
35

Götz Schindler

Studentische Einstellungen
und Studienverhalten

Götz Schindler

Studentische Einstellungen und Studienverhalten

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
81925 München, Arabellastr. 1 Tel. (089) 9214-2188
München 1994
ISBN
3-927004-17-2

Einleitung: Begründung der Fragestellung und wichtigste Ergebnisse	1
A Untersuchungsziel	5
B Die Studiensituation an den Universitäten in den 80er Jahren	6
1 Die Lage an den Universitäten	7
1.1 Relative Verschlechterung der personellen Ausstattung	7
1.2 Prioritätenverschiebung von Lehre zu Forschung aus der Sicht von Politik und Wirtschaft	8
1.3 Studienreformediskussion	10
2 Die "neuen Studierenden"	10
2.1 Veränderte Altersstruktur	10
2.2 Geringe regionale Mobilität bei der Studienortwahl	11
2.3 Soziale Lage	12
2.4 Wohnformen und Partnerbindung	12
2.5 Diskrepanz zwischen studentischen Erwartungen und Studienrealität	13
3 Studium und Beruf	14
3.1 Entkoppelung von Studium und Beruf	14
3.2 "Fließender Übergang" vom Studium ins Erwerbsleben	16
4 Auswirkungen auf das Verhältnis der Studierenden zu Studium und Universität	16
C Hypothesen und Fragestellungen	17
D Methode und Durchführung der Untersuchung	23

	Seite
E	Empirischer Teil: Studierende im Studium
1	Studierende der Betriebswirtschaftslehre
1.1	Studienverhalten und Studienprobleme
1.2	Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 1)
1.2.1	Einstellungen zum Studium
1.2.1.1	Studienfachwahl und Studienmotivation
1.2.1.2	Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium
1.2.1.3	Stellenwert des Studiums
1.2.2	Studienbedingungen und Studentsein
1.2.3	Wertprioritäten
1.3	Einflußfaktoren für das Studienverhalten der Studentin (Interview 2)
1.3.1	Einstellungen zum Studium
1.3.1.1	Studienfachwahl und Studienmotivation
1.3.1.2	Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium
1.3.1.3	Stellenwert des Studiums
1.3.2	Studienbedingungen und Studentsein
1.3.3	Wertprioritäten
1.4	Das Studium der Betriebswirtschaftslehre
1.4.1	Gründe für die Aufnahme des Studiums und Studienmotivation
1.4.2	Selbstverständnis des Faches Betriebswirtschaftslehre und Lehr- und Lernformen im Studium
1.5	Zusammenfassende Bewertung
2	Studierende der Germanistik
2.1	Studienverhalten und Studienprobleme
2.2	Einflußfaktoren für das Studienverhalten der Studentin (Interview 4)
2.2.1	Einstellungen zum Studium
2.2.1.1	Studienfachwahl und Studienmotivation
2.2.1.2	Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium
2.2.1.3	Stellenwert des Studiums
2.2.2	Studienbedingungen und Studentsein
2.2.3	Wertprioritäten

	Seite
2.3	Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 5)
	83
2.3.1	Einstellungen zum Studium
	83
2.3.1.1	Studienfachwahl und Studienmotivation
	83
2.3.1.2	Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium
	85
2.3.1.3	Stellenwert des Studiums
	87
2.3.2	Studienbedingungen und Studentsein
	89
2.3.3	Wertprioritäten
	93
2.4	Das Studium der Germanistik
	94
2.4.1	Gründe für die Aufnahme des Studiums und Studienmotivation
	94
2.4.2	Selbstverständnis des Faches Germanistik und Lehr- und Lernformen im Studium
	99
2.5	Zusammenfassende Bewertung
	102
3	Studierende der Physik
	106
3.1	Studienverhalten und Studienprobleme
	106
3.2	Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 7)
	109
3.2.1	Einstellungen zum Studium
	109
3.2.1.1	Studienfachwahl und Studienmotivation
	109
3.2.1.2	Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium
	112
3.2.1.3	Stellenwert des Studiums
	114
3.2.2	Studienbedingungen und Studentsein
	115
3.2.3	Wertprioritäten
	116
3.3	Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 8)
	118
3.3.1	Einstellungen zum Studium
	118
3.3.1.1	Studienfachwahl und Studienmotivation
	118
3.3.1.2	Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium
	121
3.3.1.3	Stellenwert des Studiums
	124
3.3.2	Studienbedingungen und Studentsein
	125
3.3.3	Wertprioritäten
	127
3.4	Das Studium der Physik
	129
3.4.1	Gründe für die Aufnahme des Studiums und Studienmotivation
	129
3.4.2	Selbstverständnis des Faches Physik und Lehr- und Lernformen im Studium
	132

