werte und Kompetenzen, für die man aber Zeit brauche, bekundeten andere ihre Ablehnung von Steilkursen. Schließlich wurden wiederum die gleichen Argumente vorgebracht wie bei der Frage nach einer möglichen generellen Verkürzung der Studienzeit.

Alles in allem bleibt festzuhalten, daß nur eine Minderheit unserer Interviewpartner eine reale Chance sah, ihre Studienzeit auf das Maß der Regelstudienzeit zu reduzieren und ihre besonderen Fähigkeiten in der Partizipation an Steilkursen zu bewähren. Eine Förderung und Herausforderung ihrer besonderen Fähigkeiten sehen die wenigsten in solchen Maßnahmen. Sie sahen aus ihrer Perspektive Spielraum für eine sinnvolle Studienzeitbegrenzung in einer besseren Stundenplangestaltung und Studienzeitorganisation, die einerseits das Fachwissen auf die Vermittlung von Wesentlichem beschränkt und andererseits Zeit und Raum gibt für eine breite und tiefe fachliche wie allgemeine Bildung für alle in einem einheitlichen System. Wo aber bleibt noch Platz zur Förderung besonderer Befähigungen in einem solchen System? Was erwarten besonders befähigte Studierende für sich selbst?

3.5.4 Mehr Engagement - Fördern durch fordern

Wir haben bisher die Einstellung und Haltung unserer Interviewpartner zu bestimmten Fördermaßnahmen betrachtet, die zur Förderung besonders befähigter Studierender empfohlen und angewendet werden. Vielfach haben dabei unsere Gesprächspartner schon auf Defizite und Desiderate in Studienfächern und Fachbereichen aufmerksam gemacht. Wir haben sie nicht nur gefragt, was sie sich von ihrem Studium erwarten, was sie in ihrer Betreuung erfahren und was sie vermißt haben. Wir haben sie auch gefragt, was sie selbst aufgrund ihrer Erfahrung an Vorschlägen zur Verbesserung der Förderung und Betreuung besonders befähigter Studierender machen könnten. Zugleich haben wir sie gebeten, die Maßnahmen zu gewichten, uns zu erklären, welche Maßnahmen sie für besonders wichtig erachten.

Frühzeitige und intensive Kontakte zwischen Lehrenden und Lernenden als eine der wesentlichsten Förderungsmöglichkeiten für besonders begabte Studierende, wie sie auch schon von seiten der interviewten Hochschullehrer genannt worden waren¹, sind nicht die einzigen Maßnahmen und Möglichkeiten zur Förderung, die sich unsere besonders befähigten Interviewpartner wünschen und vorstellen. Hochschullehrer wie Assistenten und sonstige wissenschaftliche Mitarbeiter sollten auf die Studierenden, die ihnen durch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten irgendwie auffällig erscheinen, zugehen und sie zu Gesprächen, besonderen Seminaren, Übungen etc. einladen und nicht umgekehrt auf die Studenten warten.

Gerade die Naturwissenschaftler und Ingenieure können sich vorstellen, die starren Stundenpläne im verschulten Grundstudium zugunsten einer freieren Gestaltung des Studiums aufzubrechen. Ihre Vorstellungen gehen dahin - und geraten damit in einen gewissen Widerspruch zu entsprechenden Äußerungen in anderem Zusammenhang -, "Überholspuren" für besonders befähigte Studierende im Grundstudium einzurichten, um das Vordiplom früher als derzeit möglich ablegen zu können, um sich Praktika und Übungen zu ersparen, wenn man die erforderlichen Kenntnisse sich schon anderweitig erworben hat. "Jemandem, der es sich zutraut", so argumentierte ein Student aus dem Fachbereich Elektrotechnik, "seine Prüfungen schneller abzulegen, dem sollte man die Gelegenheit dazu geben, egal, wo und wie er sich sein Wissen dazu aneignet". Und etwas sarkastisch ergänzte sein Kommilitone aus dem Fachbereich Mathematik und Informatik: "Man darf nicht zu gut sein, denn das bringt einem nichts". Eine flexiblere und offenere Stundenplangestaltung im Grundstudium, so ein anderer Elektrotechniker, führe dazu, "daß

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.2.2, S. 44 ff.

noch mehr Studenten das Handtuch werfen, weil sie die Motivation nicht aufbringen, etwas freiwillig zu machen... Ein fester Stundenplan im Grundstudium führt nur dazu, daß sich sehr viele Leute an diesen Stundenplan klammern und gar nicht sehen, was sie eigentlich wollen; und für die anderen ist es eine einzige Tortur, die ihnen nichts bringt".

Sinnvoll wäre stattdessen ein selbst zusammengestellter "Cocktail" von Fächern, ein Baukastensystem. Dies wäre allerdings wohl kaum ohne eine bessere Studien- und Fachstudienberatung realisierbar, damit eine sinnvolle Zusammenstellung eines solchen "Cocktails" gewährleistet und dadurch eine unnötige Studienzeiterverlängerung vermieden wird. Ebenso erwarten sich manche anderen Gesprächspartner eine bessere Studienorganisation, speziell im Grundstudium. Einige ihrer Kommilitonen machten dagegen geltend, daß es solcher zusätzlicher Möglichkeiten gar nicht bedürfe, denn die besonders begabten Studenten könnten die vorhandenen Möglichkeiten und Chancen besser und intensiver nutzen und ausschöpfen als andere Studenten. Mag sein, daß aufgrund mangelhafter Information und Beratung auch besonders Begabte nicht immer die ihnen gebotenen Möglichkeiten kennen und wahrnehmen.

Neben diesen organisatorischen und strukturellen Verbesserungen wurde auch ein differenziertes Angebot an Lehrveranstaltungen vorgeschlagen. Sicherlich oft stark fachbedingt, erwarten die einen mehr oder überhaupt Lehrveranstaltungen, die ein größeres Überblickswissen vermitteln anstelle von Veranstaltungen mit ausschließlichem Spezialcharakter. Auf der anderen Seite wünschen andere Gesprächspartner noch mehr Spezialvorlesungen außerhalb des Pflichtstundenplans für besonders motivierte und interessierte Studenten, denn dadurch könnten besondere Begabungen rasch erkannt, herausgefiltert und entsprechend gefördert werden. Dazu bedarf es keiner Elite-Hochschule, denn die Teilnehmer an solchen Veranstaltungen kommen sehr viel schneller sehr viel weiter. Wie wir schon beim "Blick über den Zaun" gesehen haben, vermissen viele unserer Interviewpartner überhaupt oder mehr interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, die ihnen fachübergreifende, komplexe Zusammenhänge transparenter machen. Darüber hinaus wurden als besondere Förderungsmaßnahmen wiederum all jene Veranstaltungsformen und -angebote angeführt, die schon in den voranstehenden Kapiteln genauer analysiert wurden, wobei "Steilkurse" eine Ausnahme bildeten. An ihrer Stelle wünschen sich etliche "vertiefende", anspruchsvolle Kurse und Seminare für einen begrenzten Teilnehmerkreis, wobei der Zugang durch besondere Eingangsvoraussetzungen erschwert werden müßte.

¹ Vgl. oben Abschnit 3.5.2, S. 169 ff.

In einem letzten Schritt fragten wir unsere Interviewpartner, welche der recht unterschiedlichen Fördermaßnahmen und Betreuungsmöglichkeiten sie für die wichtigsten hielten. Die überwiegende Mehrheit verwies dabei, wie nicht anders zu erwarten, immer wieder auf die persönlichen Kontakte, in erster Linie zu den Professoren selbst, dann aber auch zum Lehrkörper insgesamt und - dies kam vornehmlich von Studierenden in den unteren Semestern - zu Studierenden in höheren Semestern. Mit ihnen möchte man sich in kleinen Kreisen Gleichgesinnter, gleich Interessierter und Motivierter treffen, um sich auszutauschen, aktuelle Probleme der Forschung zu erörtern und wissenschaftlich auf hohem Niveau zu disputieren. Wo solche persönlichen Kontakte möglich sind, da ergeben sich alle weiteren Förderungen von selbst, so lautete die Überzeugung einiger unserer Interviewpartner. Neben und außerhalb dieser persönlichen Kontakte wurde jede Form von Kleingruppenarbeit während des Semesters wie in den Semesterferien als eine sehr wichtige Maßnahme und Möglichkeit zur Erkennung und Förderung besonderer Befähigungen erachtet.

Wie nicht anders zu erwarten, nahm jegliche Art von Kleingruppenarbeit unter den vorgeschlagenen Maßnahmen einen herausragenden Platz ein. Die Anonymität der großen Massenvorlesungen und überfüllten Seminare sowie die zwangsläufig unvermeidbare Unruhe in solchen Veranstaltungen sind gewiß keine anheimelnden und motivierenden Lernorte, um die Fülle und Komplexität des Lehrstoffes aufzunehmen und zu verstehen. Hierzu zählt die Einrichtung von Tutorien schon oder gerade auch zu Vorlesungen im Grundstudium *"ebenso wie die Schaffung von mehr Gesprächs- und Diskussionsmöglichkeiten mit Assistenten, Studenten höherer Semester und vor allem mit den Professoren selbst"*. Dies könne in Form von Arbeitsgemeinschaften, -gruppen oder -kreisen geschehen, an denen auch Professoren teilnehmen, um so ihrer Verpflichtung für eine qualifizierte Ausbildung und Unterweisung ihrer Studenten und in Sonderheit ihrer besonders befähigten Studenten gerecht zu werden. Teilweise entstand der Eindruck, daß hier den Assistenten, höheren Semestern oder auch den Professoren selbst die Rolle von Mentoren zugeordnet wird, ähnlich der Funktion des Mentors im postgraduate-Studium des US-amerikanischen Hochschulwesens. Ziel und Inhalt solcher Veranstaltungen sei die Auseinandersetzung mit besonderen Schwerpunkten des Lehrstoffes, die Vertiefung von Problemen, die Erörterung des aktuellen Standes der Forschung, Forschungsmethoden u.dgl..

In diesem Kontext wurden auch die Gruppengrößen in Übungen, Praktika und Seminaren genannt, die in der Regel viel zu groß seien, um noch individuelle Förderung betreiben zu können. Dort könnten besonders Begabte viel leichter und früher erkannt und entsprechend gefördert werden. Mehr introvertierte Studierende würden sich in kleineren Gruppen viel eher trauen,

auch einmal etwas zu sagen und sich an der Diskussion zu beteiligen. Einige unserer Interviewpartner äußerten die Überzeugung, daß viele Studienanfänger "*hoch motiviert*" in das Grundstudium eintreten, dann aber, abgeschreckt, schockiert und frustriert durch den Massenbetrieb gerade im Grundstudium demotiviert würden und "*sich nicht mehr fangen*" würden. Die Folgen sind bekannt: Prüfungsängste und überlange Studienzeiten oder vorzeitiger Abbruch des Studiums.

Denjenigen unserer Interviewpartner, die solche strukturellen und organisatorischen Verbesserungen des Lehrbetriebs durch Differenzierung und Auflockerung der großen Vorlesungen und Seminare in Kleingruppen- und "Satelliten"-Veranstaltungen vorschlugen und forderten, war klar, daß dies nicht ohne personelle und finanzielle Voraussetzungen bewerkstelligt werden kann. Sie sahen daher eine diesbezüglich bessere Ausstattung der Institute als notwendig an. Denn überhaupt sollten sich die Assistenten und Mitglieder des akademischen Mittelbaus an den Hochschulen mehr um die Studenten kümmern. Sie sollten beispielsweise vorrangig neben Studenten aus höheren Semestern diese Kleingruppenveranstaltungen leiten und Gesprächspartner für Studienanfänger und Studierende sein.

Einen besonderen Schwerpunkt in den Vorschlägen zur Verbesserung der Förderung besonderer Begabungen bildeten in unseren Interviews die Professoren selbst, ihre Rolle und Funktion im Bildungs- und Förderungsprozeß. Die Tatsache allein, daß Studierende und in Sonderheit die relativ kleine Gruppe der besonders Befähigten eine notwendige Verbesserung und Intensivierung der Kontakte zwischen Professoren und Studierenden einfordern, wirft ein bezeichnendes Licht auf die Förderungspraxis an den Hochschulen. Ein solches Petikum ist quer über alle Fächergruppen und Fachbereiche hinweg zu beobachten. Es wurde schon erwähnt, daß sowohl nach Auffassung einiger besonders begabter Studierender als auch nach Auffassung mancher von uns interviewter Professoren der Hochschullehrer selbst auf Studierende zugehen, sie ansprechen und zu bestimmten Veranstaltungen einladen sollte, um so die Studierenden besser und auch persönlich kennenzulernen. Durch ihr Entgegenkommen sollten sie "*ein positives Klima*" in ihren Lehrveranstaltungen dahingehend schaffen, daß sich die Studenten trauen, den Vortrag durch Fragen zu unterbrechen. Die "*dürftigen*" Kontakte ließen oft keine Rückkopplung zu, so daß die Professoren nicht selten gar nicht wissen, "*wie ihr Vortragsstil bei den Studenten ankommt, wie effizient er ist*". Die Professoren legen zu wenig Wert auf ihre Leistung in der Lehre. Begründet sah dies ein Mathematiker in einem "*gewissen Dünkel*" mancher Professoren in Hinblick auf ihr spezielles Fachgebiet und die mangelnde Kooperation der Professoren innerhalb eines Fachbereichs. Es müsse ihnen stärker bewußt gemacht werden, daß sie durch eine qualifizierte Lehre mehr und besser för-

dern könnten. Es müßten ihnen Möglichkeiten zur "pädagogischen Weiterbildung" angeboten werden.

Richteten sich die bisher betrachteten Maßnahmen zur Förderung besonders befähigter Studierender vornehmlich auf die Lehre, so erwarten sich unsere Interviewpartner zu ihrer Förderung auch eine bessere Partizipation an der Forschung. "Man läuft an der Forschung vorbei, bekommt nicht mit, was die Professoren eigentlich forschen", resümierte ein Student der Mathematik. Nach seiner Meinung wäre es für das Studium schon wichtig, nicht nur in der Vorlesung über die Forschung zu hören, sondern aktiv am Forschungsprozeß teilzuhaben. An den Aktivitäten des Lehrstuhls beteiligt werden möchte ein Physiker, ebenso wie ein Soziologe herangezogen werden möchte "zu sinnvollen Hilfstätigkeiten im Umfeld der Forschung", z.B. zu Zuarbeiten bei Literaturrecherchen. Die "Einbindung in die Forschung", wie sie sich ein Botaniker wünschte, konkretisierte eine junge Psychologiestudentin als "Einbeziehung der Praxis" in das Studium in Form von "Projektgruppenarbeit". Die Studenten müßten in diesen Projektgruppen "mehr Eigenregie" erhalten, als "wissenschaftliche Mitarbeiter gleichwertig angesehen werden, sich einbringen" können.

Über diese drei grundlegenden Aspekte hinaus wurde von den besonders befähigten Studierenden eine Vielzahl von Gesichtspunkten als unbedingt notwendig und wichtig bezeichnet, die unter dem Rubrum "Studienbedingungen" subsumiert werden können. Sie wurden von dem einen oder anderen hervorgehoben, nur gelegentlich jedoch von einer größeren Anzahl unserer Interviewpartner. Dennoch werfen sie, da sie keineswegs als Einzelmeinung abgetan werden können, ein bezeichnendes Licht auf die alltägliche Situation an den Hochschulen. Die Skala dieser Bedingungen reicht von der Einbindung in die Tätigkeit am Lehrstuhl bzw. des Instituts, die Partizipation an der Forschung, die Studien- und Stundenplangestaltung bis hin zur finanziellen und sachlichen Ausstattung der Lehrstühle und Institute sowie die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit der Lern- und Hilfsmittel. Natürlich tauchten bei der Gewichtung auch wieder alle jene vorgeschlagenen Maßnahmen und Möglichkeiten zur Förderung besonderer Begabungen auf, die schon in anderem Zusammenhang angemerkt worden waren, wie z.B. Interdisziplinarität der Studiengänge, internationaler Austausch, mehr Freiraum bei der Auswahl des Studienangebots, weniger Verschulung etc..

Ein dritter Kreis von wünschenswerten Maßnahmen zur Förderung besonderer Begabungen zielte auf verschiedene Studienbedingungen. Genügte ihnen nicht selten das vorhandene Lehrangebot und die intensive Nutzung und Ausschöpfung der geltenden Regelungen, so störten sie manche Studienbedingungen, die sie an einem zügigen Studium hinderten. Bessere Bedin-

gungen beim Zugang zur Fachliteratur, zu den Bibliotheken, z.B. durch längere Öffnungszeiten, "Dauerpassierscheine" etc., lauteten einige ihrer Forderungen. Gehandikapt fühlten sie sich auch durch mangelhafte Versorgung mit anderen Lern- und Hilfsmitteln, wie z.B. Computer. Wichtig als Voraussetzung für ein konzentriertes Studieren und eine Förderung ihrer besonderen Fähigkeiten war für einige ihre materielle Sicherheit, eine bessere Unterstützung und Beratung bei der Beschaffung von Stipendien, Auslandsaufenthalten sowie eine bessere finanzielle und personelle Grundausstattung der Institute. Auch ein Hochschulranking wie in den USA wurde in diesem Zusammenhang für sinnvoll und wünschenswert erachtet. Warum sollten unterschiedliche Leistungsanforderungen so schlimm sein, sofern nur jeder Studienbewerber seine Chance bekommt?

Bei aller Wertschätzung ideeller Fördermaßnahmen blieben unsere Gesprächsteilnehmer dennoch auf dem Boden der Realität. Auch die materiellen Voraussetzungen müssen sichergestellt sein, wie mindestens jeder dritte Interviewte ausdrücklich betonte. Finanzielle Unabhängigkeit und Sicherheit, wozu beispielsweise die Unterstützung durch ein Stipendium zählt, schaffen erst den notwendigen Freiraum, zügig und voll Engagement sein Studium zu absolvieren und seine Fähigkeiten und Begabungen zur Entfaltung zu bringen.

Bei der Frage nach den wichtigsten Maßnahmen zur Förderung besonderer Begabungen wollten noch weniger besonders befähigte Studierende als bei der direkten Frage nach der Einstellung zu Steilkursen eine hohe Priorität einräumen. Wichtiger dagegen erscheint vielen ein größerer Praxisbezug im Studium, der auch in Projektarbeiten seinen Niederschlag findet. Daneben nannten einzelne noch Maßnahmen wie die Förderung des Nachwuchses, die Qualität des Studienangebots, die Erleichterung von Doppelstudien und die Entlastung der Professoren von Verwaltungsaufgaben.