	Seite
3.5 Zusammenfassende Bewertung	134
F Schlußfolgerungen und Empfehlungen	137
Literaturverzeichnis	148

Einleitung: Begründung der Fragestellung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

*"Löst man sich also von der Vorstellung, daß die umgebenden objektiven Bedingungen die Entwicklung der Subjekte einfach determinieren, zugunsten der Annahme, daß diese sich in einer nach beiden Seiten wirkenden Interaktion mit der Umwelt vollziehe, dann ist angesichts der Verschiedenheit der Individuen und der Vielschichtigkeit der Umwelt Hochschule nur wahrscheinlich, daß Studium in der Hochschule für jeden Studenten etwas anderes bedeutet und bewirkt und daß andererseits dieselben Handlungen verschiedener Studenten aus ganz unterschiedlichen Handlungsplänen und Deutungen der Situation hervorgehen können."*¹

Individuellem Studienverhalten liegen unterschiedliche Studienmotive (z.B. Interesse am Studienfach, Vorbereitung auf spätere Berufstätigkeit, Persönlichkeitsbildung), in der Regel Kombinationen von Studienmotiven sowie unterschiedliche Lebens- und Berufsvorstellungen zugrunde. Auf dieser Basis bildet sich das konkrete Studienverhalten in der Auseinandersetzung der Studierenden mit der Universitätswirklichkeit im Studienalltag heraus. Offenbar gibt es hier eine subjektive Ziel-Mittel-Rationalität und -Strategie², ohne daß es sich dabei jedoch um eine langfristig angelegte und "konsequent" verfolgte Studienplanung handelt bzw. den Studierenden eine solche voll bewußt sein müßte.³

Dabei sind fächerspezifische Unterschiede zu verzeichnen, die sich bereits bei den Studienmotiven zeigen. Beispielsweise werden von Studierenden der Betriebswirtschaftslehre als Studienmotiv die Vorbereitung auf eine spätere Berufsausübung und Karriere häufiger genannt als Persönlichkeitsbildung, von Studierenden der Physik dagegen wissenschaftliches Interesse häufiger als Persönlichkeitsbildung und Karriere.⁴

¹ Portele, G.; Huber, L.: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 106.

² Liebau, E.: Studium und studentisches Berufsbild. In: Sommerkorn, I. (Hrsg.): Identität und Hochschule (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 64), Hamburg 1981, S. 258.

³ Vgl. Portele; Huber, a.a.O., S. 107.

⁴ Vgl. dazu Liebau, a.a.O. S. 248 ff, und Peisert, H.; Bargel, T.; Framhein, G.: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, hrsgg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bd. 59), Bonn 1988.

Was bedeutet das für den Studienalltag? Wie wirken sich die unterschiedlichen Studienmotive auf das Studienverhalten aus? Folgen aus unterschiedlichen Studienmotiven Unterschiede im Studienverhalten? Wie unterscheidet sich beispielsweise das an Persönlichkeitsbildung orientierte Studienverhalten von dem an späterer Berufskarriere orientierten? Oder wirken sich die Studienbedingungen der "Massen-Universität" und die soziale Lage der Studierenden "nivellierend" auf die Ausprägungen individueller Studienstrategien aus? Inwieweit beeinflussen individuelle Merkmale der vor-universitären Sozialisation (ökonomische Lage der Herkunftsfamilie, Wertprioritäten, Berufserfahrung vor Studienbeginn, Sicherheit der Studienentscheidung etc.) die Studienfachwahl und das Studienverhalten?

Zusammengefaßt lautet die Fragestellung also: Durch welche universitären und außeruniversitären Rahmenbedingungen wird das Studienverhalten beeinflusst, welche Probleme treten dabei auf, und wie werden sie von den Studierenden angegangen?

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen stehen drei Themenkomplexe im Zentrum der Untersuchung:

1. Studienmotive und Studienverhalten,
2. Einflüsse von universitären und außeruniversitären Rahmenbedingungen auf das Studienverhalten,
3. Stellenwert des Studiums im Leben der Studierenden.

Dieser Untersuchung liegt eine Auswahl aus 23 Interviews mit Studierenden der Ludwig-Maximilians-Universität und der Technischen Universität München im Hauptstudium in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Germanistik und Physik aus dem Studienjahr 1985/86 zugrunde.