Schließlich sah jeder Zehnte unserer Interviewpartner in systemverändernden Maßnahmen die wichtigste Voraussetzung für eine bessere Förderung und Betreuung besonders befähigter Studierender. Hierbei machten sie weder vor der Reduzierung der Zahl der Studierenden halt noch vor alternativen Bildungsgängen für diejenigen, die nicht zum Studium geeignet sind bzw. nicht zugelassen würden. Man stellte sich hierfür eine Hochschulstruktur entsprechend dem US-amerikanischen Hochschulwesen vor, eine Gliederung also in undergraduate- und postgraduate-Studiengänge. Ein Naturwissenschaftler plädierte demgemäß für "Kurzstudiengänge", die mit einem berufsqualifizierenden Abschluß enden und nach oder auch schon während einer ersten Berufsphase fortgesetzt, vertieft und erweitert werden können. Im Kontext solcher struktureller Maßnahmen brachte ein Physiker die Einrichtung von

"Centers of Excellence" ins Spiel, in denen jeweils für ein Fach an verschiedenen Hochschulen hervorragende Wissenschaftler und Hochschullehrer zusammengezogen werden. Dies sollten aber keine Elite-Hochschulen sein. Trotz aller Befürwortung spezieller Fördermaßnahmen und -möglichkeiten für besonders befähigte Studierende vergaßen dennoch einige nicht, daß dies nicht auf Kosten der Breitenförderung geschehen dürfe. Alle müßten ihre Chance bekommen, denn aufgrund gegenwärtiger mangelhafter Förderung von Anfang an würden allzu viele zu früh aus dem System herausfallen.

3.5.5 Zwischen Bonus und Benachteiligung - das Geschlecht spielt mit

Über die Benachteiligung von Frauen in den verschiedenen Lebensbereichen ist schon viel geschrieben worden. Wir wollten dem nicht noch eine neue Untersuchung hinzufügen. So kam dieses Thema eigentlich eher nur am Rande in unsere Untersuchung hinein. Wir haben auch nicht einfach unsere Interviews nach Geschlechtern getrennt ausgewertet, sondern unsere Gesprächspartner direkt gefragt, ob sie geschlechtsspezifische Unterschiede in der Förderung, in der Arbeitsweise, in der Motivation, im Studienverhalten etc. in ihrem Umfeld beobachtet haben. Die Antworten waren dann doch etwas überraschend, im positiven wie im negativen Sinne. Aus der subjektiven Erfahrung und Einschätzung ergab sich eine große Bandbreite der Antworten. Sie reicht vom vermuteten Bonus für Studentinnen in Prüfungen und bei Examen bis hin zur Diskriminierung von Studentinnen durch Professoren. Dabei sehen die Studentinnen ihre Rolle und Situation ebenso kritisch wie umgekehrt ihre männliche Kommilitonen ihnen Anerkennung und Achtung zollen.

In der Mehrzahl waren sich unsere Gesprächspartnerinnen und -partner einig, daß Studentinnen im Studium nicht benachteiligt und auch keinen Diskriminierungen ausgesetzt sind. Gleichwohl schränken einige diese Feststellung auf die Zeit bis zu einer ersten Graduierung ein. Hernach wird deutlicher differenziert.

Halten sich die Studentinnen selbst und ihre Geschlechtsgenossinnen für genauso zielstrebig wie ihre männlichen Kommilitonen, so zögern auch diese nicht, ihren Kommilitoninnen gleiche Motivation und Zielstrebigkeit im Studium zu bescheinigen. Je nach Dominanz der Geschlechter in den verschiedenen Studienfächern glaubte einerseits ein Student im Fach Maschinenbauwesen, daß den - zahlenmäßig ohnehin sehr wenigen - Studentinnen in seinem Fach im Grundstudium ein gewisser "Bonus" eingeräumt werde, was sich anhand der Erfolgsquote bemerkbar mache. Seine Kommilitonin aus dem Fach Anglistik sah andererseits angesichts der Dominanz der Frauen in

diesem Fach ihre männlichen Kommilitonen "*schonend behandelt*". Es scheint sich hier vielleicht eher um ein typisches Minderheitenphänomen zu handeln, wonach die Mitglieder der Mehrheitsgruppe die Minderheit immer für etwas bevorzugt hält. Es dürfte nicht leicht zu überprüfen sein, ob solche subjektiven Eindrücke tatsächlich der Realität entsprechen.

Auch in Hinblick auf das Studienverhalten waren mehr weibliche und männliche Interviewpartner gleichermaßen davon überzeugt, daß es diesbezüglich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt. Im Gegenteil, mehr männliche Kommilitonen aus allen Fachbereichen fanden, daß ihre Kommilitoninnen fleißiger seien, was sich jedoch nicht unbedingt in besseren Leistungen widerspiegeln. Dem widersprach eine Studentin der Biologie. Studentinnen sind, wie schon in der Schule, nicht nur fleißiger als ihre männlichen Kollegen, sie erzielen zumindest im Vordiplom auch die besseren Ergebnisse. So bemerkten denn auch andere Studentinnen und Studenten durchaus geschlechtsspezifische Unterschiede im Studienverhalten. Studentinnen gelten bei ihren Kommilitonen als sorgfältig und zuverlässig, sie "*hängen sich in ein Projekt rein*", sind engagiert nicht nur in ihrem Fach, sondern auch in allgemeinen studentischen Angelegenheiten. Auch wenn sie nicht eigentlich benachteiligt sind, so fehlt ihnen nach Auffassung ihrer männlichen Kommilitonen oft das nötige "*Durchsetzungsvermögen*", sie sind zurückhaltend und trauen sich nicht, genauso forsch wie ihre männlichen Kommilitonen ihren Standpunkt zu vertreten. Wir erinnern uns, wie schon eine Hochschullehrerin meinte, daß sie "*ihre Mädchen ausschimpfen*" müsse.¹ Das gelte insbesondere in den Anfangssemestern, urteilte ein Soziologe, später setzten sie sich schon eher zur Wehr und behaupteten sich. Auch wenn sie jede Diskriminierung oder Benachteiligung von Frauen im Studium verneinen, so finden einige unserer Interviewpartnerinnen doch, daß sich Studentinnen "*eher defensiv verhalten*", gehemmt sind und sich nicht trauen, etwas zu sagen. Wie wenig die Erfahrungen und Beobachtungen verallgemeinert werden können und dürfen, zeigt auch die Aussage einiger Interviewpartner und -partnerinnen, daß Studentinnen weniger leistungsstark als ihre männlichen Kommilitonen sind. Vereinzelt glauben sowohl Studentinnen als auch Studenten dies beobachtet zu haben. Aber die Mehrheit beider Gruppen ist davon überzeugt, daß es keine derartigen Unterschiede gibt.

Einen deutlichen Unterschied der Geschlechter sehen vor allem Studenten im Durchhaltevermögen. Man frage sich, so artikuliert ein Student der Betriebswirtschaftslehre, "*warum studieren die überhaupt*", denn viele blieben nach dem Vordiplom einfach weg. Ähnliches glaubt auch ein Mathematiker

¹ Vgl. oben Abschnitt 2.5, S. 97 f.

festzustellen. Nach dem Vordiplom blieben mehr Studentinnen als Studenten weg, *"wenn sie merken, daß sie nicht zur Spitzengruppe gehören"*. Weil sie unter einem besonderen Leistungsdruck stünden und mehr leisten müßten als ihre männlichen Kommilitonen, um anerkannt zu werden, fanden andere Naturwissenschaftler, brechen Studentinnen vorzeitig ihr Studium ab. Dies erkläre auch die Tatsache, daß in ihrem Fach Studentinnen überproportional häufig in der Spitzengruppe vertreten sind. Einige Studentinnen gerade aus geisteswissenschaftlichen Studiengängen deuteten ebenfalls darauf hin, daß Studentinnen häufiger ihr Studium vorzeitig abbrechen, *"zu schnell und leicht aufgeben"* oder die Universität wechseln. Sie sahen einen Grund darin, daß Frauen vielleicht weniger auf einen Berufsabschluß angewiesen seien.

Immerhin fast ein Viertel unserer Interviewpartner, Studentinnen wie Studenten gleichermaßen, wußten von Diskriminierungen von Frauen zu berichten. Am häufigsten virulent sind Diskriminierungen anscheinend in naturwissenschaftlich-technischen sowie wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen. *"Warum studieren sie überhaupt, sie bekommen doch mal Kinder... Sie können später damit doch nichts anfangen, sie verwalten doch nur den Herd"*. Sprüche dieser Art, von Assistenten ebenso wie von Professoren geäußert, dokumentieren recht anschaulich, daß das traditionelle Frauenbild an den Hochschulen nach wie vor in Einzelfällen Konjunktur hat. Besonders schwer haben es Frauen offensichtlich in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Sie werden nicht *"ernst genommen"*, erklärte eine Studentin im Fach Maschinenbauwesen. Erst wenn man eine gute Leistung zeigt, kommt das große Erstaunen der Männer, der Studenten wie der Dozenten. Man traut ihnen den Umgang und die Handhabung technischer Geräte nicht zu. Aber auch auf Exkursionen im Gelände machen Studentinnen gelegentlich ähnliche Erfahrungen, nicht ernst genommen, für nicht leistungsfähig gehalten, als *"Sekretärin mißbraucht"* zu werden. Demotivierend sei es für Studentinnen, so betonten Betriebswirte und Ingenieure, wenn Professoren Studentinnen mit der Bemerkung *"was wollt ihr hier eigentlich, studiert doch etwas anderes"* regelrecht aus dem Studium *"herausekeln"*.

Ein Problem besonderer Art bildet mit Sicherheit für nicht wenige Frauen die Frage einer Weiterqualifizierung nach Abschluß einer Erstausbildung: Promovieren, berufstätig werden oder Familie gründen? Die meisten unserer Interviewpartnerinnen würden gern Wissenschaft und Familie miteinander verbinden, sehen aber bisher keine konkreten Lösungsmöglichkeiten für dieses Dilemma. Viele fragten sich, ob der Zeitaufwand dafür angemessen ist und sich auf dem Hintergrund eines offenen Rollenkonfliktes auszahlt. Eine wirkliche Benachteiligung oder gar Diskriminierung habe sie weder persönlich noch in ihrem Umfeld kennengelernt, meinte eine Doktorandin im Fachbereich Germanistik. Leistungsfähigkeit und Motivation wird jungen

Doktorandinnen von ihren männlichen Kollegen durchaus bescheinigt. Aber, so wurden einzelne Stimmen vernehmbar, Frauen stehen nicht selten unter einem höheren Leistungsdruck. Benachteiligt und diskriminiert werden Frauen, so lautete die übereinstimmende Aussage einiger unserer weiblichen wie männlichen Gesprächspartner, bei der Vergabe von Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter, namentlich Assistentenstellen. Frauen, so urteilte ein Student der Betriebswirtschaft, erfüllten dabei eher die Funktion eines dekorativen Beiwerks. Allerdings verdrängten die Frauen auch ganz einfach ihre *"Zukunftsperspektiven"*, wie ein Mathematiker meinte.

Mögen die positiven Aspekte hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede unter unseren Interviewpartnern überwiegen, dennoch dürfen die angesprochenen Probleme über Benachteiligungen und Diskriminierungen von Frauen im Studium nicht beiseite geschoben werden. Hier wurden Erfahrungen und Einstellungen von besonders befähigten Studentinnen und Studenten analysiert. Wie wird es dann erst unterhalb dieser herausgehobenen Ebene aussehen? Auch wenn die Ergebnisse unserer Interviews nicht überraschen, so können sie doch vielleicht Bekanntes ergänzen und abrunden.

4 **Schlußfolgerungen und Empfehlungen**

Die vorliegende Untersuchung versuchte wie die zwei Seiten einer Medaille das Problem der Förderung besonders befähigter Studenten aus zwei Perspektiven zu betrachten, und zwar sowohl aus der der Förderer als auch aus der der Geförderten. Gefordert sind zunächst die Hochschullehrer in ihrer Aufgabe, junge Menschen qualifiziert nach den Erkenntnissen der Wissenschaft auszubilden und aus der Zahl ihrer Klientel besonders befähigte Studierende herauszufinden und ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Die Studierenden dagegen können durch Lern- und Leistungsbereitschaft ihr überdurchschnittliches Interesse bekunden und so auf ihre besondere Befähigung aufmerksam machen.

Beides ist angesichts des Massenbetriebs an unseren Hochschulen schwieriger geworden. Es galt daher zu überprüfen, ob deshalb die Einrichtung separater Elite-Hochschulen zur Förderung besonders Befähigter neben dem bestehenden Hochschulsystem sinnvoll und wünschenswert wäre, oder ob unser bestehendes Hochschulsystem nach wie vor das bessere Konzept sei, das lediglich durch innere Reformen weiterentwickelt und verbessert zu werden bräuchte, um dieser Aufgabe auch an der Schwelle zum dritten Jahrtausend gerecht zu werden. In den frühen 80er Jahren war die Forderung nach Elite-Hochschulen in der öffentlichen Diskussion aus Gründen der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft und des Leistungsstandes der deutschen Wissenschaft und Forschung wiederholt vorgebracht worden. Bei unseren Interviews mit den genannten Gruppen erhielten wir recht interessante und aufschlußreiche Antworten zu diesem umfassenden Problemkomplex der Förderung besonderer Befähigungen.

Wir haben im vorliegenden Forschungsbericht die beiden Interviewgruppen, die Lehrenden und die Lernenden, getrennt voneinander betrachtet. Unsere studentischen Interviewpartner waren uns von den interviewten Professoren als besonders befähigte Studierende aus ihrer Klientel als Gesprächspartner vorgeschlagen worden. Dennoch erwiesen sie sich keineswegs als "leicht zu handhaben" und unkritisch, sondern teilten ganz im Gegenteil sehr offen und frei ihre Sicht und Analyse ihrer Betreuung und Förderung im Verlauf ihres Studiums mit. Mögen die Eindrücke und Erfahrungen auch recht subjektiv und zufällig gewesen sein, in ihren vielfältigen Übereinstimmungen zeigt sich jedoch, daß diese Erfahrungen und Einstellungen keineswegs singulärer Natur sind.

In der Schlußbetrachtung sollen die Antworten beider Gruppen nicht nur auf ihre Gemeinsamkeiten und ihre Unterschiede hin miteinander verglichen werden, es sollen zugleich daraus Empfehlungen im Hinblick auf das wesent-

liche Ergebnis dieser Doppelstudie herausgearbeitet werden. Viele Fragen in unseren Interviews zum Herausfinden und Kennenlernen, zur Förderung und Betreuung sowie zum Verständnis von Begabung, Hochbegabung oder besonderer Befähigung waren für beide Interviewgruppen zwangsläufig gleich oder zumindest sehr ähnlich. Natürlich gilt dies auch für die zentrale Frage unserer Untersuchung, die Notwendigkeit der Errichtung separater Elite-Hochschulen. Inwieweit stimmen ihre Antworten überein? Wo gab es unterschiedliche Einstellungen und Auffassungen? Welche Schlußfolgerungen und Empfehlungen lassen sich daraus ableiten?

4.1 Keine separaten Elite-Hochschulen

Das wichtigste Ergebnis unserer mehr als 150 Interviews mit Hochschullehrern und Studierenden war die in dieser Einhelligkeit und Deutlichkeit nicht erwartete Ablehnung separater Elite-Hochschulen. Beide Gruppen waren sich in ihrer überwiegenden Mehrheit darin einig, daß unser bestehendes öffentliches Hochschulsystem trotz mancher Schwierigkeiten und Belastungen durchaus diese Aufgabe wahrnehmen und bewältigen kann.

Entgegen der in der öffentlichen Diskussion wesentlich kontroverser geführten Auseinandersetzung über die Errichtung von Elite-Hochschulen ergaben sich in unseren Interviews einmal mehr hohe Übereinstimmungen zwischen den Auffassungen der Hochschullehrer einerseits und der besonders befähigten Studierenden andererseits in der **grundsätzlichen Ablehnung** der Errichtung von separaten Elite-Hochschulen. Zum einen sind es die **Probleme der Auswahl** der Lehrenden und der Studierenden an solchen Einrichtungen gleichermaßen, die kaum lösbar erscheinen. Wer soll auswählen oder bestimmen dürfen? Nach welchen Kriterien und zu welchem Zeitpunkt soll ausgewählt werden? Fragwürdig erscheint ihnen zum anderen der Aussage- und Prognosewert von Zeugnisnoten. Irrtümer bei der Auswahl wollen Hochschullehrer nicht ausschließen, denn es könnten sich besondere Befähigungen vielleicht auch erst im Verlauf des Studiums herausstellen. Studierende sehen bei einer Auswahl im Verlauf des Studiums, beispielsweise nach dem Vordiplom oder der Zwischenprüfung, Gefahren einer Benachteiligung sozial schwächerer Gruppen. Überhaupt lehnen Hochschullehrer wie Studierende die Schaffung eines **"Zwei-Klassen-Systems"** von Hochschulen ab, das nur zu einer Privilegierung einer Minderheit auf Kosten einer Mehrheit führen würde. Das würde Spitzenförderung auf Kosten der Breitenförderung bedeuten. Aber, und auch dafür finden sich übereinstimmende Aussagen in beiden Lagern, die Förderung sowohl besonderer Befähigungen als auch die der durchschnittlich normal Begabten ist gleichermaßen notwendig und erforderlich.

Und noch eine Gemeinsamkeit findet sich in der Argumentation unserer Interviewpartner: besonders Befähigte können **Vorbild** sein für die weniger hoch Begabten, die durchschnittlich normal Begabten. Es wäre daher falsch, diese beiden Gruppen voneinander abzutrennen. Soziale Kommunikation und zwischenmenschliche Kontakte würden zerbrechen. Aber alle würden versuchen, aus Prestige Gründen einmal an einer Elite-Hochschule zu studieren. Schon die Eltern werden bestrebt sein, ihre Kinder nach Möglichkeit wie im Sekundarbereich so auch im tertiären Sektor an eine besonders prestigeträchtige Bildungseinrichtung zu schicken. Unlösbar bleibt die Frage: Wie viele besonders Befähigte kann und soll man überhaupt fördern? Die **Chancengerechtigkeit** bliebe mit Sicherheit auf der Strecke, denn die Zugangsvoraussetzungen und Zugangsprobleme an einer Elite-Hochschule wären in einem auf Chancengerechtigkeit beruhenden demokratischen Gemeinwesen weder für die Lehrenden noch für die Lernenden lösbar.