Die **Auswahl der Interviews** für die hier vorgelegte Analyse wurde auf der Basis des Vorwissens über die Situation der Fächer in der Lehre und im Hinblick auf das Selbstverständnis der Fächer ("Fachkultur") unter dem Gesichtspunkt der **Studienorientierungen** getroffen, die im Fach jeweils überwiegen und somit als "idealtypisch" gelten können.

- Im Hinblick auf die **Studienorientierungen** wird - in Anlehnung an Portele; Huber¹ - unterschieden zwischen Wissenschafts-, Fach-,

¹ vgl. Portele; Huber, a.a.O., S. 106 ff.

Berufs-, Prüfungs-, Persönlichkeits- und alternativer Orientierung.¹

- **"Idealtypisch"** wird hier in dem Sinne verstanden, daß in den Studienorientierungen der ausgewählten Interviews die Situation des Faches, des Studiums und der Studierenden, insbesondere ihre Studienaktivitäten, exemplarisch zum Ausdruck kommen. Es handelt sich hier also nicht um ein "Gedankenbild", an dem die Realität "gemessen" wird², sondern um ein "Abbild" der Studienrealität im jeweiligen Fach. Dabei wird nicht die gesamte "Bandbreite" möglicher und tatsächlich vorkommender Studienrealitäten berücksichtigt. Vielmehr wurden solche Interviews ausgewählt, in denen die für das jeweilige Fach "typischen" Studienorientierungen, -aktivitäten und -probleme besonders deutlich werden und an denen sich die Situation des Faches - z.B. Diskussionen über das Selbstverständnis des Faches, Praxisbezug des Studiums und Studienmotive - exemplarisch erhellen lassen.

Wesentliches Merkmal der "Studienrealität" der Studierenden aller drei hier diskutierten Fächer ist - und das scheint mir eines der wichtigsten **Ergebnisse** zu sein -, daß die Institution "Universität" ohne merklichen Einfluß auf die Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung von Studierenden bleibt. Dabei gibt es zwar je nach Fächern und je nach Studienorientierungen und Wertprioritäten Unterschiede zwischen den Studierenden, diese sind jedoch nur schwach ausgeprägt.

Die **Institution "Universität"** wird als Einflußgröße primär dann genannt, wenn sie als "Massenuniversität" zur Sprache kommt oder Lage und Zustand ihrer Gebäude bewertet werden. Die wichtigsten Einflüsse auf Studienverhalten, Stellenwert des Studiums im Leben der Studierenden, Grad der Studienzufriedenheit und Studienprobleme gehen von den Verhältnissen im studierten **Fach bzw. Fachbereich** - fast ausschließlich hier wird "Universität erfahren" -, von **individuellen** Studienmotiven, persönlichen Lebenszielen und vor allem von außeruniversitären Rahmenbedingungen (Vorbildung, Elternhaus, Erwerbstätigkeit, Wohnsituation, finanzielle Lage, soziale Kontakte etc.) aus. Die Tendenz, die Universität als Warenhaus - oder in den Worten

¹ Es handelt sich hierbei um eine analytische Unterscheidung, und es wird selbstverständlich berücksichtigt, daß sich die genannten Orientierungen in der Realität des Studiums überlagern können.

² vgl. dazu Weber, M.: Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In: ders.: Schriften zur Wissenschaftstheorie, hrsgg. von Michael Sukale, Stuttgart 1991, S. 77.

eines Studenten: "als Mensa" - anzusehen, ist unverkennbar: Man geht hin, prüft das Angebot und nimmt es in Anspruch oder nicht.

Eine ähnliche, allerdings schwächer ausgeprägte Tendenz ist beim Umgang auf der Fachebene zu verzeichnen. Bei der Prüfung des Angebotes haben die Angebote des Fachbereiches zwar Priorität, aber auch ihnen gegenüber setzt sich eine **Konsumentenhaltung** durch. Dabei spielen die Verhältnisse im Fachbereich, insbesondere im Hinblick auf die Lehre, sowie die Wertprioritäten der Studierenden und ihre Einstellungen zum Studium eine wichtige Rolle.