Dann jedoch trennen sich die Argumentationslinien. Projizieren die einen alle ihre Erwartungen, Hoffnungen und Enttäuschungen über das etablierte Hochschulsystem in ihre Vorstellungen von einer Elite-Hochschule, so unterstreichen Hochschullehrer die prinzipielle **Andersartigkeit und Unvergleichbarkeit verschiedener Hochschulsysteme** und die Unübertragbarkeit einzelner Systemkomponenten, z.B. sog. Elite-Hochschulen. Besonders befähigte Studierende erwarten an einer Elite-Hochschule eher ein frostiges zwischenmenschliches Klima und großen Streß, bezweifeln aber zugleich, daß solche Einrichtungen wirklich effizienter wären als die normalen Hochschulen. Würden sich die besten Professoren dort wirklich mehr und besser um die Studenten kümmern? Auf der anderen Seite sind Hochschullehrer aufgrund ihrer internationalen Erfahrungen davon überzeugt, daß man etwas künstlich Geschaffenes nicht auf etwas natürlich Gewachsenem aufpfropfen kann. In kürzester Zeit würde dieses künstliche Gebilde die gleichen strukturellen und organisatorischen Merkmale und Probleme aufweisen wie das originäre, historisch gewachsene System.

4.2 Hochbegabung im Selbstverständnis der Interviewpartner

Erstaunlich groß war bei Unterschieden im Detail die Übereinstimmung unserer Interviewpartner in ihrem Selbstverständnis von Begabung, Hochbegabung bzw. besonderer Befähigung.

Besonders interessant ist der Vergleich unserer beiden Interviewgruppen über ihr jeweiliges Selbstverständnis von Begabung, Hochbegabung und Elite-Bildung. In beiden Gruppen wurden die **Noten des Reifezeugnisses** als Indikator für eine besondere Befähigung stark in Zweifel gezogen, denn diese Noten kann man auch mit entsprechendem Fleiß erreichen. Zwar gehört auch Fleiß zu den charakteristischen Merkmalen einer Begabung oder Hochbegabung, aber er ist nicht das wichtigste oder ausschlaggebende Kriterium. Weitestgehende Übereinstimmung ergab sich, wenn man die vielfältigen kognitiven und nicht-kognitiven intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Charakterisierung von Begabung, von besonderer Befähigung zusammenträgt. Natürlich war nicht zu erwarten, daß einzelne Interviewpartner ein in sich abgeschlossenes Konstrukt von Begabung in unseren Interviews darstellen könnten. Das Mosaik setzt sich vielmehr aus einer **Fülle von Bausteinen** zusammen, die sich bald in diesem, bald in jenem Interview finden. Es mag sein, daß der eine oder andere den Faktoren und Indikatoren, Merkmalen und Dimensionen, die er in seinem Interview hervorgehoben hat, ein besonderes Gewicht beimißt. Trotzdem fanden sich in zahlreichen Interviews immer wieder dieselben Merkmale und Eigenschaften, Faktoren und Dimensionen zur Kennzeichnung von besonderer Begabung.

In einem Punkt allerdings unterscheiden sich die Aussagen der Hochschullehrer und der Studierenden recht deutlich. Über die Hälfte der von uns interviewten besonders befähigten Studentinnen und Studenten betonten neben intellektuellen auch **soziale und menschliche Fähigkeiten** und Kompetenzen, die eine besondere Begabung kennzeichnen. Es waren vor allem Gesprächspartnerinnen, die einen Vorrang dieser nicht-kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen gegenüber den kognitiven einräumten. Bei Hochschullehrern dagegen spielten sie überhaupt nur vereinzelt und dann eher eine untergeordnete Rolle.

Einig waren sich unsere Interviewpartner in der Einschätzung von **Elite-Bildung und Hochbegabung**. Während nahezu alle in der Elite-Bildung eine Heranbildung, ja "*Heranzüchtung*" einer privilegierten Klasse oder Gruppe sahen, also einen sozial und gesellschaftlich geprägten Gegensatz zur breiten Masse der Bevölkerung, wird in der Begabtenförderung die Entfaltung und Freisetzung besonderer individueller Fähigkeiten in den verschiedensten Lebensbereichen ohne jedwede gesellschaftliche Vorbehalte gesehen. Ganz am

Rande wurde der Begriff von einer "akademischen Elite" ins Gespräch gebracht, die eine Teilmenge der besonders Befähigten repräsentiert. Hier findet sich noch am ehesten eine Affinität zum anglo-amerikanischen Elite-Verständnis.

Breite Zustimmung auf beiden Seiten fanden zahlreiche Maßnahmen und Möglichkeiten zur Förderung besonderer Befähigungen, zu denen wir die Einstellung unserer Interviewpartner erfahren wollten. Der Einstieg ins Studium und die Organisation des Grundstudiums bereiten vielen Studienanfängern, nicht zuletzt auch besonders Befähigten, erhebliche Schwierigkeiten. Die Anonymität in überfüllten Hörsälen kommt noch zusätzlich erschwerend hinzu.

4.3 Bildungslaufbahnberatung - ein Brückenschlag zwischen Gymnasium und Hochschule

Eine kontinuierliche Bildungslaufbahnberatung ist erforderlich, um Brücken zu schlagen zwischen dem sekundären und dem tertiären Bildungssektor, um Übergangsprobleme von der Schule zur Hochschule abzubauen.

Beurteilte die Mehrheit der von uns interviewten Hochschullehrer die Studierfähigkeit der heutigen Studentengeneration generell nicht schlechter als die früherer Generationen, so beklagten sie dennoch sinkende Kompetenzen in allgemeinen Kulturtechniken, mangelnde Allgemeinbildung und fehlende Grundkenntnisse für das gewählte Studienfach. Die Schuld für diese Entwicklung sahen unsere Interviewpartner "natürlich" im Gymnasium, speziell in der Kollegstufe, die die Gymnasiasten nur unzureichend auf das anschließende Studium vorbereiten. Umgekehrt gaben unsere besonders befähigten Studierenden zu verstehen, daß sie als Abiturienten nur wenig oder gar keine Kenntnisse über das Hochschulsystem, die gewählte Hochschule oder den Fachbereich und über die Studienwahlmöglichkeiten hatten. Ihnen machte die Anonymität des Massenbetriebs und die geforderte Selbständigkeit zu schaffen. Sie fühlten sich zu Beginn ihres Studiums hilflos und orientierungslos. Nur schwer finden sie sich damit zurecht, sich an der Hochschule um alles selber kümmern zu müssen. Die hohen Erwartungen werden enttäuscht, Frustration kehrt ein, das Studienfach oder die Nebenfächer werden gewechselt, kostbare Zeit geht verloren. Zufrieden dagegen sind jene, die auf ein verschultes Grundstudium treffen, wenn auch die besonders Befähigten sich nicht selten eine Verkürzung dieser Studienphase wünschen würden.

Um diese Reibungsverluste zu vermindern, erscheint zum einen eine frühzeitige, kontinuierliche Information und Beratung schon in den letzten Schul-

jahren am Gymnasium erforderlich. Nur punktuelle, einmalige Beratung oder eine einzelne Informationsveranstaltung reichen nicht aus. Eintägige Informationsbesuche an einer Hochschule können Gymnasiasten sicherlich einen flüchtigen Eindruck über den Massenbetrieb an der Hochschule im Gegensatz zum Kurssystem und zum Klassenverband an der Schule vermitteln, aber kaum die Andersartigkeit der Anforderungen an der Hochschule verdeutlichen. Bemerkenswert in diesem Kontext ist die Feststellung eines Studienberaters, daß vielen Gymnasiasten offenkundig der paradigmatische Charakter ihrer Kurswahlsituation in der Kollegstufe nicht hinreichend bewußt wird. Eine kontinuierliche **Bildungslaufbahnberatung**, die die Schul- und Studienzeit begleitet und zugleich besondere Befähigungen frühzeitig zu erkennen hilft, erscheint ein unabdingbar notwendiges Instrument, um eine "richtige" Studienfachwahl gründlich und sorgfältig vorzubereiten. Erinnerung sei daran, daß unter unseren studentischen Interviewpartnern etwa ein Drittel auf dem Gymnasium keineswegs zu den besonders Befähigten gezählt worden wäre, wenn man allein nach leistungsorientierten Kriterien vorgeht. Eine solche Bildungslaufbahnberatung ist eigentlich nur obligatorisch für alle denkbar. Damit könnte sie dazu beitragen, die offenkundig vorhandenen Übergangsprobleme zwischen sekundärem und tertiärem Bildungssektor zu lösen oder zumindest zu lindern. Auch besonders Befähigte haben hier - die Interviews haben es deutlich gezeigt - wie viele andere Studienanfänger Schwierigkeiten bei der Wahl des richtigen Studienfaches. Inhaltlich würde eine solche schul- und studienbegleitende Bildungslaufbahnberatung nicht nur die Beratung über die vielfältigen potentiellen Bildungswege umfassen, sondern sie wäre immer zugleich auch eine Berufsberatung. Fragen individueller Eignung und Neigung fließen mit realen Arbeitsmarktchancen und -bedürfnissen zusammen.

Eine Bildungslaufbahnberatung, wie sie hier angesprochen wird, setzt natürlich ein qualifiziertes Fachpersonal in ausreichendem Maße voraus. In eine solche Beratung können dann auch Informationen über die für das angestrebte Ziel besonders geeignete Hochschule oder Fakultät eingebracht werden, die wiederum bei der Bewerbung um einen Studienplatz berücksichtigt werden können. Zu fordern wäre daher ein erheblicher Ausbau sowie eine intensive Kooperation und Koordination bereits vorhandener Bildungs- und Berufsberatungsdienste.

Als weitere Maßnahme zur Verbesserung des Übergangs vom sekundären in den tertiären Bildungsbereich böte sich sicher so etwas wie ein "Schnupper-Studium" analog zur "Schnupperlehre" an, wie sie schon seit Jahren für Schüler an Haupt- und Realschulen zur besseren Berufsfindung angeboten wird, um die Berufswahl dieser jungen Menschen und ihren Übertritt in das Berufsleben zu erleichtern. Seit geraumer Zeit veranstaltet der Verein "Bil-

derung und Begabung e.V." für einen, wenn auch sehr kleinen Kreis besonders begabter Schüler sog. "Schülerakademien" mit einem 14tägigen Intensivkurs an. Einen vielfach größeren Schülerkreis erfassen alljährlich die zahlreichen "Advanced Placement Programs", wie sie von amerikanischen Universitäten angeboten werden. Die Veranstaltungen finden zudem in den Hochschulen selber statt, so daß die Teilnehmer sehr hautnah die Anforderungen, die Struktur und Organisation der Hochschulen und nicht zuletzt etwas von der dort herrschenden Atmosphäre erfahren und erleben können. Eine enge und intensive Zusammenarbeit von Schule und Hochschule auf solchen Akademien könnte zwischen beiden Teilsystemen des Bildungswesens Brücken schlagen, durch qualifizierte Information und Beratung ganz allgemein Entscheidungsprozesse für oder gegen ein Studium oder ein bestimmtes Studienfach erleichtern und verbessern. Und nicht zuletzt könnten Eindrücke über die Leistungsfähigkeit und die Kenntnisse, aber auch über Interessen, Neigungen und Fähigkeiten potentieller Studierender gesammelt werden.

Daneben scheint einmal mehr ein Defizit an Information und Beratung über schon gegebene Möglichkeiten in Studien- und Prüfungsordnungen zu bestehen. Hier wäre eine frühzeitigere Aufklärung und eine bessere Öffentlichkeitsarbeit und Informationspolitik denkbar, die schon bei der Bewerbung um einen Studienplatz und bei der Immatrikulation durch Broschüren, Handzettel u.dgl. den "Fahrplan" des gewählten Studienganges signalisieren. Abfahrts- und Ankunftszeiten, Umsteigmöglichkeiten und mögliche Verspätungen könnten hier angezeigt werden.

4.4 Herausfinden und Kennenlernen - Formen der Studienorganisation

Hochschullehrer können und sollten sich stärker im Grundstudium engagieren, um besonders befähigte Studierende frühzeitig herauszufinden und zu fördern. Es bedarf dazu keiner besonderen Instrumentarien zur Organisation des Studiums. Es geht darum, das vorhandene Instrumentarium sinnvoll und konsequent einzusetzen.

4.4.1 Früh Kontakte knüpfen, Distanzen abbauen

Das Engagement der Hochschullehrer im Grundstudium und speziell zu Beginn des Studiums sollte durch geeignete Maßnahmen - z.B. finanzielle Anreize, personelle Ausstattung - gefördert werden.

Das gegenseitige Kennenlernen und die wechselseitige Kontaktaufnahme sind ohne Zweifel im heutigen Massenbetrieb unserer Hochschulen eines der

gravierendsten Probleme. Übereinstimmend stellte die Mehrheit unserer Interviewpartner fest, daß sie sich erst spät, ja nicht selten zu spät im Verlauf eines Studiums, und zwar erst im Hauptstudium oder gar erst in der Abschlußphase des Studiums kennengelernt haben. Ebenso stimmt aber auch eine qualifizierte Minderheit auf beiden Seiten darin überein, daß bei gutem Willen, entsprechendem Engagement und Interesse auf seiten der Hochschullehrer für ihre Studenten ein frühzeitiges Kennenlernen und eine Kontaktaufnahme möglich sind, und zwar unabhängig von der Größe eines Fachbereichs oder eines Instituts. Hochschullehrer betonten, daß besonders befähigte Studierende an ihrer aktiven Beteiligung in den Lehrveranstaltungen, an ihren Fragestellungen und an der Art und Qualität ihrer Wortbeiträge im Unterricht auffallen. Stattdessen herrscht eine gewisse Distanz zwischen "kleinem" Studenten und "großem" Professor, die bei Wirtschaftswissenschaftlern besonders ausgeprägt ist. Begründet wird diese Distanz bzw. dieses vermeintliche Desinteresse auf beiden Seiten mit strukturellen und organisatorischen Problemen des Studiums.

Einige wenige, keineswegs Vertreter von Fachbereichen oder Studiengängen mit besonders niedrigen Studentenzahlen, brachten ihr Bemühen zum Ausdruck, ihre Studenten möglichst früh kennenzulernen oder zumindest einen Eindruck von ihnen zu gewinnen, indem sie selber **Veranstaltungen im Grundstudium** übernehmen. Damit bekommen sie zwar oft auch nur zu einem kleineren Teil der Studienanfänger Kontakt, aber sie bekunden wenigstens ihr Interesse und ihr Engagement für die Studierenden. Einführungsveranstaltungen für Studienanfänger sollten nicht einfach den studentischen Fachschaften überlassen werden. Der gesamte Lehrkörper eines Fachbereichs sollte aktiv daran teilnehmen und sich den Studierenden vorstellen. Der Hochschullehrer sollte seine künftige Klientel selber gleichsam am Eingangstor zur Hochschule abholen. Andere Möglichkeiten einer frühen Kontaktaufnahme wären "Kommunikationsräume" im räumlichen Umfeld eines Fachbereichs, ein "jour fixe" in einer Ecke einer Cafeteria, wo in entspannter Atmosphäre außerhalb normierter und zeitlich begrenzter Sprechstunden Gespräche ebenso wie ein wissenschaftlicher Gedankenaustausch zustande kommen können, die die Hemmschwellen zwischen Lehrenden und Lernenden abbauen helfen.

Dies alles sind zweifellos Maßnahmen noch ganz im **Vorfeld** eigentlicher Begabtenförderung. Vor der Förderung aber steht sicher zunächst als notwendige Voraussetzung die Entdeckung und das Herausfiltern besonderer Befähigungen aus der Vielzahl der anderen. Dazu aber ist das frühzeitige Interesse und das **Engagement** der Hochschullehrer an den Studierenden erforderlich. Unbeschwert von Leistungsdruck und Prüfungsstreß können so Kontakte aufgebaut werden, die Aufschlüsse über die Interessen und Neigun-

gen, das Denken und Wissen der Studierenden ermöglichen. Gerade die besonders befähigten Studierenden beklagten in ihren Interviews die mangelnde Kommunikation, den späten persönlichen Kontakt, die Distanz zum Hochschullehrer und die scheinbare Unnahbarkeit des Professors. Aus der Überwindung dieser Hemmschwellen und aus einem besseren persönlichen Kontakt zu ihrem Lehrer lösen sich für sie die weiteren Probleme ihrer individuellen Betreuung und Förderung.

Kritisierten Studierende einerseits eine gewisse Unnahbarkeit ihrer Hochschullehrer, so vermerkten sie andererseits als außerordentlich positiv, wenn sie schon im Grundstudium in Proseminaren oder auch in Vorlesungen erste Kontakte zu Hochschullehrern knüpfen konnten. Hochschullehrer wiederum, die sich in der Lehre engagieren und deren Engagement auch zu den Studierenden durchdringt, halten dem entgegen, daß junge Nachwuchskräfte oft noch viel zu sehr mit sich selbst beschäftigt sind, um derartige Aufgaben allein zu bewältigen.

Begabte Studierende können, wie gleichermaßen Interviewpartner aus beiden Gruppen hervorhoben, jederzeit "ihren" Hochschullehrer sprechen. Sie sind nicht auf die regulären **Sprechstunden** angewiesen. Jedoch gilt dies in manchen Fällen nur als Prinzip, die Wirklichkeit sieht dann doch etwas anders aus. Ansprechpartner sind letztlich die wissenschaftlichen Mitarbeiter als eigentliche Betreuer von Examens-, Seminar- oder sonstiger schriftlicher Arbeiten. Trauen sich selbst besonders begabte Studenten nicht, einen Professor aufgrund seiner vielfältigen anderweitigen Aufgaben und Verpflichtungen anzusprechen, so erwarten Hochschullehrer ihrerseits von den Studierenden, daß sie die Initiative zur Kontaktaufnahme ergreifen, weil sie gegenüber ihren Kollegen den Eindruck der Abwerbung qualifizierter potentieller Examenkandidaten vermeiden möchten.

So kongruent und widersprüchlich zugleich die Aussagen beider Interviewgruppen in diesem so wesentlichen Bereich des **kommunikativen Zusammenspiels** der Lehrenden und Lernenden im Lernprozeß auch sein mögen, hinter diesen Aussagen wurden nicht immer nur persönliche oder persönlichkeitsbedingte, sondern vielmehr **strukturelle und organisatorische Probleme** der Hochschule, einzelner Fachbereiche oder Institute bzw. der Lehrveranstaltungen gesehen. Daraus resultierten dann letztlich manche Vorschläge und Anregungen der besonders Befähigten zur Verbesserung ihrer Förderungs- und Betreuungssituation. Muß man nicht in der Tat angesichts der vorgebrachten Kritik die Frage stellen, ob Hochschullehrer immer die Prioritäten bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben richtig setzen?

4.4.2 Arbeit in Kleingruppen

Angesichts des Massenbetriebes in Vorlesungen und Seminaren muß die Arbeit in Kleingruppen, z.B. Tutorien wesentlich intensiviert werden. Hierzu ist die Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen unabdingbar.

Zur Orientierung, um die Stofffülle zu strukturieren, Fragen und Probleme zu erörtern, Schwerpunkte zu setzen u.dgl. erweisen sich **Arbeitsgemeinschaften und Tutorien** als wichtige Lernorte. Das Fehlen solcher Angebote stellt angesichts der Anonymität des Massenbetriebs nicht zuletzt im Grundstudium auch besonders begabte Studenten vor nicht geringe Schwierigkeiten und Probleme. Hochschullehrer wie Studierende weisen in ihrer überwiegenden Mehrheit auf die positiven Effekte solchen gemeinsamen Lernens in kleinen Gruppen hin. Wer an solchen informell oder formell organisierten Kleingruppen teilgenommen hat, schätzt ihren Wert für das eigene Lernen. Erwartet wird, daß neben dem Lehrkörper auch Studenten höherer Semester in solche Programme involviert werden.

Allerdings, so gaben vornehmlich besonders befähigte Studentinnen und Studenten zu bedenken, sei eine gewisse **Homogenität** solcher Kleingruppen außerordentlich wichtig, d.h. alle Gruppenmitglieder müssen nach Möglichkeit über den gleichen Wissensstand verfügen. Denn Kleingruppen können das eigenständige Lernen nicht ersetzen. Weitgehende Übereinstimmung besteht ferner hinsichtlich der **Leitung** solcher Tutorien oder Kleingruppen. Für Studierende höherer Semester können sie eine hilfreiche Unterstützung in Hinblick auf ihre Examensvorbereitung sein. Denn, so hatte ein Hochschullehrer eine alte Weisheit aufgegriffen, niemals lernt man mehr, als wenn man lehrt.

Auf der anderen Seite warnten einzelne Interviewpartner sowohl aus den Reihen der Hochschullehrer als auch aus denen der Studierenden vor der Gefahr, daß Studenten höherer Semester ihre Funktion in diesen Gruppen mißbrauchen könnten. Angesichts fehlender personeller und finanzieller Ressourcen müssen noch so wünschenswerte und notwendige Tutorenprogramme scheitern, gaben einige Hochschullehrer zu verstehen. Unklarheit herrschte über den Grad der Verbindlichkeit solcher Veranstaltungen, ob sie für alle verpflichtend oder freiwillig sein sollen.

Modelle zu derartiger Kleingruppenarbeit gibt es bereits vielerorts und in den verschiedensten Fachbereichen. Es geht darum, daß solche Angebote überall vorgehalten werden. Das kann eine **Neuorganisation und -strukturierung des Studiums** bedeuten. Das aber wäre gerade im Sinne einer qualifizierten Bildung und Ausbildung allgemein und einer Förderung besonders

Befähigter begrüßenswert. Hochschullehrer sollten darüber hinaus, so lautete auch die Forderung und Erwartung einiger unserer studentischen Interviewpartner, zu Gesprächskreisen über aktuelle Fachfragen und Forschungsprobleme zur Verfügung stehen. In einer Verstärkung der Kleingruppenarbeit zur intensiveren Betreuung und Förderung wäre eine Annäherung an das US-amerikanische Hochschulwesen durchaus denkbar. Interviewpartner, die dieses System während Gastprofessuren und Studienaufenthalten kennengelernt haben, waren gerade von diesen Möglichkeiten besonders angetan.

4.4.3 Steilkurse nicht gefragt

Steilkurse finden weder bei Hochschullehrern noch bei Studierenden Zustimmung. Ihr Ziel und Zweck kann durch Ausschöpfen der Studien- und Prüfungsordnungen ebenso erreicht werden.

Auf wenig Begeisterung in beiden Interviewgruppen traf die Idee der Steilkurse, wie sie der Wissenschaftsrat schon Anfang der 80er Jahre empfohlen hatte. Überwiegend **ablehnend und skeptisch** war die Reaktion. Die Zahl der Befürworter bildete eine kleine Minderheit. Besonders Begabte studieren ohnehin kürzer als der Durchschnitt der Studenten, und die **Studien- und Prüfungsordnungen** räumen ihnen teilweise schon heute Möglichkeiten ein, ihr Studium zügig zu absolvieren. Gerade in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen bestehen Regelungen, die einen frühzeitigen Abschluß des Vordiploms und ein paralleles Hören von Lehrstoff aus höheren Semestern ermöglichen.

Einig sind sich beide Gruppen darüber hinaus darin, daß **sozial-kommunikative Kontakte** der Studenten untereinander durch die Partizipation der einen an Steilkursen zerbrechen und die Vorbildfunktion besonders Befähigter für ihre weniger begabten Kommilitoninnen und Kommilitonen verlorengelht. Die Folge wäre ein Absinken des Niveaus in der Breitenbildung. Außerdem, so wurde gelegentlich betont, muß das Gelernte und Gehörte verarbeitet und verstanden werden. Und dann beschäftigte viele Interviewpartner auf beiden Seiten noch stark das Problem der **Auswahl** der Teilnehmer sowie der Berechtigten, die Steilkurse anbieten dürfen. Offen müßten sie für alle sein, allein das Anspruchsniveau sollte die Spreu vom Weizen trennen. Unter den potentiellen Dozenten entstünde das Problem eines Zwei-Klassen-Systems ebenso wie unter den Studenten, nämlich die Privilegierung der einen und eine Diskriminierung der anderen. Und wie können schließlich Hochschullehrer den **didaktisch-methodischen Anforderungen** von Steilkursen gerecht

werden, wenn sie nicht einmal in der Lage sind, den Lehrstoff in den normalen Lehrveranstaltungen angemessen und verständlich darzubieten?

4.4.4 Wechsel der Hochschule und Auslandsaufenthalt

Besonders befähigte Studierende sollten durch geeignete Maßnahmen verstärkt ermutigt werden, im Verlaufe ihres Studiums wenigstens einmal den Hochschulort zu wechseln und einen Teil ihres Studiums im Ausland zu absolvieren.

Bewährt haben sich seit eh und je als Förderungsinstrumente der **Wechsel der Hochschule im Verlauf des Studiums sowie ein zeitweiliger Studienaufenthalt im Ausland**. Ein solcher Wechsel soll die Möglichkeit bieten, andere Forschungsmethoden, andere Formen der Forschungsorganisation und nicht zuletzt hervorragende Persönlichkeiten des jeweiligen Faches kennenzulernen. Erstaunlich wenige besonders befähigte Studierende unter unseren Interviewpartnern haben einmal im Verlauf ihres Studiums einen solchen Wechsel vollzogen oder auch nur erwogen. Hochschulinterne und -externe Schwierigkeiten und finanzielle Überlegungen dürften hierbei eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Die besonders befähigten Studierenden sollten daher mit Hilfe geeigneter Maßnahmen - z.B. Bereitstellung entsprechender Arbeits-, Labor-, Seminarplätze, Wohnraum- und Finanzierungsmöglichkeiten etc. - zu einem solchen Schritt ermutigt werden. Hochschullehrer sollten in diesem Kontext im Interesse der Förderung besonderer Befähigungen auch bereit sein, auf diese Weise qualifizierte potentielle Nachwuchskräfte zu verlieren.

Auslandsaufenthalte erfreuen sich bei besonders Befähigten hoher Beliebtheit. Viele unserer Gesprächspartner waren im Verlauf ihres Studiums für ein oder zwei Semester im Ausland und haben dort sogar Graduierungen erworben, für die im Gastland teilweise die doppelte Studienzeit vorgesehen ist. Größer allerdings war der Anteil jener, die aus Gründen der effektiven Studienzeit einen Auslandsaufenthalt erst nach Abschluß ihres Erststudiums planten. Zwar wird seit geraumer Zeit der **internationale Austausch** durch entsprechende Programme - z.B. ERASMUS, LINGUA, COMETT oder bilaterale Hochschulabkommen etc. - gefördert, aber die vorhandenen Angebote könnten durch bessere Information und Beratung, Abbau unnötiger **bürokratischer Hindernisse**, Garantien über Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten auf das Studium, stärkere Motivation und Stimulation potentieller Interessenten etc. noch besser genutzt und gefördert werden. Mit Blick auf das vereinigte Europa und die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft ist eine Förderung der Flexibilität und Mobili-

tät gerade der besonders Befähigten eine besonders wichtige und nützliche Aufgabe.

4.4.5 Ferienakademien kritisch gesehen

Ferienakademien sollten auch in Form von Intensivkursen als Ergänzung des Fachstudiums vermehrt angeboten werden und allen interessierten Studierenden offen stehen.

Stärkere gegensätzliche Auffassungen gab es jedoch quer durch beide Interviewgruppen hindurch über den Wert und die Zugangsmöglichkeiten zu Ferienakademien, wie sie von den verschiedenen Förderungswerken ihren Stipendiaten während der Semesterferien angeboten werden. Der interdisziplinäre Zuschnitt und Austausch in solchen "Blockseminaren" wurde nicht selten in Zweifel gezogen. Bei allem Interesse an interdisziplinärem Austausch und zwanglosen Kontakten zwischen Lehrenden und Lernenden überwogen Skepsis und Ablehnung wegen der möglichen **sozialen Barrieren**. Nur sozial besser gestellte Studierende könnten sich die Teilnahme an derartigen Veranstaltungen leisten, denn sie verfügten über die erforderliche Zeit und die finanziellen Ressourcen. Sie bräuchten nicht aus existentiellen Gründen in den Semesterferien Geld zu verdienen. Wenn derartige Hindernisse abgebaut würden, wäre das Interesse an derartigen Veranstaltungen weitaus größer. Interessierte, besonders befähigte Studierende könnten dann auch auf das schöne Ambiente verzichten, in dem derartige Ferienakademien in der Regel stattfinden.

4.5 Partizipation an der Forschung

Erstrebenswert und notwendig zur Förderung besonderer Fähigkeiten erscheint eine intensivere Einbindung der besonders Begabten in den Forschungsbetrieb an den Hochschulen. Qualitativ hervorragende Zentren mit fachspezifischen Schwerpunkten sollten besonders befähigten Studierenden die Möglichkeit und Gelegenheit geben, ihre außerordentlichen fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in enger Zusammenarbeit mit herausragenden Hochschullehrern zu vervollkommen.

Die Förderung besonders Befähigter ist nicht nur im Rahmen der Lehre von außerordentlicher Wichtigkeit. Es geht auch darum, diese jungen Menschen so bald als möglich im Rahmen ihrer **Erstausbildung** an die **Forschung** heranzuführen und sie in Forschungsaufgaben einzubinden. Gerade hier haben unsere studentischen Interviewpartner Defizite beklagt. Sie erwarten,

stärker an der wissenschaftlichen Arbeit beteiligt zu werden und an Forschungsprojekten mitarbeiten zu können. Keine Probleme hatten jene, die im Verlauf ihres Studiums einmal eine Stelle als studentische Hilfskraft oder wissenschaftlicher Mitarbeiter innehatten. **Praxisorientierte Projektarbeit** im Hauptstudium wurde wiederum von anderen als besondere Bereicherung erlebt.

Die Einbindung besonders befähigter Studierender in die eigene Forschungsarbeit, so betonten einzelne Hochschullehrer, motiviert einen Hochschullehrer in ganz anderer Weise, sich für seine Klientel zu engagieren. Um möglichst viele Studierende an den **aktuellen Forschungsproblemen** und wissenschaftlichen Fragestellungen partizipieren zu lassen, bietet sich in Fächern mit hohen Studentenzahlen und entsprechend hohen Zahlen an Examenskandidaten eine Art "**Schneeball-System**" an, in dem Assistenten und Doktoranden Kandidaten, die eine Diplom-, Magister- oder Zulassungsarbeit suchen und bearbeiten, gleichsam als "Satelliten" um sich scharen und ihnen Teilaspekte aus ihrer eigenen Forschungsarbeit zur Bearbeitung überlassen. Aus dem persönlichen Interesse am Gelingen und an einem rechtzeitigen Abschluß solcher Arbeiten erwächst auch die Motivation zur Betreuung dieser "Satelliten".

Aus der Auseinandersetzung über Fragen des methodischen Vorgehens, denkbarer Lösungsmöglichkeiten etc. ergibt sich nahezu zwangsläufig eine intensive Entfaltung der Fähigkeiten eines Kandidaten. Umgekehrt kann die darin eingeschlossene **Herausforderung** an den Kandidaten wiederum ein Ansporn sein, sein Bestes zu geben. Gefördert wird dabei zugleich das Verantwortungsbewußtsein und die Selbständigkeit des Studierenden. In einigen Fachbereichen bzw. Fachstudiengängen haben sich solche Systeme längst bewährt.

Andererseits darf die Gefahr nicht verkannt werden, daß ein solches System "**zu einer ausbeutenden Nahrungskette**" führt, d.h. daß Examenskandidaten von ihren Betreuern zu "Materialhubern" und "Kartieridioten" degradiert werden. Dieser Gefahr kann nur durch eine permanente Rückkopplung der Betreuer, in der Regel Mitglieder des akademischen Mittelbaus, Doktoranden etc., mit dem Hochschullehrer entgegengewirkt werden. An ihm liegt es, derartige Fehlentwicklung rechtzeitig zu unterbinden. In der kontinuierlichen Rückkopplung dokumentiert sich das persönliche Engagement des Hochschullehrers.

Eine weitere Maßnahme zur Förderung besonderer Befähigungen wäre eine stärkere Herausbildung von Wettbewerb zwischen Fachbereichen und Hochschulen. Durch Bildung von **Forschungsschwerpunkten** können qualifizierte

Fachleute mit gleichem Forschungsinteresse zusammengezogen werden, die ihrerseits wieder entsprechend interessierte und motivierte Studierende anziehen und so einen Pool gleichgesinnter und besonders engagierter Experten und potentieller Nachwuchskräfte bilden. Hierzu bedarf es nicht der Gründung separater Elite-Hochschulen.

4.6 Straffung und Interdisziplinarität des Lehrangebots

Lehrinhalte speziell im Grundstudium sollten von überflüssigem Ballast befreit werden, um besonders Befähigten ein rascheres Fortkommen zu ermöglichen. Zum anderen sollte dem interdisziplinären Austausch breiterer Raum eingeräumt werden.

Einige Hochschullehrer und besonders befähigte Studierende stimmten in unseren Interviews darin überein, daß der **Lehrstoff im Grundstudium** gestrafft, von überflüssigem Ballast befreit und stattdessen mehr Grundwissen vermittelt werden müsse. Der Lehrstoff könnte, wie das heute schon gelegentlich der Fall ist, in zeitlich komprimierten Veranstaltungen en bloc dargeboten werden, was vor allem den besonders Befähigten ein rascheres Fortkommen im Studium ermöglichen kann. Ziel einer Straffung des Lehrstoffs im Grundstudium ist letztlich ebenfalls eine Verkürzung der Studienphase, wie sie von zahlreichen Interviewpartnern anstelle von Steilkursen für sinnvoll und möglich erachtet wird.

Unterschiedliche **Eingangsvoraussetzungen** der Studienanfänger erfordern oft Lehrinhalte, die anderen längst aus ihrer Schulzeit bekannt sind. Hier sollte bei entsprechendem Nachweis einschlägiger Kenntnisse, wo immer auch diese erworben worden sein mögen, besonders befähigten und motivierten Studierenden die Möglichkeit eingeräumt werden, ihr Vordiplom oder ihre Zwischenprüfung schon nach dem zweiten Semester ablegen zu können. Ausgehend von der übereinstimmenden Ansicht in unseren Interviews, daß sich besonders begabte Studierende u.a. durch eine besonders rasche Auffassungsgabe und Kombinationsfähigkeit auszeichnen, könnte ein solches Angebot eine echte Herausforderung an die Lern- und Leistungsbereitschaft darstellen.

In den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Geistes- und Sozialwissenschaften erscheint eine **stärkere Gliederung des breiten Lehrangebots** in einen Pflichtkanon sowie Wahlpflicht- und Wahlfächer bzw. -kurse eine sinnvolle Voraussetzung für eine bessere Orientierung und persönliche Schwerpunktsetzung zu sein, wodurch gerade besonders Befähigte sich frühzeitig profilieren können.

Kennzeichnend für einen besonders befähigten Studierenden ist nach Ansicht der meisten unserer Interviewpartner eine **breite Allgemeinbildung**, die weit über spezielles Fachwissen hinausgeht. Die zunehmende Zersplitterung einzelner Fachgebiete in immer neue Fachdisziplinen wirkt diesem Interesse vieler entgegen. Sie vermissen daher im Angebot der Hochschulen fachübergreifende, **interdisziplinäre** Veranstaltungen, die die Zusammenhänge und Abhängigkeiten verschiedener Einzeldisziplinen voneinander und miteinander vermitteln. Ringvorlesungen werden daher sehr begrüßt und nach Möglichkeit auch genutzt, aber keineswegs schon als Ersatz für interdisziplinäre Veranstaltungen empfunden. Wenn auch ein enzyklopädisches Wissen heute angesichts der Fülle und Vielfalt menschlicher Erkenntnisse und menschlichen Wissens kaum noch denkbar und möglich ist, so erwarten interessierte und besonders befähigte Studierende gleichwohl die Vermittlung eines fachübergreifenden Wissens.

Daß die Einlösung solcher Erwartungen keineswegs so utopisch ist, beweisen Veranstaltungen in kleinem Kreis, etwa in Ober- oder Doktorandenseminaren, in denen wissenschaftliche Fragen aus der Perspektive verschiedener Fachbereiche und Disziplinen gemeinsam erörtert werden. Ein anderes Beispiel mögen in diesem Zusammenhang die Graduiertenkollegs sein. Entscheidend jedoch ist, daß interdisziplinäre Zusammenhänge schon in der Erstausbildung transparent werden.