Im Hinblick auf die Verhältnisse im Fachbereich kann zusammenfassend folgendes festgestellt werden: Je schlechter die Qualität der Lehrveranstaltungen, je "praxisferner" die Lehrinhalte, je desinteressierter die Lehrpersonen an den Studierenden, je unpersönlicher die Verhältnisse im Fachbereich und je geringer die Chancen studentischer Mitwirkungsmöglichkeiten von den Studierenden eingeschätzt werden, umso häufiger werden das "Studium" und die kritische Auseinandersetzung mit der Studienrealität aus der Universität hinaus "in die eigenen vier Wände" verlagert. Universität und Fachbereiche werden somit weitgehend zu einer kommunikationslosen Zone. Kurz gefaßt: Die Erfahrungen mit der Studienrealität im Fachbereich wie mit der Institution "Universität" tragen bei den Studierenden maßgeblich zu einem Bedeutungszuwachs der außeruniversitären Lebensbereiche bei. Diese Tendenzen sind besonders deutlich bei Studierenden zu beobachten, bei denen das Studieninteresse eher schwach ausgeprägt, die Studienmotivation diffus und die persönlichen Interessen von vornherein bereits hauptsächlich auf Bereiche außerhalb der Universität gerichtet sind.

A Untersuchungsziel

In der Diskussion über die Situation der Universitäten und der Studierenden an den Universitäten wird, insbesondere seit dem Beschluß zur "Öffnung der Hochschulen" 1977, vor allem auf die Überfüllung der Universitäten als besonderes Problem hingewiesen.

An den negativen Auswirkungen, die der Mangel an Studienplätzen und die sich verschlechternden Betreuungsrelationen auf Lehre und Studium haben, besteht sicher kein Zweifel. Ebenso außer Zweifel steht aber, daß Studienverhalten, Studienerfolg, Studiendauer und Studienprobleme nicht nur von der Ausstattung der Universitäten, sondern auch (vor allem?) von anderen Rahmenbedingungen abhängig sind. Dabei handelt es sich um Rahmenbedingungen, die in der Person der Studierenden liegen, und um gesellschaftlich bestimmte Rahmenbedingungen. In welcher Intensität sie sich im einzelnen auf das Studium auswirken, kann weder der Institution Universität, noch den Studierenden gleichgültig sein, zumal - wie später noch dargelegt wird - die Bedeutung außeruniversitärer Rahmenbedingungen für die Studierenden subjektiv und objektiv zugenommen hat.

Im Zentrum dieser Untersuchung steht daher folgende **Fragestellung**: Durch welche Rahmenbedingungen wird das Studienverhalten an Universitäten beeinflusst, und welche Bedeutung haben dabei neben den universitären die außeruniversitären Rahmenbedingungen?

Außerdem wird ein zweiter Fragenkomplex miteinbezogen: Welche Bedeutung kommt dabei den von den Studierenden vertretenen Wertprioritäten zu? Diese Fragestellung resultiert aus der Tatsache, daß das Thema "Werte" in der hochschulpolitischen Diskussion der 80er Jahre insofern von Bedeutung war, als die Förderung der Technologieentwicklung und des Technologietransfers zwischen Hochschulen und Wirtschaft eine besondere Rolle spielte.¹ Weiteres Ziel war es, ein Höchstmaß an Akzeptanz der neuen Technologien zu erreichen. Dabei wurde davon ausgegangen, daß solche Vorstellungen bei den Studierenden ohne Zweifel auf fruchtbaren Boden fallen würden. Es wurde jedoch übersehen, daß noch weitgehend ungeklärt war, welche Zusammenhänge zwischen Werten und Studienverhalten bestehen. Dies war um so bedauerlicher, als in der politischen Studienreformdiskussion

¹ So ist es kein Zufall, daß auf entsprechenden "Zukunftskongressen" in Baden-Württemberg die Universitäten auf ihre diesbezüglichen Pflichten hingewiesen und besondere finanzielle Anstrengungen unternommen wurden, die Akzeptanz der neuen Technologien zu fördern, wobei bezeichnenderweise der Begriff "Wert" einseitig auf "instrumentelle Werte und Fähigkeiten" eingeschränkt wurde - gefördert werden sollten z.B. Frustrationstoleranz und Fähigkeit zum Befriedigungsaufschub. (Vgl. Kommissionsbericht "Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen", 1983, S. 45).

die Belange der Studierenden, ihre Studienmotivation und ihre Studienschwierigkeiten schon damals kaum Berücksichtigung fanden - Eliteförderung und Reduzierung der Studienzeiten hatten Vorrang.¹ Gleichzeitig wurden aber seitens der Verfechter der Technologieförderung und Studienzeitverkürzung bestimmte "Werte" bei Studierenden und Hochschulabsolventen vorausgesetzt bzw. eingeklagt, ohne daß gefragt wurde, welche Werte bei Studierenden denn überhaupt vorzufinden waren und welche Auswirkungen sie auf das Studienverhalten hätten.

Die hier nur angedeutete Situation an den Universitäten wird im folgenden Abschnitt B, die Hypothesen werden in Abschnitt C und die Ausführungen zu Methode und Durchführung der Untersuchung in Abschnitt D dargestellt. In Abschn. E wird die Analyse der Interviews wiedergegeben, in Abschn. F wird der Versuch einer Gesamtbewertung unternommen, und Abschn. G enthält abschließende Empfehlungen.

In der Studie wird einerseits versucht, der Differenziertheit der Studienrealität an Universitäten durch eine detaillierte Analyse ausgewählter Interviews gerecht zu werden, andererseits wird durch wiederholte Bezugnahme auf die jeweils unterschiedlichen Verhältnisse in den Fächern versucht aufzuzeigen, daß die aus den Interviews gewonnenen Befunde exemplarischen Charakter für die Studiensituation in den Fächern haben.

B Die Studiensituation an den Universitäten in den 80er Jahren²

Das Verhältnis der Studierenden zu Studium und Universität war bereits in den 80er Jahren dadurch geprägt, daß das Studium nicht mehr konkurrenzlos das Wichtigste in ihrem Leben war und eine Tendenz zur Auflösung der Studierendenrolle zu verzeichnen war.

Zwar sind Studierende wohl noch nie nur Studierende gewesen, aber immerhin war ihre traditionelle Rolle durch das Studium bestimmt, d.h. Studium und studienbezogene Aktivitäten standen im Mittelpunkt der Existenz - oder konnten doch im Mittelpunkt der Existenz stehen -, und alle anderen Aktivitäten hatten sich nach den Studienerfordernissen zu richten. Bereits zu Be-

¹ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln 1986.

² Da die Interviews mit den Studierenden im Studienjahr 1985/86 durchgeführt wurden, bezieht sich die folgende Darstellung auf die Studienverhältnisse und das Studienumfeld in der Mitte der 80er Jahre.

ginn der 80er Jahre war jedoch ein Schwinden der "Zentralität des Studiums" festzustellen.¹

Dieser gewandelten Studentenrolle liegen Entwicklungen und Rahmenbedingungen zugrunde, von denen im folgenden die wichtigsten skizziert werden.

1 Die Lage an den Universitäten

1.1 Relative Verschlechterung der personellen Ausstattung

Zwischen dem Wintersemester 1978/79² und dem Wintersemester 1985/86 wurde die Zahl der Stellen³ für wissenschaftliches und künstlerisches Personal an den Universitäten in Bayern⁴ (ohne Medizin) zwar von 7.580,5 auf 8.269 erhöht⁵, im gleichen Zeitraum stieg jedoch die Zahl der deutschen und ausländischen Studierenden an den Universitäten (ebenfalls ohne Medizin)

¹ "Heute schwindet diese Zentralität des Studiums. Die Studierenden teilen ihre Zeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit (und Haushaltführung), bauen ihre Wohnung, ihre privaten Räume als Gegenwelt zu den Hochschulräumen auf, leben in alten sozialen Beziehungen fort oder knüpfen neue an, die nicht durch die Hochschule geschaffen bzw. auf Hochschulangehörige beschränkt sind, betätigen sich, wenn überhaupt, dann in Gruppierungen und Initiativen, die ihr Zentrum außerhalb der Hochschule haben oder jedenfalls weit über sie hinausreichen." (Huber; Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle. Hochschuldidaktische Stichworte 19. Hamburg 1985, S. 31).

² Für dieses Semester wurden erstmals Angaben über die Personalstellen veröffentlicht (vgl. Statistische Berichte des Bayerischen Statistischen Landesamts, B II 4 - 2 - j/78, S. 1).

³ Hier wird von den Personalstellen und nicht von den Personen ausgegangen, weil der Personalbestand nicht die tatsächlichen Betreuungsverhältnisse in Studium und Lehre widerspiegelt. Erstens sind im Personalbestand, der in den Statistischen Berichten ausgewiesen ist, auch die durch Drittmittel finanzierten Personen (die nur in Ausnahmefällen in der Lehre eingesetzt sind) enthalten, und zweitens wird jede an der Hochschule beschäftigte Person, auch wenn sie **teilzeit**beschäftigt ist, als ganze Person, also mit "1", gezählt (vgl. Statistische Berichte des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung, B III 4 - 1 - j/85: Personalbestand an den Hochschulen in Bayern, Stand: 2. Oktober 1985, S. 2 f).

⁴ 1977/78 einschl. Gesamthochschule Bamberg.