4.7 Engagement der Hochschullehrer und Qualität der Lehre

Gefordert werden muß ein größeres Engagement der Hochschullehrer für die Lehre und eine wesentliche Verbesserung der Qualität ihres Lehrstils.

Selbst besonders befähigte Studierende fühlen sich nicht selten von der **Präsentation des Lehrstoffes**, dem **Vortragsstil** und ganz allgemein den **didaktischen Fähigkeiten** und Qualitäten mancher Professoren abgeschreckt. Sie trauen sich daher nicht, in Vorlesungen Fragen zu stellen oder nähere Erläuterungen zu verlangen, um den Vortragenden nicht zu stören, unangenehm aufzufallen oder Kommilitonen mit ihren Fragen und Unterbrechungen zu langweilen. Sie finden weit eher Zugang zu Assistenten, Dozenten oder anderen Vertretern des akademischen Mittelbaus. Besonders Befähigte vermuten, ein regelrechtes **Desinteresse** der Hochschullehrer an den Studierenden verspürt zu haben. Sie haben den Eindruck, daß sie von Hochschullehrern als "lästig" empfunden werden, daß diese ihre Aufgabe als Lehrer nicht wirklich wahrnehmen und lieber nur ihren Forschungsinteressen nachgingen. Gleichwohl zeigten einige unserer Studenten Verständnis für die Lage der Professoren, die sich deshalb nicht genügend um die Lehre kümmern könn-

ten, weil sie anderen Verpflichtungen nachkommen müßten und einen vollen Terminkalender hätten. Ohne an dieser Stelle und in diesem Zusammenhang die derzeitige öffentliche Diskussion über die Qualität und Evaluation der Lehre an unseren Hochschulen aufgreifen zu wollen, muß doch die Auffassung von deren Stellenwert und von den Aufgaben eines Hochschullehrers, wie sie hier von einigen Gesprächspartnern vertreten wurde, verwundern. Ist es wirklich so unvorstellbar, daß durch strukturelle und organisatorische Veränderungen Hochschullehrer für ihre eigentliche Aufgabe, die Ausbildung der Studenten in Lehre und Forschung, in höherem Maße freigesetzt und von gewissen Verwaltungsaufgaben entlastet werden können?

Es war nicht zu erwarten, daß die Professoren in unseren Interviews selbstkritisch ihr Engagement und ihre Lehrtätigkeit im Grundstudium reflektiert hätten. Sie verweisen viel eher auf ihre **vielfältigen Belastungen** durch verschiedenartige andere Tätigkeiten, die sie daran hindern, sich stärker ihren Studenten zu widmen. Sie überlassen dieses Feld ihren wissenschaftlichen Mitarbeitern, die für sie als "Wasserträger" und "Transmissionsriemen" zwischen Hochschullehrer und Studenten wirken. Altersmäßig stünden diese den Studenten näher und verstünden daher die Sprache und Ausdrucksweise der Studenten besser. Dieses Argument erscheint recht fragwürdig, würde es doch in letzter Konsequenz bedeuten, daß Professoren sich überhaupt nicht mehr um die Lehre zu kümmern bräuchten. Viele Studierende haben denn auch den Eindruck, wie schon gesagt, daß sie den Professoren lästig sind.

Kritisierten Studierende einerseits eine gewisse **Unnahbarkeit** ihrer Hochschullehrer, so vermerkten sie andererseits als außerordentlich positiv, wenn sie schon im Grundstudium in Proseminaren oder auch in Vorlesungen erste Kontakte zu Hochschullehrern knüpfen konnten. Hochschullehrer wiederum, die sich in der Lehre engagieren und deren **Engagement** auch zu den Studierenden durchdringt, begründen ihre Haltung damit, daß junge Nachwuchskräfte oft noch viel zu sehr mit sich selbst beschäftigt sind, um derartige Aufgaben allein zu bewältigen.

Allerdings fanden auch Hochschullehrer selbst, daß Lehrveranstaltungen durch Kreativitätsübungen, Diskussionsblöcke, differenzierte Fragestellungen sowie durch Wegnehmen allgemeingültiger Aussagen aufgelockert werden könnten, denn es genüge nicht, wenn Studierende das Vorgetragene einfach mitschreiben und auswendig lernen.

Um die Mobilität und Flexibilität gerade der besonders befähigten Studierenden zu stimulieren, erscheint der Abbau administrativer Barrieren eine wesentliche Voraussetzung. Verbesserungen in der Betreuung und Förderung besonders befähigter Studierender erfordern auch die Verbesserung der finanziellen Ressourcen der einzelnen Lehrstühle und Institute.

Abgebaut werden sollten **administrative Hindernisse**, die es besonders befähigten Studierenden erschweren, prinzipiell gegebene rechtliche Möglichkeiten auszuschöpfen und sich z.B. gleichzeitig in zwei Studiengängen bzw. an zwei benachbarten Hochschulen zu immatrikulieren. Von unseren studentischen Interviewpartnern wurde beklagt, daß ihnen diese Möglichkeit verweigert bzw. durch administrative Maßnahmen erheblich erschwert wurde. Die moderne Wissenschaft und Wirtschaft erfordern mehr und mehr fächerübergreifende Kenntnisse und Kompetenzen, die in den traditionellen Studiengängen nicht erworben werden können. Aus mancherlei Gründen kann es sinnvoll erscheinen, die angestrebte Qualifikation an zwei benachbarten Hochschulen zu erwerben. Demjenigen, der es sich zutraut und gewillt ist, eine solche Doppelbelastung auf sich zu nehmen, sollte diese Möglichkeit durch entsprechende Handhabung administrativer Vorschriften erleichtert werden. Sie bietet dem Bewerber die Chance, sein angestrebtes Ziel in möglichst kurzer Zeit zu erreichen und keine unnötige Zeit durch nacheinander absolvierte Studiengänge zu verlieren. In diesem Kontext sollte es auch möglich sein, bei entsprechender Beratung sich "seinen" individuellen Studiengang nach Art des **Baukastenprinzips** zusammenzustellen.

Ebenfalls durch **administrative Hindernisse** erschwert werden **Studienaufenthalte im Ausland**. Interessierte Studierende schrecken von solchen Aufenthalten zurück, wenn sie von Kommilitoninnen und Kommilitonen erfahren, welche Schwierigkeiten es bereitet, im Ausland verbrachte Studiensemester oder erworbene Zertifikate anerkannt und auf das Studium angerechnet zu bekommen. Trotz zahlreicher Austauschprogramme mit europäischen und außereuropäischen Hochschulen wirken solche negativen Erfahrungen als abschreckendes Beispiel. Hier scheint dringender Handlungsbedarf zu bestehen, denn zwischen der Erwartung, daß ein Studierender heute einerseits möglichst einmal im Verlauf seines Studiums im Ausland studiert haben sollte und der Forderung, daß er andererseits sein Studium in möglichst kurzer Zeit absolviert haben sollte, besteht offenkundig ein Widerspruch.

Die Verbesserung der persönlichen Kontakte zum Lehrkörper, wie sie unsere Interviewpartner immer als Voraussetzung für eine intensive und individuelle Betreuung und Förderung bezeichneten, ist nur durch eine **Ausweitung des**

Personalbestandes, insbesondere des akademischen Mittelbaus, zu erreichen. Eine solche Forderung wird schon seit Jahren von den Hochschulverbänden erhoben und hat sicher gerade unter dem Aspekt der Förderung besonderer Befähigungen seine Berechtigung. Bekanntlich wurde der Bestand an wissenschaftlichem Personal seit Ende der 70er Jahre nicht mehr sonderlich ausgebaut, während die Zahl der Studierenden im gleichen Zeitraum ständig weiter zugenommen hat. Die Kosten für eine Ausweitung dieses Personalbestandes wären sicherlich effizienter eingesetzt als Investitionen in separate Elite-Hochschulen.

Nicht alles, was zur Verbesserung der Förderung besonderer Befähigungen getan werden kann, ist allein durch ein größeres Engagement der Hochschullehrer für ihre Klientel zu erreichen. Manche erforderlichen Maßnahmen bedeuten auch eine personelle und mithin finanzielle Erhöhung der Ressourcen. Qualität ist nicht zum Null-Tarif zu haben. Wenn qualifizierte Bildung und internationale Wettbewerbsfähigkeit das wertvollste Gut unserer Gesellschaft sind, dann sind Investitionen in dieses Gut sinnvoll angelegt. Wie uns Bildungs- und Arbeitsmarktprognosen allerorts zeigen, steigt der Bedarf an hochqualifizierten Kräften auf allen Ebenen. Dementsprechend gilt es auch, die Reserven an besonderen Fähigkeiten und Begabungen zu mobilisieren. Die Förderung besonderer Befähigungen setzt daher die Förderung in der Breite voraus. Man braucht ein solides Fundament, um ein Hochhaus zu bauen. Die Baumaterialien, die didaktisch-methodischen Voraussetzungen und Maßnahmen eines in sich geschlossenen Ganzen sind dieselben. Die Intensität des Einsatzes und der Bearbeitung unterscheidet schließlich das Endprodukt. Man muß die Förderung aller wollen, um die besonders Befähigten fördern zu können.

L I T E R A T U R H I N W E I S E

In den nachstehenden Literaturhinweisen sind die Dokumente alphabetisch nach Autoren bzw. nach dem Erscheinungsjahr gegliedert, sofern kein Autor genannt ist. Die Liste stellt nur eine Auswahl dar.

1. MONOGRAPHIEN

Abrahamsson, Kenneth; Kim, Lillemor; Rubenson, Kjell: The Value of Work Experience in Higher Education. Stockholm 1980, 134 S.

Alexander von Humboldt-Stiftung (Hrsg.): Alexander von Humboldt-Stiftung 1953 - 1983. Bad Godesberg 1984, 266 S.

Baron-Boldt, Jutta: Die Validität von Schulabschlußnoten für die Prognose von Ausbildungs- und Studienerfolg. Europäische Hochschulschriften, Reihe VI Psychologie, Bd. 280, 169 S.

Bastian, Hans Günther: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz 1989, 463 S.

Berchem, Theodor: Elitebildung in der Massenuniversität? Bilanz und Perspektiven der Hochschulreform. Kleine Reihe, Köln 1985, 78 S.

Berning, Ewald: Gründe für überlange Studienzeiten. Reihe: Bayerische Hochschulforschung, Materialien 32, München 1982.

Bottomore, Thomas B.: Elite und Gesellschaft. Eine Übersicht über die Entwicklung des Eliteproblems. München 1969.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): BLK-Bericht 1985. Bericht über die Tätigkeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen und Forschungsförderung (BLK) 1970-1985, Bonn 1986.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Jahresbericht. Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 9 ff., Bonn 1985 ff.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Förderung besonders Begabter. Zwischenbilanz und Perspektiven. Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 14, Bonn 1986.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerkes. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 84, Bad Honnef 1989.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Begabtenförderung im Bildungsbereich. Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 30, Bonn 1991.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Die Begabtenförderungswerke in der Bundesrepublik Deutschland. Arbeit und Ziele. Bonn 1991, 63 S.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1991/1992. Bonn 1991, 383 S.

Coing, Helmut: Ausbildung von Elitebeamten in Frankreich und Großbritannien. Schriften zum Öffentlichen Recht, Bd. 437, Berlin 1983.

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965, 155 S.

Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1971.

Deutscher Bildungsrat; Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1972, 594 S.

Dreitzel, Hans P.: Elitebegriff und Sozialstruktur. Stuttgart 1962.

Eigen, Manfred u. a.: Die Idee der Universität. Versuche einer Standortbestimmung. Berlin 1988, 173 S.

Endruweit, Günter: Elite und Entwicklung. Theorie und Empirie zum Einfluß von Eliten auf Entwicklungsprozesse. Europäische Hochschulschriften, Frankfurt 1986.

Ewert, Paula; Lullies, Stefan: Das Hochschulwesen in Frankreich - Geschichte, Strukturen und gegenwärtige Probleme im Vergleich. Reihe: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung 12, München 1984.

- Feger, Barbara: Hochbegabung - Chancen und Probleme. Bern 1988.
- Felber, Wolfgang: Eliteforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1986, 262 S.
- Ferber, Christian von; Gebhardt, Fritz; Pöhler, Willi: Begabtenförderung oder Elitebildung? Göttingen 1970, 174 S.
- Field, Lowell G.; Highley, John: Eliten und Liberalismus. Opladen 1983, 146 S.
- Finkenstaedt, Thomas; Heldmann, Werner (Hrsg.): Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität. Bad Honnef 1989, 284 S.
- Flitner, Hubert: Stiftungsprofile. Schriftenreihe zum Stiftungswesen, 1972, 186 S.
- Framhein, Gerhild; Peisert Hansgert u.a.: Alte und neue Universitäten. Einzugsbereiche und Ortswahl der Studenten. Schriftenreihe Hochschule 44, Bad Honnef 1983.
- Gardner, Howard: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1991, 395 S.
- Hampe, Asta: Faktoren des Studienverhaltens. Abhandlungen der Marburger Gelehrtenesellschaft. München 1977, 152 S.
- Heinbokel, Annette: Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden 1989.
- Heldmann, Werner: Studierfähigkeit. Göttingen 1984, 427 S.
- Helberger, Christof; Kreimeyer, Thomas; Rübiger, Jutta: Studiendauern und Organisation im interuniversitären Vergleich. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 72, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Bonn 1988.
- Heller, Kurt A.: Intelligenz und Begabung. München 1976, 142 S.
- Heller, Kurt A.; Perleth, Christoph: Forms of Giftedness in Children and Adolescents: Current Results of a Longitudinal Study. Sydney 1988.

- Herzog, Dietrich: Politische Führungsgruppen. Probleme und Ergebnisse der modernen Eliteforschung. Erträge der Forschung, Darmstadt 1982, 144 S.
- Hitpaß, Josef; Trosien, Jürgen: Leistungsbeurteilung in Hochschulabschlußprüfungen innerhalb von drei Jahrzehnten. Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft 45, 1987, 233 S.
- Kahle, Heinz G. (Hrsg): Die Hochschulen in der Herausforderung der 70er Jahre. Karlsruhe 1980, 138 S.
- Kazemzadeh, F.; Minks, K.; Nigmann, R.: Studierfähigkeit - Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hochschulplanung 63, Hannover 1987.
- Korkeakoulu, Joensuun: Academic Career Study. Joensuu 1982, 51 S.
- Lazarus, Mitchell: Goodbye to excellence. A critical look at minimum competency testing. Boulder 1981.
- National Commission on Excellence in Education (ed.): A Nation at Risk: A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education. Washington 1983.
- Neuhoff, Klaus; Schindler, Ambros; Zwingmann, Hans-Jürgen: Stiftungshandbuch. Stiftungswesen Bd. 10, Baden-Baden 1983, 384 S.
- Nord, Ferdinand-Ernst: Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und die Begabtenförderung an den wissenschaftlichen Hochschulen. Forschungsberichte des Landes NRW, Nr. 721, Köln 1959, 30 S.
- Perkins, James A.; Burn, Barbara (Hrsg.): Hochschulzugang in den USA und der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen, 1980, 270 S.
- Pöhler, Willi: Auslese und Förderung. Göttingen 1968, 202 S.
- Pritchard, Rosalind: The End of Elitism? The Democratisation of the West German University System. New York/Munich 1990, 237 S.
- Rüegg, Walter: Konkurrenz der Kopfarbeiter. Universitäten können besser sein: Ein internationaler Vergleich. Zürich 1985.

- Spiegel, Rudolf: Privathochschulen im Wettbewerb. Beiträge zu Gesellschafts- und Bildungspolitik, 1987.
- Stach, Meinhard: Studierfähigkeit ohne Hochschulreife. Bad Honnef 1981, 351 S.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Bericht und Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Bonn 1980, 47 S.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, Nr.1843, Neuwied 1979.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Prüfungen an Hochschulen 1988. Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 4.2, Wiesbaden 1990.
- Studienstiftung des deutschen Volkes (Hrsg.): Jahresberichte 1985 ff., Bonn 1986 ff.
- Trost, Günter; Bickel, Horst: Studierfähigkeit und Studienerfolg. München 1979, 211 S.
- Turner, George: Massenuniversität und Ausbildungsnotstand. Frankfurt 1984.
- Turner, George: Universitäten in der Konkurrenz. Stuttgart 1986, 118 S.
- Urban, Klaus: Hochbegabtenziehung weltweit. Ein internationaler Aus- und Überblick. Studienbildung Wissenschaft 9, Bad Honnef 1984.
- Welzel, Andreas: Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule - Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 78, Weinheim, Basel 1985.
- Wilhelm, Horst; Eckensberger, Lutz; Mainberger, Ursula: Beziehungen zwischen Reifezeugnisnoten und dem Erfolg in der 1. Juristischen Staatsprüfung. Eine empirische Untersuchung. Saarbrücken 1971, 54 S.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter. Empfehlungen und Stellungnahmen 1981, Köln 1982, S. 70-79.

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln 1985, 50 S.

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln 1986, 105 S.

Wölke, Gabriele: Eliteschulen. Kommt die Demokratie ohne Eliten aus? Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 34, Köln 1978.

Wölke, Gabriele: Eliten in der Bundesrepublik Deutschland. Zur Rückkehr eines Begriffs. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 54, Köln 1980.

2. ZEITSCHRIFTEN

Abitur und Hochschulzugang in der Diskussion. In: Akademischer Dienst 42/1983, S. 482-484.

Auseinandersetzung um die Förderung von Eliten im Schul- und Hochschulbereich. In: Akademischer Dienst, 5/1984, S. 43-48.

Bayern Schlaglicht: Hochschule. In: DUZ, 19/1986, S. 15-18.

Begabt werden - und was dann? Eliteschulen und Eliteuniversitäten. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 2/1985.

Bildungsziel: Studierfähigkeit? In: Loccumer Protokoll, 2/1984, S. 30-52.

Es darf keine Elite-Minderheit geben. In: frontal, 5/1985, S. 22-24.

Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Antwort der Bundesregierung auf Kleine Anfrage (Drs 10/3320). In: Bildung Wissenschaft Aktuell, 4/1985, 12 S.

Förderung von Hochbegabten unverzichtbar. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 8/1988, S. 249-250.

Gesetzentwurf zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlern von der Bundesregierung verabschiedet. In: Information Bildung Wissenschaft, 3/1983, S. 41-42.