⁵ Statistische Berichte des Bayerischen Statistischen Landesamtes, B III 4 - 2 - j/78, und des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung, B III 4 - 2 - j/85: Personalstellen an den Hochschulen in Bayern, Stand: 2. Okt. 1978 bzw. 2. Okt. 1985.

in erheblich stärkerem Maße, und zwar von 93.756 auf 140.947.¹ Damit hat sich das Verhältnis "Studierende je Stelle wissenschaftliches und künstlerisches Personal" in diesem Zeitraum von 1 zu 12,4 auf 1 zu 17 verschlechtert.²

Diese Entwicklung hat zur Verschlechterung der Studiensituation geführt. Das wird auch von den Studierenden so gesehen: Beispielsweise steht an der Spitze der studentischen Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation die Forderung nach häufigeren Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreise.³

1.2 Prioritätenverschiebung von Lehre zu Forschung aus der Sicht von Politik und Wirtschaft

Seit Beginn der 80er Jahre war bundesweit eine deutliche Verschiebung der Erwartungen von Politik und Wirtschaft an die Hochschulen zu verzeichnen. Sollte mit der "Öffnung der Hochschulen" u.a. der Gefahr wachsender Anteile an Jugendlichen aus den geburtenstarken Jahrgängen ohne Berufs- und Hochschulausbildung entgegengewirkt werden, wurde zu Beginn der 80er Jahre - trotz damals zu verzeichnender Knappheit an Lehrstellen⁴ - der Rückgang der Studienanfängerzahlen ausdrücklich begrüßt und der Studien-

¹ Statistische Berichte des Bayerischen Statistischen Landesamts, B III - 1 - hj, WS 1977/78, und des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung, B III - 1 - hj, WS 1985/86.

² Zum Vergleich die entspr. Entwicklung im Bundesdurchschnitt: Zwischen 1978 und 1985 wurden die Stellen für wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Universitäten (ohne Medizin) um rd. 2,5 % verringert, während sich die Studentenzahl (ebenfalls ohne Medizin) um rd. 34 % erhöht und sich das Verhältnis "Studenten je Stelle wissenschaftliches und künstlerisches Personal" von 1 zu 13 auf 1 zu 17,8 verschlechtert hat (errechnet nach Daten in: BMBW; Grund- und Strukturdaten, hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1980/81 und 1987/88). Außerdem müssen durch Einzugsverfahren und Besetzungssperren nicht mehr verfügbare Stellen berücksichtigt werden: Der Umfang beider Maßnahmen hat nach einer Umfrage der WRK im Jahr 1984 über 2 % des Personalbestandes ausgemacht (vgl. Bode, Chr.: Auf dem Weg in die Realität. In: DUZ 21/1985, S. 15).

³ Diese Forderung wurde von 70 % der befragten Studierenden erhoben (Bargel, T.; Framhein, G.; Gleich, J.M.; Kammhuber, S.; Lenske, W.; Peisert, H.: Studiensituation und studentische Orientierungen (Schriftenreihe zur Bildung und Wissenschaft, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Nr. 5, Bonn 1984, S. 173).

⁴ Anstieg der Zahl der unvermittelten Bewerber für Ausbildungsstellen im Bundesgebiet von rd. 19.700 im Jahre 1979 auf knapp 60.000 im Jahre 1985 (vgl. Grund- und Strukturdaten, hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1987/88, S. 111).

verzicht von Abiturienten als Zeichen von "Realismus und geistiger Beweglichkeit" gelobt.¹ Durch Förderung von Elitebildung und verstärkte Forschungsförderung erhielt das Ziel, die "technologische Lücke zu schließen", gegenüber dem nunmehr in Frage gestellten bildungspolitischen Ziel der "Öffnung der Hochschulen" eindeutig Priorität: Während beispielsweise die laufenden Hochschulausgaben real stagnierten, war bei der Forschungsförderung bundesweit eine reale Steigerung zu verzeichnen.²

Die Hochschulen haben sich der daraus folgenden Herausforderung gestellt. Im gemeinsamen Schreiben der Finanzministerkonferenz (FMK) und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) an den Vorsitzenden der Ministerpräsidentenkonferenz vom 22.5.1992³ wird auf das Zurückbleiben des Zuwachses an wissenschaftlichem Personal, an flächenbezogenen Studienplätzen und an laufenden finanziellen Mitteln hingewiesen und betont, demgegenüber seien die Hochschulen "der politischen Zielsetzung des Öffnungsbeschlusses gefolgt und haben sich den Studienwünschen der jungen Menschen weit geöffnet. Waren 1977 63,8 % der Studiengänge bewirtschaftet, so waren es 1990 nur 31,1 %." (S. 3) Es wird aber betont, daß dies nur deshalb möglich gewesen sei, weil die Hochschulen "nicht nur eine zeitlich begrenzte Überlast (Untertunnelung des Studentenberges), sondern eine hohe Dauerbelastung auf sich genommen haben." (S. 3) FMK und KMK schlagen daher vor, "die ständig steigende Hochschullast im Rahmen der Neuregelung der Finanzbeziehungen zwischen Bund und Ländern geltend zu machen. Dabei ist eine angemessene Verbesserung der Finanzkraft der Länder unabdingbar." (S. 4) Um jedoch die Finanzkraft der Länder bereits kurzfristig zu verbessern und ihnen schon in naher Zukunft die Möglichkeit der "Steigerung der Lehrkapazität" der Hochschulen zu geben, werden eine Reihe von Maßnahmen vorgeschlagen, unter anderem die vorübergehende Herabsetzung sämtlicher Länderanteile an der überregionalen Forschungsfinanzierung. (S. 5 f)

¹ Akademischer Dienst 36/1985, S. 2.

² Wissenschaftsrat: Zur Lage der Hochschulen zu Anfang der 80er Jahre. Quantitative Entwicklung und Ausstattung, Textteil, Köln 1983 S. 135 f.

³ Gemeinsames Schreiben der Finanzministerkonferenz und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland an den Vorsitzenden der Ministerpräsidentenkonferenz vom 22.05.1992, Typoskript.

1.3 Studienreformdiskussion

Erwartungen, Motive und Schwierigkeiten der Studierenden im Studium spielten in den 80er Jahren weder in der Studienreformdiskussion noch in der Diskussion über den Wettbewerb im Hochschulbereich eine entscheidende Rolle. Studierende wurden vornehmlich im Zusammenhang mit langen Studienzeiten, Studienfachwechsel und Studienabbruch erwähnt.

An dieser Stelle wird der Gegensatz zu früheren Studienreformbemühungen besonders deutlich. Die Studienreformbemühungen der Studienreformkommissionen der 70er Jahre hatten noch den Anspruch erhoben, eine Studienreform für **alle** Studierenden durchzuführen; demgegenüber hatten schon zu Beginn der 80er Jahre die Förderung von Begabten, für die Masse der Studierenden dagegen lediglich die Reduzierung der Studienzeiten oberste Priorität. Waren schon die Vorschläge der Studienreformkommissionen weder von entsprechenden Anstrengungen zur Verbesserung der personellen und sächlichen Ausstattung der Hochschulen noch von der notwendigen vorurteilsfreien Haltung gegenüber Erfahrungen und Ergebnissen von Reformversuchen begleitet gewesen¹, so setzte sich danach noch stärker durch, was in den 70er Jahren nur andeutungsweise wirksam gewesen war: Die Atomisierung der Wissenschaft, ihre Determinierung durch die Einzeldisziplinen und damit auch die Barrieren gegen komplexe praxis- und zukunftsorientierte Projektstudien kamen dem Bestreben entgegen, den Wissenschaften die Aufgabenstellung für Forschung und Lehre immer häufiger von außen vorzugeben.²

2 Die "neuen Studierenden"

2.1 Veränderte Altersstruktur

Mitte der 80er Jahre hatte bereits rund die Hälfte der deutschen Studienanfänger an Universitäten irgendeine Art von Erwerbstätigkeit oder Berufspraktikum hinter sich, so daß sich das Durchschnittsalter der Studienanfänger und Studierenden erhöhte. Während beispielsweise im Wintersemester

¹ Vgl. Huber, L.: Auch weiterhin Studienreform! In: Hochschulausbildung 2/1984, S. 80 f.

² Beispielsweise wiesen der Generalsekretär und der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft bereits 1984 darauf hin, daß die Hochschulen nicht die verlängerte Werkbank der Unternehmen seien und daß wir "auch noch eine Kulturnation" seien (Altenmüller, G.H.: Der Rückgang ist dramatisch. In: DUZ 5/1984, S. 14, und Klotz, R.: Zu weiche Wissenschaft? In: DUZ 13/1984, S. 11).