- Grades don't predict career success. In: Gifted Children Monthly, 6/1985, S. 7-8.
- Graduiertenkollegs. Besondere Aktivposten. In: Uni. Berufswahl-Magazin, 2/1987, S. 3.
- Hochbegabtenförderung. In: Bildung Wissenschaft Aktuell, 2/1985, S. 29-36.
- Hochschulverband und Philologenverband: Maßnahmen zur Sicherung der Studierfähigkeit. In: Akademischer Dienst, 25/1981.
- Hochschulverbandstag verabschiedet Hilfsfonds für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 3/1979, S. 116.
- Künftige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 5/1979, S. 205-218.
- Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 5/1984, S. 272-273.
- Leistungsstand und Förderung im Studium. In: Bildung Wissenschaft Aktuell, 10/1987, S. 82.
- Möllemann: Mehr tun für die Hochbegabten! Expertengespräch im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. In: Informationen Bildung Wissenschaft, 11/1987, S. 168-169.
- Nachwuchs - Neue Graduiertengesetze. In: Standort, 3/1984, S. 37.
- Neu organisierte Gymnasiale Oberstufe und Vorbereitung auf das Studium. In: Informationen Bildung Wissenschaft, 4/1982, S. 64-67.
- Oberstufenreform. Reform der Reform. In: Akademischer Dienst 22/1980, S. 246-247.
- Oxbridge exceptionalism. In: The Times Higher Education Supplement, No. 729, 1986.
- Postgraduierte. Spielregeln. In: Uni. Berufswahl-Magazin, 2/87, S. 4.
- Studentenströmen auf der Spur. In: UM-bits, 5/1986, S. 20-21.

Die Universität im Spannungsfeld von Bildung und Beruf. Der Präsident der TU München zur Stellung der Universität in der Gesellschaft. In: Student und Gymnasium, 1986, S. 12-16.

Ein unverständlicher Streit. Thema: Hochbegabtenförderung. In: Akademischer Dienst 33/1985, S. 2.

Weitere Auseinandersetzung um die Förderung von Eliten. In: Akademischer Dienst, 9/1984, S. 87-91.

Wer was will, muß Schlange stehen. In: DUZ, 1-2/1988, S. 4.

Wettbewerb an Hochschulen. In: Akademischer Dienst, 38/1985, S. 2-5.

Wettbewerb im Bildungswesen. In: Bildung Wissenschaft Aktuell, 5/1985.

Wie diagnostiziert man Hochbegabte? In: Akademischer Dienst, 29/1985, S.2.

Altbach, Philip G.: Keeping the standard flying in the US. In: The Times Higher Education Supplement, No. 635, 1985, S. 15.

Altenmüller, Hartmut: Wie ist Leistung zu messen? Über ein Kolloquium auf der Reisenburg. In: DUZ, 5/1985, S. 15/16.

Anweiler, Oskar; Hearnden, Arthur G. (Hrsg): Sekundarschulbildung und Hochschule. In: Bildung und Erziehung, Beiheft 1, S. 293 ff.

Aust, Norbert: Reformen statt Eliten. In: frontal, 24. Jg., Nr. 3, S. 8-9.

Baltes, Joachim: Trägerschaft setzt Wettbewerbsrestriktionen. In: Die Neue Hochschule, 6/1985, S. 31.

Becker, Ernst: Der Auszehrung der Forschung entgegenwirken. Man muß Elitehochschulen oder Elitezentren an unseren Hochschulen schaffen. In: Hochschulpolitische Informationen 14, 13/1983, S. 11-14.

Bender, Ignaz: Die deutschen Universitäten an der kurzen Leine des Staates. In: DUZ, 19/1980, S. 587-590.

Berchem, Theodor: Berufs- und Praxisorientierung der Hochschulausbildung. Gegensatz zur Aufgabe der Universität? In: Politische Studien, Sonderheft 1/1986, S. 62-79.

Berger, Walter: Die mangelnde Studierfähigkeit und die gymnasiale Oberstufe. In: Österreichische Hochschulzeitung, 12/1980, S. 8-9.

Beywl, Wolfgang: Wissenschaftliche Begleitung "...statt bloßer Rituale praktischer Nutzen..." - Das Versprechen der responsiven Evaluation. In: Hochschulausbildung, 3/1986, S. 157-177.

Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.): Bildung und Begabung, Informationen zur Begabungsforschung und Begabtenförderung, 1/1991, Bonn 1991, 8 S.

Block, Achim: Was erwartet die Hochschule von den Absolventen eines Gymnasiums? Was heißt Studierfähigkeit heute? In: Die Höhere Schule, 12/1990, S. 319-324.

Blum, Karl-Wilhelm: Wettbewerb in der internationalen Hochschulkooperation. In: Die Neue Hochschule, 6/1985, S. 30.

Böckle, Franz: Universitäten und Gesellschaft. Die Verantwortung des Hochschullehrers. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 3/1986, S. 143-147.

Bonsdorf, E.: Zusammenhang zwischen Abiturnote und Note im 1. Juristischen Staatsexamen. In: JUS, 1983, S. 973 ff.

Brauns, Hans-Jochen; Kramer, David: Mitten im Flug aussteigen. In: DUZ, 24/1985, S. 16-17.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Förderung von Hochbegabten unverzichtbar. Schaumann: Bildungspolitischer Schwerpunkt des Bundes. In: Informationen Bildung Wissenschaft, 6/1988, S. 92.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schaumann zu Funktion der Begabtenförderung. Die Gesellschaft braucht Leistungsträger. In: Information Bildung Wissenschaft, 12/1991, S. 165.

Council of Europe, Documentation Centre for Education in Europe (ed.): Federal Republic of Germany: Controversy about Elite Schools and Universities. In: News Letter / Faits Nouveaux, 1/1984, p. 11-14.

Council of Europe, Documentation Centre for Education in Europe (ed.): Federal Republic of Germany: Controversy about special support for highly gifted pupils and students. In: News Letter - Faits Nouveaux, 3/1985, p. 18-20.

CSU-Landesleitung München (Hrsg.): Eliteförderung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Kulturpolitisches Programm des Kulturpolitischen Arbeitskreises der CSU, München 1986, S. 51-52.

Dahrendorf, Ralf: Eine neue Oberschicht? Notizen über die Eliten der Bundesrepublik. In: Die neue Gesellschaft, 1/1962.

Dichanz, Horst; Podeschi, Ronald: Krise im amerikanischen Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1986, S. 51-68.

Dorsch, Wilfried: Studienstiftung des Deutschen Volkes e. V. Begabtenförderungswerke (I). In: Abi. Berufswahl-Magazin, 3/1991, S. 20-21.

Dorsch, Wilfried: Friedrich-Ebert-Stiftung. Begabtenförderungswerke (II). In: Abi. Berufswahl-Magazin, 5/1991, S. 22.

Dorsch, Wilfried: Konrad-Adenauer-Stiftung. Begabtenförderungswerke (III). In: Abi. Berufswahl-Magazin, 8-9/1991, S. 13.

Dorsch, Wilfried: Friedrich-Naumann-Stiftung. Begabtenförderungswerke (IV). In: Abi. Berufswahl-Magazin, 11/1991, S. 23.

Ebmeyer, Klaus-U.: Das harte Training für die Elite von morgen. Der Erfolg einer amerikanischen Stiftungsuniversität. In: DUZ, 18/1981, S. 643-645.

Ehmann, Christoph: Wider die "soziale Öffnung" der Hochschulen. In: Die Neue Gesellschaft, 31. Jg., Nr. 7, S. 637-641.

Engelhard, Helmut: Das Heisenberg-Programm. In: Informationen Bildung Wissenschaft, 4/1983, S. 61-62.

European Cultural Foundation (ed.): The Academic Profession: Recruitment, Promotion and Structure. In: European Journal of Education, vol. 18, 3/1983, p. 213-305.

Finkenstaedt Thomas: Förderung wissenschaftlicher Spitzenleistungen - Begründungen und Wege. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 29. Jg., Heft 5, S. 230-232.

- Finkenstaedt, Thomas: Auf ein Wort. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 6/1980, S. 283-285.
- Finkenstaedt, Thomas: Erziehung zur Studierfähigkeit? In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 2/1981, S. 88-94.
- Fix-Bonner, Hans: Streben nach Exzellenz. In: DUZ, 17/1985, S. 14-15.
- Frackmann, Edgar: Zwölf Thesen zur Evaluation im Hochschulbereich. In: HIS-Kurzinformationen, A9/85, Okt. 1985, S. 1-5.
- Fries, Marlene: Differenzierende Analysen sind das Gebot der Stunde! Studiendauer und Lebensalter deutscher Universitätsabsolventen - Vergleich mit europäischen Nachbarn. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3/89, S. 113 ff.
- Froitzheim, Ulf J.: Wenn andre Brunnlein fließen.... In: UM-bits, 1/1982, S. 6-7.
- Gellert, Claudius: Institutionelle Status- und Qualitätsdifferenzierung von Universitätssystemen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 4/1981, S. 423-440.
- Gellert, Claudius: Fünf Thesen zur Elitediskussion. In: TUM-Mitteilungen, 2/1982, S. 9-13.
- Girod de l'Ain, Bertrand: Die Macht der Diplome. In: Neue Sammlung, 21. Jg., Heft 5, S. 464-481.
- Glitz, Peter: Eliteförderung - was heißt das? In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 6/1979, S. 262-264.
- Glitz, Peter: Ein Zusammenhang der Generationen. In: Merkur, 34. Jg., Heft 5, S. 434-446.
- Glitz, Peter: Elite fördern heißt nicht Extrawürste braten. In: Hochschulpolitische Information, 13/1980, S. 3-5.
- Glitz, Peter: Man muß nur fördern wollen. In: DUZ, 37. Jg., Nr. 20, S. 730-733.

Goldschmidt, Dietrich; Tusén, Torsten: Der Übergang von der elitären zur Massenuniversität am Beispiel Schwedens. In: Neue Sammlung, 6/1977, S. 502-537.

Gothard, W. P.: The brightest and the best. A study of graduates and their occupational choices in the 1970's. In: Studies in Education, 8/1982.

Gutmann, Joachim: Transatlantisches Sprungbrett. In: Uni. Berufswahl-Magazin, 2/1987, S. 27-31.

Halls, Wilfried D.: Access to University. Educational Policy and Cultural Considerations. In: Studies in Education, 8/1982.

Heckhausen, Heinz: Das Überaltern der akademischen "Jugend" in deutschen Universitäten und was zur Verjüngung zu tun wäre. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, Jg. 25, Aug. 1987, Heft 95.

Helle, Ansgar: "Elite wäre ein häßlich Wort dafür." In: frontal, 5/1985, S. 29.

Heller, Kurt A.: Psychologische Probleme der Hochbegabtenforschung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4/1986, S. 335-360.

Heller, Kurt A.: Perspectives on the Diagnosis of Giftedness. In: German Journal of Psychology 13, p. 20 ff.

Hempel, Wieland: Elite - oder: der Anspruch, mit dem Diktat der uniformierten Mehrheit aufzuräumen. In: Die Neue Gesellschaft, 10/1984, S. 946-953.

Herrhausen, Alfred: Neuen Formen den Weg bereiten. In: DUZ, 1-2/1987, S. 22-23.

Hochschullehrerverband (Hrsg.): Qualität des Studiums. Ein Thesenpapier des deutschen Hochschulverbandes. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 6/1991, S. 285-286.

Homuth, Günther: Begabtenförderung als Prinzip des Studiums in der Ingenieurausbildung. In: Das Hochschulwesen, 6/1986, S. 140-145.

Hondrich, Karl-Otto: Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit. In: Soziale Welt, 3/1984, S. 267-293.

Hornbostel, Stefan: Anmerkungen zur Diskussion um die Fachstudiendauer an bundesdeutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1-2/89, S. 39 ff.

Josef, D.: Einige Untersuchungsergebnisse zur Erziehung begabter Studenten. In: Vysokà skola. Praha 4/1984/1985, S. 183-189. Besprechung in: Hochschulwesen des Auslands 3/1985, S. 55-57.

Jungkunz, Diethelm: Die Probe des Talents. Wie läßt sich künstlerische Begabung messen? Reifezeugnis als Prognosewert für Studienerfolg. In: DUZ, 13/1985, S. 21-22.

Kienitz, Werner: Spezialschulen und -klassen für Wissenschaft und Technik in sozialistischen Ländern. In: Vergleichende Pädagogik, 1/1986, S. 23-35.

Keller, Bernhard: Angebotsorientierte Förderung statt Selektion. In: Der Arbeitgeber, 2/1987, S. 72-73.

Klecker, Peter M.: Nachwuchs. Neue Graduiertengesetze. In: Standort, 3/1984, S. 37.

Knoll, Joachim H.: Elite und Führungsbildung. In: Liberal, 3/1984, S. 21-28.

Knostmann, Heinz-Hermann: Zum Studienerfolg von Studenten des Zweiten im Vergleich zu Studenten des Ersten Bildungsweges. In: Neue Sammlung, 4/1984, S. 381-390.

Köhler, Gerd: Die Hochschulen zwischen alten und neuen Eliten. Hochschulen in der Demokratie - GEW-Kongreß 1984, Teilnehmer-Manuskript 04.04.1984.

Kretzschmar, Rüdiger: Hochschulveranstaltungen zum Thema "Hochbegabung" in der Bundesrepublik Deutschland -WS 83/84, SS 84; WS 84/85, Frankfurt am Main 1985, 9 S.

Kuhlmann, Reinhard: Der Ruf nach der neuen Elite und die Demokratie. In: DUZ, 14/1981, S. 490-491.

Kuhlmann, Reinhard: Eliteförderung - Herausforderung für gewerkschaftliche Studienförderung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 5/1985, S. 127-129.

Kultusministerkonferenz, Bundesanstalt für Arbeit und Hochschulrektorenkonferenz: Gespräch zwischen Kultusministerkonferenz, Bundesanstalt für Arbeit und Hochschulrektorenkonferenz über aktuelle Strukturprobleme des deutschen Bildungswesens. Mitteilung vom 20.02.1992, Bonn - Bad Godesberg 1992.

Linke, Roman: Eliteförderung in der Demokratie. In: Aspekte der Schul- und Hochschulpolitik, Arbeitsheft 8, S. 85.

Lohölter, Reinhard: Die Guten ins Töpfchen ... Untersuchungen über die Auswahlgespräche in der Medizin sind gefordert. In: DUZ, 17/1987, S. 15 ff.

Louis, Jennifer: Breaking the barriers to young genius. In: Times Educational Supplement, 13.05.1983, p. 18.

Lübbe, Hermann: Die Bildung von Eliten in der egalitären Gesellschaft. In: Forum-Extra, 4/1984, S. I-IV.

Lüst, Reimar: Ein Bekenntnis zum Prinzip der Elitebildung. In: MPG-Spiegel, 4/1980, S. 50-57.

Maier-Leibnitz, Heinz: Spitzenleistungen kommen nicht von allein. In: DUZ, 18/1981, S. 640-641.

Markl, Hubert: Forschung in der Gruppenuniversität. In: Mitteilungen der DFG, 2/1982, S. 5 ff.

Möhle, Ernst-Michael: Die Filterfunktion des Bildungswesens: Filtermodelle und ihre empirische Überprüfung. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 71.

Morkel, Arnd: Vom Schlagwort zur Realität. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 6/1984, S. 301-306.

Oehler, Christoph: "Elitetheorien" und Hochschulpolitik. In: Forum Wissenschaft, 1/1984, S. 30-36.

Pankoke, Eberhard: Gesellschaftlicher Wertwandel und kulturelles Erbe - Lebensperspektiven jenseits der Moderne? Protokoll der Tagung: "Bildungsziel: Studierfähigkeit". Juli 1983, S. 31-52.

Papcke, Sven: Brauchen wir Eliten? In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 8/1986, S. 463-481.

Pechmann, Alexander von: Elite = mehr Leistung oder mehr Herrschaft? In: Demokratische Erziehung, 5/1984, S. 20-29.

Perkin, Harold: Die Rekrutierung der Eliten in der britischen Gesellschaft seit 1880. In: Geschichte und Gesellschaft, 4/1977, S. 485-502.

Peter, Michael: Ein Reizwort nach wie vor: Elite. In: DUZ, 11/1985, S. 14-15.

Peter, Michael: Klein-Harvard am Biggensee? In: DUZ, 24/1986, S. 16-17.

Peter, Michael: Was wurde aus den Absolventen? In: DUZ, 10/1987, S. 15-16.

Pfeiffer, Friedrich: Was muß die Berufswelt von einer Begabtenförderung erwarten? Jahresbericht 1981 der Studienstiftung des deutschen Volkes, Bonn 1982, S. 26-41.

Piazolo, Paul Harro: Wettbewerb im Bildungswesen. In: Bildung Wissenschaft Aktuell, 5/1985, 14.06.1985, S. 18ff.

Piazolo, Paul Harro: Mehr Wettbewerb als angenommen. In: DUZ, 1-2/1986, S. 18-22.

Picht, Robert: Elitebildung im französischen Erziehungswesen. In: Der fremdsprachliche Unterricht, Nr. 70, 1984, S. 93-100.

Pistor, Hans-Hennig: Eine Chance für den Nachwuchs. In: DUZ, 1-2/1987, S. 23-24.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): 68 Millionen DM für die Hochbegabtenförderung. In: Sozialpolitische Umschau, 3/1984, S. 1-3.

Prosser, Vaclav: The Responsibilities of Universities for Exceptionally Gifted Students. In: Higher Education Policy, vol. 3, 2/1990, p. 36-38.

Rau, Einhard: Stipendien als Indikator qualitativer Differenzierung im Hochschulsystem. In: Ökonomische Theorie der Hochschule, 2/1984.

Rieger, Wolfgang: Elite und Demokratie. In: DUZ, 21/1980, S. 666.

Riesenhuber, Hans: Die Bedeutung der Grundwerte in der Forschungs- und Technologiepolitik. In: Bulletin, Nr. 61, 14.06.1983, S. 565-569.

- Rodenstock, Rolf: Leistung statt Resignation. In: DUZ, 18/1981, S. 641-642.
- Rodenstock, Rolf: Spitzenleistungen sind von Spitzenkräften abhängig. In: DUZ, 3/1982, S. 12-16.
- Roellecke, Gerd: Elite-Unis? Ich halte nicht viel davon. In: Psychologie heute, 5/1984, S. 32-35.
- Rupp, Rainer W.: Elite: Renaissance eines Reizwortes. In: Das Gymnasium in Bayern, 7/1984, S. 3-7.
- Sandberger, Johann-Ulrich: Zwischen Legitimation und Kritik. Vorstellungen von Akademikern, Studenten und Bevölkerung zur sozialen Ungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie, 3/1983, S. 181-202.
- Schindler, Götz: Tutorienprogramm Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/88.
- Schneider, Wolfgang: Zur Rolle des Wissens bei kognitiven Höchstleistungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35. Jg., 1988, S. 161-172.
- Schultz-Gerstein, Hans-Georg: Wettbewerbsbedingungen der Universitäten. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 35/1987, S. 143-149.
- Schwan, Alexander: Möglichkeiten der Begabtenförderung in der Massenhochschule. Konrad-Adenauer-Stiftung, St. Augustin 1985, S. 1-13.
- Schwartz, Laurent: Les universités de masse et la recherche de l'excellence. In: CRE-Information, 74/1986, S. 7-13.
- Scott, Peter: A snapshot of current prejudices about quality. In: The Times Higher Education Supplement, Dec. 1982, p. 8.
- Shafer, Susanne: Hochleistungsförderung und Gleichberechtigung in den amerikanischen Reformbemühungen. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 4/1987, S. 173-187.
- Sieglen, Joachim; Trost, Günter: Biographische Frühindikatoren herausragender beruflicher Leistungen. Vortrag zum Wissenschaftlichen Symposium über "Hochbegabung: Grundlagenforschung und Anwendungsperspektiven". München 1991 .

- Sontheimer, Kurt: Zwei deutsche Republiken und ihre Intellektuellen. In: Merkur, 11/1982, S. 1062-1071.
- Sund, Horst (Hrsg.): Symposium: Innovation, Eliten und Ausbildungssystem. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, 13. Jg., Heft 2-4 (1987-1989).
- Teichler, Ulrich: Elitenbildung in Japan. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 2/1985, S. 66-69.
- Titze, Hartmut: Bildung, Identität und soziale Teilhabe. In: Neue Sammlung, 6/1977, S. 575-593.
- Trost, Günter: Hochbegabte und eine Repräsentativgruppe deutscher Abiturienten in elfjähriger Längsschnittbeobachtung: Vergleich der Studien- und Berufswege. Ein Zwischenbericht. In: Empirische Pädagogik, 1/1987, S. 6-26.
- Trow, Martin: Academic Standards and Mass Higher Education. In: Higher Education Quarterly, vol. 41, 3/1987.
- Turner, George: Massenuniversität und Elitebildung? Das deutsche Ausbildungssystem muß international vergleichbar gemacht werden. In: DUZ, 1983/7, S. 14-17.
- Volkman, Bodo: 12 Thesen zur Hochbegabung im tertiären Bereich. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 1/1987, S. 22.
- Waldburg-Zeil, Alois Graf von : Auslese, Leistungsbewertung und Eliteförderung. In: Aspekte der Schul- und Hochschulpolitik, Arbeitsheft 8/1985, S. 62.
- Weber, Michael: Der Weg zur Elite. In: frontal, 23.Jg., April/Mai 1983, S. 6-7.
- Werhahn, Peter H.: Gene und Kultur. Ein Plädoyer für die Begabtenförderung. In: Die neue Ordnung, 3/1984, S. 194-206.
- Weinert, Franz E.; Waldmann, Michael: Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse. Sixth World Conference on Gifted and Talented Children, Hamburg 1985.
- Wellems, Christine: Doktorandenförderung für Geographen. In: Standort, 3/84, S.34-36.

Wesel, Uwe; Narr, Wolf-Dieter: Eliten für die Massen - bildungspolitische Wechseljahre. In: Kursbuch 71/1983, S. 85-97.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Vorschlag für Handreichungen zur Durchführung des Auswahlgespräches an den wissenschaftlichen Hochschulen im Zulassungsverfahren zu den medizinischen Studiengängen. Empfehlung des 146. Plenums der WRK. Bonn 1985.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Zum "Wettbewerb im Hochschulbereich". Stellungnahme des 148. Plenums der WRK. 03./4.02.1986, Bonn 1986, S. 1-8.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Zur Beurteilung und Entwicklung der Ansätze zur Leistungsbewertung und -messung von Hochschulen. Stellungnahme des 149. Plenums der WRK. 01.07.1986, Bonn 1986, S. 8.

Wild, Wolfgang: Forschung in der Krise? Symptome-Diagnose-Therapie. In: TUM-Mitteilungen, 5/81, S. 4-5.

Wild, Wolfgang: Kein gutes Klima für die Forschung. In: DUZ, 20/1981, S. 727-730.

Wild, Wolfgang: Ohne Elite keine deutsche Spitzenforschung. Villa Hügel Gespräch 1981. In: Hochschulpolitische Informationen, 19/1981, 19, S. 3-6.

Wild, Wolfgang: Wir brauchen eine größere Effizienz des Mitteleinsatzes. In: Umschau, 23/1982, S. 698.

Zieris, Karl-Heinz: Heranbildung und Förderung von wissenschaftlichen Spitzenkräften. In: Das Hochschulwesen, 1/1985, S. 1-15.

3. ZEITUNGSARTIKEL

8 000 Studenten gefördert. In: Handelsblatt, Nr. 236, 8.12.1983, S. 7.

Alle Schätze in den Köpfen der Jugend müssen gehoben werden. Bonn will besonders begabte Jugendliche intensiver fördern. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.07.1980.

An der ersten privaten Bankhochschule der Republik studieren 100 Nachwuchskräfte. In: Frankfurter Rundschau, 27.01.1992, S. 12.

Assistententätigkeit finanziell kaum noch lohnend. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 46, 23.02.84, S. 4.

Auf der Suche nach Talenten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 138, 19.07.1982, S. 5.

Auslese der Besten? In: Bayerische Staatszeitung /Beilage: der Staatsbürger, Nr. 12, Dez. 84, S. 6.

Baden-Württemberg erhält Akademie für Spitzenkräfte. In: Frankfurter Rundschau, 14.03.1986.

"Baden-Württemberg-Kolloquium" Initiative des Landes zur Förderung hochbegabter Universitätsstudenten. In: Pressemitteilung, Nr. 141, 27.10.1986, S. 1/2.

Bald knallt's. In: Der Spiegel, Nr. 50, 09.12.1991, S. 36-59.

Bayern fördert Begabte. In: Bayernkurier, Nr. 16, 21.04.1984, S. 2.

Begabtenförderung. Pfeiffer: Kein Staat kann auf Förderung Hochbegabter verzichten. In: dpa-Dienst für Kulturpolitik, Nr. 20, 14.05.84, S. 8.

Buhmann ZVS. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.12.1982.

Die Besten verlassen die Universität. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.05.1983.

Die Universität ist verrottet. In: Der Spiegel, Nr. 50, 09.12.1991, S. 52-53.

Elite-Hochschulen im Ausland. In: Bayerische Staatszeitung, Beilage: der Staatsbürger, Nr. 12, Dez. 84, S. 4.

Für Eliten gibt es kein institutionelles Monopol. Wilms: das einfache Kopieren birgt Gefahren in sich. In: Die Welt, Nr. 27, 28.01.84, S. 3.

Förderung hochbegabter Studenten an Universitäten nimmt Gestalt an. In: Pressemitteilung, Nr. 51/1987, S. 2.

Gebildete gegen Begabtenförderung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.08.1982.

Geldspritze für begabten Hochschul-Nachwuchs. In: Süddeutsche Zeitung, 19.04.1984, S. 24.

Genscher erneut für Elitehochschulen. In: Der Tagesspiegel, 02.02.84, S. 25.

Genscher hält an Vorschlag fest. In: Der Tagesspiegel, 19.01.84, S. 13.

Genscher verteidigt seine Forderung nach Leistungseliten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 45, 22.02.84, S. 1-2.

Graduiertenförderung in Bedrängnis. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 73, 27.03.1982, S. 4.

Grundsätze der FDP zur Eliteförderung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 39, 15.02.84, S. 4.

Hilfe für hochbegabte Kinder. "Elite von morgen" soll besser als bisher gefördert werden. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14.08.1982.

Hochbegabte Mädchen. In: Frankfurter Rundschau, 18.01.1985.

Hochbegabte zu wenig gefördert? Internationales Seminar in Berlin - Kontroverse unter deutschen Teilnehmern. In: Der Tagesspiegel, 24.04.1982, S. 12.

Kritik aus Bayern. In: Der Tagesspiegel, 19.01.84, S. 13.

Lob für die tüchtigen Jungs. In: Wirtschaftswoche, Nr. 49, 28.11.1986, S. 86-90.

Lust zur Leistung. Privatuniversität Witten/Herdecke. In: Wirtschaftswoche, Nr. 10, 01.03.85, S. 63-69.

Mißbehagen der liberalen Elite an der alten Koalition trieb die Wende voran. In: Handelsblatt, Nr. 5, 06./07.01.84.

Modell zur Begabtenförderung startet in Berlin und Trier. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 160, 16.07.82, S. 10.

Nach der Ausschöpfung des Begabtenpotentials die Hochbegabtenförderung? In: Neue Züricher Zeitung, Nr. 127, 03./04.06.84, S. 17.

Pfeiffer zuversichtlich über die deutsche Begabtenförderung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 96, 26.04.1983, S. 6.

Rektoren gegen Hochschul-Bundesliga. WRK-Präsident Berchem: Ranglisten der Universitäten reizen nicht zum Wettbewerb. In: Süddeutsche Zeitung, 03.07.1986.

Rektoren-Präsident beklagt Wissensstand der Studienanfänger. In: Süddeutsche Zeitung, 25.09.1985.

Riesenhuber gegen die Gründung von Elite-Schulen. In: Die Welt, Nr. 46, 23.02.84, S. 10.

Sonderprogramm zur Förderung ausgewählter Forscher und Forschergruppen (Spitzenforschung). In: Anlage zur Pressemitteilung, 24.06.85, S. 5.

"Stanford" an der Salzach. In: Bayerische Staatszeitung, 01.03.1985, S. 11.

Stipendien für besonders Fleißige. Überregionale Begabtenförderungswerke in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wirtschaftswoche, 28.10.1988.

Streit in der FDP über Elite-Hochschulen. Hildegard Hamm-Brücher lehnt Vorschläge von Parteichef Genscher strikt ab. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 9, 12.01.84, S. 9.

Streit in der FDP um die Elite-Ausbildung stört das Wahlkampfkonzept. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 13, 16.01.84, S. 4.

Studenten wehren sich gegen "Elitekurse". In: Frankfurter Rundschau, 22.05.84.

Talentsuche. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 07.12.1983.

Thema: Private Hochschulen. In: Bayerischer Staatszeitung, Beilage: Der Staatsbürger, Nr. 12, Dez. 84, S. 1-6.

Übersicht über die wichtigsten Stiftungen. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 236, 12./13.10.1991, S. 12.

Weg aus der Krise nur über Eliten. Tagung in Weikersheim. In: Rheinischer Merkur/Christ und Welt, Nr. 27, 06.07.84, S. 26.

Wie macht man Hochbegabte ausfindig? Tests in der Erprobung am Psychologischen Institut in Bonn. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 166, 22.07.85, S. 8.

Wilms nennt Förderung von "Leistungseliten" vordringlich. In: dpa-Dienst für Kulturpolitik, 24.12.1984, S. 18-19.

Wir brauchen Universitäten, die auch Hochbegabte fördern. In: Die Welt, Nr. 101, 02.05.1983, S. 4.

Zweifel an "Elitehochschulen". Früherer WRK-Präsident nennt Forderung danach "nicht durchdacht". In: Der Tagesspiegel, 19.01.84, S. 13.

Adam, Konrad: Der objektive Aberglaube. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 22.11.1983.

Adam, Konrad: Talentsuche. Signale der Studienstiftung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 284, 07.12.1983, S. 25.

Baltes, Ines: Sehr begabt und sehr bescheiden. Maximilianer können nur die gescheitesten Landeskinder werden / Strenge Auslese. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 27, 03.02.1992, S. 16.

Berchem, Theodor: Ein Turm auf breitem Fundament. Elite in der Diskussion: Spitzenleistungen und Bildung dürfen kein Gegensatz sein. In: Rheinischer Merkur/Christ und Welt, Nr. 19, 11.05.1984, S. 19.

Berchem, Theodor: Kuriert zunächst die Universitäten. Zur Diskussion um die künftigen Elite-Hochschulen. In: Die Welt, Nr. 96, 24.04.1984, S. 17.

Bergfort, Claudia: Auch die Tests finden die Hochbegabten nicht. In: Frankfurter Rundschau, 04.12.1986, S. 9.

Beyer, Stefan: "Stanford an der Salzach". In: Bayerische Staatszeitung, 01.03.1985, S. 11.

Brinck, Christine: Eine Gesellschaft ohne Erfahrungen mit Feudalismus. Elite-Bildung in Amerika. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 101, 02.05.1985, S. 52.

- Buschbeck, Malte: Wie man sein Licht unter den Scheffel stellt. Die Forderung nach Elite-Universitäten zeugt vor allem von verbreiteten öffentlichen Mißverständnissen. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 10, 13.01.1984, S. 4.
- Buschbeck, Malte: Der Ruf nach Spitzenleistungen. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 2, 13.01.1984, S. 4.
- Degen, Rolf: Auch Genies fallen nicht vom Himmel. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 207, 08.09.1988, S. 40.
- Deschner, Günther: Von der Scham in Deutschland zur Leistungselite zu zählen. In: Die Welt, Nr.135, 12.06.1984, S. 4.
- dpa-Deutsche Presseagentur (Hrsg.): Meinungsstreit um Genschers Forderung nach Elite-Universitäten. In: dpa-Dienst für Kulturpolitik, 23.01.1984, S. 16-18.
- Ehmann, Christoph: Hoch klingt das Lied von den guten alten Eliten. In: Vorwärts, Nr. 52, 22.12.1983, S. 27.
- Engholm, Björn: Der diskrete Charme der Elite. In: Der Spiegel, Nr. 8, 20.2.1984, S. 46-47.
- Fechner, Wolfgang: Bayerns Fachschulsprecher antwortet Prof. Heil. In: Münchner Merkur, 29./30.11.1986.
- Friedeburg, Ludwig von: Elitebildung und Massenproduktion. Breitenförderung und Spitzenleistungen stehen nicht im Widerspruch. In: Die Zeit, Nr. 15, 06.04.1984, S. 42.
- Fuchs, Michael: Wir brauchen Elite-Universitäten. In: Süddeutsche Zeitung, Beilage: Hochschule und Beruf, Nr. 113, 16./17.05.1992, S. 186.
- Gehrig, Hans: Elitebildung in der Schweiz? In: Neue Züricher Zeitung, Nr. 216, 18.06.1984.
- Gerbaulet, Sabine: Klasse sind nur die Preise. Koblenzer Privathochschule: Auf der Suche nach Eliten. In: Die Zeit, Nr. 46, 08.11.1985, S. 49.
- Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Tutorien gegen den UNI-Frust. In: GEW-Zeitung für Studentinnen und Studenten, WS 1991, S. 6.

Grimm, Rudolf: Erfolg hat mit dem IQ nur wenig zu tun. In: Münchner Merkur, 27.05.1985.

Groth, Michael: Manche Studenten können nicht einmal ausreichend lesen und schreiben. Amerikanische Studie über Situation an Colleges. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr.280, 03.12.1986, S. 9-10.

Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung nicht nur für die Elite. In: WdA, Nr. 2, 21.01.1984, S. 5-6.

Heil, Prof. Dr. Egon: Leistungs- statt Einheitsorientierung. In: Münchner Merkur, Nr. 263, 15/16.11.1986.

Hermann, Friedrich: Hochbegabte-"Spitzensportler" des Bildungswesens. In: Münchner Merkur, Nr. 23, 30.07.1985.

Heydeck, Stefan: FDP präzisiert Elite-Förderung. In: Die Welt, Nr. 30, 04.02.1984, S. 6.

Hilgenberg, Dorothea: Zweifel an "Elitehochschulen". Früherer WRK-Präsident nennt Forderung danach "nicht durchdacht". In: Der Tagesspiegel, 19.01.1984, S. 13.

Hilgenberg, Dorothea: Um die Wette, aber wohin? Hochschulen sollen sich Konkurrenz machen, doch die Spielregeln sind unbekannt. In: Die Zeit, Nr. 47, 15.11.1985.

Hoffmann-Lange, Ursula: Eliteforschung in der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte; Beilage: Das Parlament, B 47/83, 26.11.1983, 11-38.

Hofmann, Gunter: Wir sind nicht auf den Hund gekommen. Hinter dem Geschwätz über eine neue Elite verbirgt sich viel Ratlosigkeit. In: Die Zeit, Nr. 34, 16.08.85, S. 1.

Hollenstein, Günther: Elite-Hochschule soll bald anerkannt werden. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 228, 02.10.1987, S. 16.

Hüfner, Stefan: Wird nach der Demokratie jetzt die Ausbildung von Eliten verordnet? In: Frankfurter Rundschau, Nr. 34, 09.02.1984, S. 13.

Hüfner, Stefan: Wenn die Beziehungen wichtiger sind als Wissen und Können. In: Frankfurter Rundschau, 09.01.1986.

Kalff, Stefanie: Wird für Studenten der östlichen Bundesländer genug getan? Vom Umgang der westdeutschen Begabtenförderungswerke mit neuen Talenten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 60, 12.03.1991.

Kuo, Xing-Hu: Auch Hochbegabte sollen ihre Chance bekommen. In: Die Welt, 13.03.1985.

Leffers, Jochen: Fachidioten sind nicht gefragt. Studienstiftungen bieten vielfältige Unterstützung. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 236, 12./13.10.1991, S. 12.

Maier, Hans: Das Leistungsprinzip, seine Kritiker und seine Bedingungen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19.12.1981.

Maier, Hans: Fortschritt durch Förderung einer Leistungselite. In: Bayerische Staatszeitung, 29.03.1985, S. 1.

Markl, Hubert: Wer an der Förderung von Talenten spart, spart sich arm. Forschungsförderung und Nachwuchssicherung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 256, 03.11.1989.

Mreschar, Renate I.: Die Karriereleiter der "Bundeselite" ist nicht vom Parteibuch abhängig. In: Bayerische Staatszeitung, Nr. 17, 29.04.1988, S. 2.

Münchhausen, Anna von: Einfach viel zu klug. Hochbegabte haben es schwer - doch Außenseiter müssen sie nicht sein. In: Die Zeit, Nr. 6, 13.02.1992, S. 83.

Nagel, Wolfgang: Die Hochbegabten. In: Die Zeit (Zeitmagazin), Nr.48, 23.11.1984, S. 6.

Nahrendorf, Rainer: Seltene Orchideen im Rübenacker. "Elite-Universitäten" - Deutsche Miniaturen des amerikanischen Modells. In: Handelsblatt, Nr. 9, 12.01.1984.

Neander, Joachim: Fördert doch die wirklich Begabten! In: Die Welt, Nr. 105, 07.05.1982, S. 17.

Ott, Ursula: Unbeliebt, weil zu begabt. Eigene Förderkurse? In: Frankfurter Rundschau, Nr. 99, 29.04.1985, S. 16.

Palka, Dorothea: Manche von ihnen fühlen sich wie ein Geschenk Gottes an die Menschheit. In: Handelsblatt, 10./11.08.1984, S. 19.

- Philipps, Peter: Die Privat-Universitäten wachsen und grünen. In: Die Welt, 15.01.1984.
- Reimer, Wulf: Späth: Ohne Elite geht es nicht. Führungsakademie in Karlsruhe für besonders qualifizierte jüngere Beamte. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 226, 02.10.1986, S. 7.
- Reiser, Rudolf: "Sie wollen mich reizen." Interview mit Klaus von Klitzing zum Thema Spitzenforschung. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 92, 21.04.1988, S. XI.
- Reumann, Kurt: Aus der Kreuzung zwischen Pferd und Esel geht nur ein unfruchtbares Maultier hervor - Diskussionen über Chancen und Eliten bei der Rektorenkonferenz in Darmstadt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.05.1983.
- Reumann, Kurt: Die Universität der grauen Mäuse soll weniger grau werden. Graduierten-Kollegs als Talent-Schmiede. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.04.1988, Nr.79, S. 3.
- Rudolf, Hermann: Ein Begriff kehrt wieder. In: Die Zeit, 30.05.1980.
- Schubert, Dörte: Entdeckung der Hochbegabten. In: Die Zeit, Nr. 16, 12.04.1985, S. 49.
- Schubert, Dörte: Unternehmen stehen Schlange. Wirtschaftsstudium mit EG-Format in Reutlingen. In: Die Zeit, Nr. 33, 09.08.1985, S. 29.
- Schwelien, Michael: Elitär und demokratisch. In: Die Zeit, Nr. 40, 26.09.1986, S. 62.
- Schwelien, Michael: Mit Mut und Trotz. In: Die Zeit, Nr. 18, 25.04.1986, S. 78.
- Schwertfeger, Bärbel: Trockenübungen für Top-Manager. In: Süddeutsche Zeitung, 21./22.03.1992, S. 77.
- Sklorz, Norbert A.: Weg aus der Krise nur über Eliten. In: Rheinischer Merkur/Christ und Welt, Nr. 27, 06.07.1984, S. 26.
- Stephan, Rainer: Die neue Hochschuldebatte. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 26, 01./02.02.1992, S. 4.

Stoiber, Edmund: Die Entdeckung der Eliten. In: Bayernkurier, Nr. 17, 18.02.1984, S. 3.

Veser, Thomas: Von Elite will niemand sprechen. Bildungseinrichtungen widmen sich der Begabtenförderung. In: Tagesspiegel Berlin, 05.12.1991.

Veser, Thomas: Der Begriff "Elite" ist in Ost und West verpönt. Dennoch funktioniert die Begabtenförderung nach den "alten" Kriterien: Parteibuch oder Taufschein." In: Frankfurter Rundschau, 05.12.1991.

Waldmann, Peter: Elitenherrschaft in einer pluralistischen Demokratie? In: Das Parlament, Beilage, B 38/79, 22.09.1979, S. 20-30.

Wehowsky, Stephan: Das Dilemma der Elite. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 254, 04.11.1991, S. 33.

Wild, Wolfgang: Auch in Deutschland Zentren der Exzellenz schaffen. In: Bayerische Staatszeitung, Nr. 30, 24.07.87, S. 1/2.

Worms, Bernhard: Staatliche Hochschulen sind leistungsfähig. In: Handelsblatt, Nr. 43, 29.02.84, S. 4.

Zauzich, Christine: Eine Elite mit Paradiesvögeln. Großzügige Studienstiftung der Bischöfe für begabte junge Katholiken. In: Rheinischer Merkur, Nr. 12, 19.03.1982, S. 28.

BAYERISCHES STAATSINSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG UND HOCHSCHULPLANUNG

Veröffentlichungen (gegen Schutzgebühr)

I. BAYERISCHE HOCHSCHULFORSCHUNG

Baumgartner, H.M., Höffe, O., Wild, Ch. (Hrsg.):
PHILOSOPHIE - GESELLSCHAFT - PLANUNG
(1974)

(vergriffen)

Finkenstaedt, Th., Schindler, G., Stewart, G.:
ASPEKTE ENGLISCHER POLYTECHNICS (1976)

Schindler, G., Berning, E., Röhrich, H.,
Seiler, E., Stewart G.:
PRAKTISCHE STUDIENSEMESTER AN FACH-
HOCHSCHULEN IN BAYERN (1981)

Berning, E.:
STUDIERN MIT BEHINDERUNGEN. EIN HAND-
BUCH (1984) (gemeinsam mit dem Deutschen Stu-
dentenwerk e.V., Bonn, hrsg.)

(vergriffen)

Berning, E.:
BEHINDERTE STUDENTEN IN DER BUNDESRE-
PUBLIK DEUTSCHLAND
(Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 31,
hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft,
Bad Honnef) (1986)

(vergriffen)

II. BAYERISCHE HOCHSCHULFORSCHUNG MATERIALIEN

1 Schneider-Amos, I., Finkenstaedt, Th.,
Harnier, L.v., Sommerer, M.:
ERMITTLUNG DER KOSTEN VON STUDIEN-
PLÄTZEN (1973)

(vergriffen)

237

- 2 Krahe, F.W.:
DIE KAPAZITÄT IN DER FACHRICHTUNG
ARCHITEKTUR AN DEN UNIVERSITÄTEN (1973) (vergriffen)
- 3 Stewart, G., Finkenstaedt, Th., Schindler, G.:
STUDIENBERATUNG (1973) (vergriffen)
- 4 Schmidt, S.H.:
ZAHNÄRZTEBEDARF IN BAYERN (1975)
- 5 Stewart, G.:
PHILOSOPHIE (1974)
- 6 Schmidt, S.H.:
ARCHITEKTENBEDARF IN BAYERN (1974) (vergriffen)
- 7 Schindler, G., Finkenstaedt, Th., Loibl, M.:
MUSTERSTUDIENORDNUNGEN (1974) (vergriffen)
- 8 Stewart, G.:
INTERNATIONALER VERGELICH DES HOCH-
SCHULZUGANGS (1974) (vergriffen)
- 9 Kern, J., Hatzak, U., Loibl, M., Finkenstaedt, Th.:
FACHHOCHSCHULSTANDORTE IN BAYERN
(1975) (vergriffen)
- 10 Harnier, L.v., Störle, J.:
DIE BAYERISCHEN HOCHSCHULEN IN IHRER
NEUEN GLIEDERUNG (1975)
- 11 Krahe, F.W.:
DIE KAPAZITÄT DER ARCHITEKTENAUSBIL-
DUNG IN BAYERN (1975) (vergriffen)
- 12 Schmidt, S.H.:
PHARMAZEUTENBEDARF (1975)
- 13 Loibl, M., Gross, S., Finkenstaedt, Th.:
BEDARF AN ABSOLVENTEN AN FACHHOCH-
SCHULEN, FACHRICHTUNG SOZIALWESEN IN
BAYERN (1975) (vergriffen)

- 14 Störle, J.:
AUFLÖSUNG UND UMGLIEDERUNG DER ER-
ZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN - FACHBEREICHE
NACH ART. 4 DES EINGLIEDERUNGSGESET-
ZES (1976) (vergriffen)
- 15 Schindler, G., Finkenstaedt, Th.:
BERÜCKSICHTIGUNG DES PROBLEMKOMPLEXES
DENKMALPFLEGE/STADTERHALTUNG IM HOCH-
SCHULSTUDIUM (1976) (vergriffen)
- 16 Harnier, L.v., König-Disko, D.:
SYNOPSIS VON HOCHSCHULGESAMTPLÄNEN
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
(1976) (vergriffen)
- 17 Stewart, G.:
DAS WEITERSTUDIUM VON FACHHOCH-
SCHULSTUDENTEN AN WISSENSCHAFTLI-
CHEN HOCHSCHULEN IN BAYERN (1977) (vergriffen)
- 18 Schmidt, S.H.:
ZUM BEDARF AN NATUR- UND INGENIEUR-
WISSENSCHAFTLERN SOWIE AN RECHTS-,
WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFT-
LERN IN BAYERN (1977)
- 19 Schmidt, S.H., Harnier, L.v.:
FÄCHERSPEZIFISCHE ALTERSSTRUKTUR
DES LEHRPERSONALS AN STAATLICHEN WIS-
SENSCHAFTLICHEN HOCHSCHULEN BAYERNS,
GEGLIEDERT NACH HOCHSCHULEN UND LEHR-
PERSONENKATEGORIEN (1978)
- 20 Weggemann, S., Koch-Mörsdorf, S., Fries, M.:
UNTERSUCHUNG VON PROBLEMEN DES STU-
DIUMS IN DER STUDIENRICHTUNG ÖKOTRO-
PHOLOGIE DER TU MÜNCHEN/WEIHEN-
STEPHAN (1978) (vergriffen)
- 21 Hatzak, U.:
PROBLEME EINER FÄCHERSPEZIFISCHEN
GRUNDAUSSTATTUNG (1978) (vergriffen)

- 22 Störle, W., Störle, J.:
RECHTSPRECHUNG ZUM PRÜFUNGSRECHT
(1978) (vergriffen)
- 23 Schmidt, S.H.:
UNTERSUCHUNG ÜBER DIE BESCHÄFTI-
GUNGSLAGE DER AKADEMIKER IN BAYERN
NACH FÄCHERGRUPPEN (1978) (vergriffen)
- 24 Gellert, C., Schindler, G.:
ANALYSE DER TÄTIGKEITSFELDER DER
HOCHSCHULABSOLVENTEN MIT ABGE-
SCHLOSSENEM LEHRAMTSSTUDIUM (1980)
- 25 König-Disko, D.:
WEITERBILDENDES STUDIUM, BESTANDS-
AUFNAHME AN BAYERISCHEN UNIVERSI-
TÄTEN (1980)
- 26 Harnier, L.v.:
BERUFSSITUATION DER WISSENSCHAFTLI-
CHEN ASSISTENTEN IN BAYERN (1980)
- 27 Brockard, H., Hammerstein, H.v., Stewart, G.:
ENTWICKLUNG DER STUDIEN- UND PRÜ-
FUNGSORDNUNGEN IN AUSGEWÄHLTEN
FÄCHERN (1980)
- 28 Schmidt, S.H.:
UNTERSUCHUNG DER BESCHÄFTIGUNGS-
SITUATION VON HOCHSCHULNEUABSOL-
VENTEN IN AUSGEWÄHLTEN FACHRICH-
TUNGEN IN BAYERN (1980)
- 29 Fries, M.:
AUSWIRKUNGEN DER OBERSTUFENREFORM
AUF DIE STUDIENFACHWAHL (1981)
- 30 Schmidt, S.H.:
INGENIEURWISSENSCHAFTEN UND NATUR-
WISSENSCHAFTEN: ARBEITSMARKT UND
NACHWUCHS IN DER BUNDESREPUBLIK
UND IN BAYERN (1981)

- 31 Harnier, L.v., Berger, P., Gellert, C., Schindler, G.:
ANALYSE DER TÄTIGKEITSFELDER DER
HOCHSCHULABSOLVENTEN MIT ABGE-
SCHLOSSENEM LEHRAMTSSTUDIUM 1977
UND 1978 (1981) (vergriffen)
- 32 Berning, E.:
GRÜNDE FÜR ÜBERLANGE STUDIENZEITEN (1982)

III. MONOGRAPHIEN: NEUE FOLGE

- 1 Stewart, G., Seiler-Koenig, E.:
BERUFSFINDUNG UND TÄTIGKEITSFELDER
VON HISTORIKERN (1982) (vergriffen)
- 2 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN VON HOCHSCHUL-
NEUABSOLVENTEN IN BAYERN: WIRTSCHAFTS-
WISSENSCHAFTLER UND INGENIEURE (1983)
- 3 Gellert, C.:
VERGLEICH DES STUDIUMS AN ENGLISCHEN
UND DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN (1983) (vergriffen)
- 4 Schindler, G.:
BESETZUNG DER C-4-STELLEN AN BAYERI-
SCHEN UNIVERSITÄTEN 1972-1982 (1983)
- 5 Klingbeil, S.:
MOTIVE FÜR EIN STUDIUM IN PASSAU BZW.
FÜR EINEN WECHSEL AN EINE ANDERE
UNIVERSITÄT (1983)
- 6 Harnier L.v.:
DIE SITUATION DES WISSENSCHAFTLICHEN
NACHWUCHSES DER NATURWISSENSCHAFT-
LICHEN UND TECHNISCHEN FÄCHER IN
BAYERN (1983)

- 7 Harnier, L.v.:
EINZUGSGEBIETE DER UNIVERSITÄTEN
IN BAYERN (1984)
- 8 Schneider-Amos, I.:
STUDIENVERLAUF VON ABITURIENTEN UND
FACHHOCHSCHULABSOLVENTEN AN FACH-
HOCHSCHULEN (1984)
- 9 Schindler, G., Ewert, P., Harnier L.v.,
Seiler-Koenig, E.:
VERBESSERUNG DER AUSSERSCHULISCHEN
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN VON ABSOLVEN-
TEN DES STUDIUMS FÜR DAS LEHRAMT AN
GYMNASIEN (1984)
- 10 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNG VON HOCHSCHULABSOL-
VENTEN IM ÖFFENTLICHEN DIENST IN
BAYERN (1985)
- 11 Harnier, L.v.
PERSPEKTIVEN FÜR DIE BESCHÄFTIGUNG
DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES
AN DEN BAYERISCHEN UNIVERSITÄTEN
(1985)
- 12 Ewert, P., Lullies, S.:
DAS HOCHSCHULWESEN IN FRANKREICH -
GESCHICHTE, STRUKTUREN UND GEGEN-
WÄRTIGE PROBLEME IM VERGLEICH (1985) (vergriffen)
- 13 Berning, E.:
UNTERSCHIEDLICHE FACHSTUDIENDAUERN
IN GLEICHEN STUDIENGÄNGEN AN VER-
SCHIEDENEN UNIVERSITÄTEN IN BAYERN
(1986) (vergriffen)
- 14 Schubert, Ch.:
PRÜFUNGSERFOLGSQUOTEN AUSGEWÄHL-
TER STUDIENGÄNGE AN BAYERISCHEN
UNIVERSITÄTEN:
PROBLEME IM VERGLEICH (1986)
- 15 Röhrich, H.:
DIE FRAU: ROLLE, STUDIUM UND BERUF.
Eine Literaturanalyse (1986) (vergriffen)

- 16 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNG VON LEHRERN AUSSER-
HALB DER SCHULE (1987)
- 17 Stewart, G., Seiler-Koenig, E.:
BERUFSEINMÜNDUNG VON DIPLOM-SOZIAL-
PÄDAGOGEN (FH) UND DIPLOM-PÄDAGO-
GEN (UNIV.) (1987) (vergriffen)
- 18 Gensch, S., Lullies, S.:
DIE ATTRAKTIVITÄT DER UNIVERSITÄT
PASSAU - GRÜNDE FÜR EIN STUDIUM IN
PASSAU - (1987) (vergriffen)
- 19 Meister, J.-J.:
ZWISCHEN STUDIUM UND VORSTANDSETA-
GE - BERUFSKARRIEREN VON HOCH-
SCHULABSOLVENTEN IN AUSGEWÄHLTEN
INDUSTRIEUNTERNEHMEN (1988) (vergriffen)
- 20 Berning, E.:
HOCHSCHULWESEN IM VERGLEICH. ITALIEN
- BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. GE-
SCHICHTE, STRUKTUREN, AKTUELLE ENT-
WICKLUNGEN. (1988) (vergriffen)
- 21 Willmann, E.v.:
WEITERBILDUNG AN HOCHSCHULEN
- BEISPIELE UND PROBLEME (1988) (vergriffen)
- 22 Schmidt, S.H., Schindler, B.:
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN VON MAGI-
STERABSOLVENTEN (1988) (vergriffen)
- 23 Schindler, G., Lullies, S., Soppa, R.:
DER LANGE WEG DES MUSIKERS - VORBIL-
DUNG-STUDIUM-BERUF (1988)

243

- 24 Röhrich, H., Sandfuchs, G., Willman, E.v.:
PROFESSORINNEN IN DER MINDERHEIT
(1988) (vergriffen)
- 25 Harnier, L.v.:
ELEMENTE FÜR SZENARIOS IM HOCHSCHUL-
BEREICH (1990)
- 26 Fries, M.:
FORTBILDUNGSFREISEMESTER DER PROFES-
SOREN AN BAYERISCHEN FACHHOCHSCHULEN
- RAHMENBEDINGUNGEN, MOTIVATION,
AKZEPTANZ (1990)
- 27 Schmidt, S. H.:
AUSBILDUNG UND ARBEITSMARKT FÜR
HOCHSCHULABSOLVENTEN - USA UND
DEUTSCHLAND (alte und neue Länder) (1991)
- 28 Schindler, G., Harnier, L. v.,
Länge-Soppa, R., Schindler, B.:
NEUE FACHHOCHSCHULSTANDORTE IN BAYERN
(1991)
- 29 Berning, E.:
ALPENBEZOGENE FORSCHUNGSKOOPERATION
(1992)
- 30 Harnier, L. v., Schneider-Amos, I.:
AUSWIRKUNGEN EINER BERUFSAUSBILDUNG
AUF DAS STUDIUM DER BETRIEBSWIRTSCHAFTS-
LEHRE (1992)
- 31 Fries, M., Mittermeier, P., Schüller, J.:
EVALUATION DER AUFBAUSTUDIENGÄNGE
ENGLISCHSPRACHIGE LÄNDER UND BUCHWISSEN-
SCHAFT AN DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN (1992)
- 32 Meister, J.-J., Länge-Soppa, R.:
HOCHBEGABTE AN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN
PROBLEME UND CHANCEN IHRER FÖRDERUNG
(1992)

ISBN

3 - 927044 - 13 - X