1970/71 erst rd. 24 % der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen 26 Jahre oder älter waren, betrug der Anteil im Wintersemester 1985/86 bereits rd. 38 %.¹ Es kann davon ausgegangen werden, daß Studierende mit diesen Voraussetzungen eine andere, eher kritischere Haltung zum Studium einnahmen und praktizierten als Studierende ohne Berufserfahrung.²

2.2 Geringe regionale Mobilität bei der Studienortwahl

Der Anteil der Studierenden mit Wohnsitz in der Region einer Hochschule, an der sie auch studieren, lag Mitte der 80er Jahre mit rd. 70 % im großen und ganzen genauso hoch wie bereits in den 60er Jahren. Aufgrund der Hochschulneugründungen waren die unmittelbaren Einzugsbereiche der Hochschulen nun jedoch flächenmäßig kleiner, so daß die Entfernungen zu den Heimatorten der Studierenden kürzer waren als früher.³

Dies hatte zur Folge, daß die Studierenden, "potentiell auch weiterhin im schon von der Schul- und Berufsbildungszeit vertrauten sozialen und kulturellen Umkreis, in der Lage (waren), die bisherigen Freundschaften und Beziehungen fortzusetzen und z.B. Vereinen oder Sportclubs treu zu bleiben".⁴ D.h. die sozialen Beziehungen zu Bereichen außerhalb der Hochschule wurden aufrechterhalten und traten in Konkurrenz zu den Aktivitäten in der Hochschule.

¹ Huber, L.: Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle. Hochschuldidaktische Stichworte 19. Hamburg 1985, S. 5, und BMBW: Grund- und Strukturdaten 1986/87, S.152f.

² Vgl. Huber: Studiensituation heute ..., a.a.O., S. 8.

³ Die wichtigsten Motive für die Studienortwahl sind neben der regionalen Nähe der Hochschule und neben persönlichen Gründen finanzielle Überlegungen, wobei insbesondere die soziale Herkunft eine wichtige Rolle spielt: Diese Gründe werden von Studienanfängern, deren Eltern Volksschulbildung haben, erheblich häufiger genannt als von Studienanfängern, deren Eltern einen Universitätsabschluß haben (Framheim, G.: Alte und neue Universitäten. Einzugsbereich und Ortswahl der Studenten. Motive und Verhalten (Schriftenreihe Hochschule 54, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bad Honnef 1983, S. 99). Auch im Verlauf des Studiums wechselten immer weniger Studierende die Hochschule (vgl.: Das soziale Bild der Studentenschaft, 9. Sozialerhebung (Schriftenreihe Hochschule 34, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Frankfurt/Main 1980, S. 26 f, und 10. Sozialerhebung (Schriftenreihe Hochschule 46, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1983, S. 61).

⁴ Huber: Studiensituation heute..., a.a.O., S. 28.

2.3 Soziale Lage

Zur finanziellen Situation der Studierenden im Jahr 1982 kam bereits die zehnte Sozialerhebung zu dem Ergebnis, daß "die Aufnahme von Werkarbeit hauptsächlich dem Zwang unterliegt, eine geringere Elternzuwendung, hauptsächlich aber eine geringere BAföG-Förderung auszugleichen".¹ Von 1982 bis 1985 stieg der Anteil der Studierenden, der Einkommen aus Werkarbeit bezog, von 50 % auf 55 %.² Im übrigen fand eine deutliche Verlagerung der Werkarbeit in die Vorlesungszeiten hinein statt. Der Anteil der Studierenden an Universitäten mit Erwerbstätigkeit während des Semesters stieg zwischen 1967 und 1985 von 24 % auf 49 %, der während der Semesterferien erwerbstätigen Studierenden von 45 % auf 53 %.³ Es ist unmittelbar einsichtig, daß das Studium für die während des Semesters erwerbstätigen Studierenden nicht ohne weiteres den Mittelpunkt des Lebens darstellen konnte, zumal die Erwerbstätigkeit während des Semesters erhebliche Zeit in Anspruch nahm: 25 % dieser Studierenden waren 31 und mehr Stunden, 7 % zwischen 20 und 30 Stunden, 26 % zwischen 11 und 20 Stunden und nur 35 % bis zu 10 Stunden pro Woche erwerbstätig.⁴

2.4 Wohnformen und Partnerbindung

Der Anteil der Studierenden an Universitäten, der in einer (Miet-)Wohnung oder Wohngemeinschaft wohnte, war zwischen 1973 und 1985 von 39 % auf 55 % gestiegen; ein gutes Drittel der Studierenden war verheiratet oder lebte in festen Partnerbindungen.⁵ Mehr als die Hälfte der Studierenden etablierte also eine "eigene soziale Welt" neben dem Studium: "Gegenüber der Unbehaglichkeit in den überfüllten oder kargen Hochschulgebäuden steht die private Behausung mit einem Gegengewicht, das das Studieren als Arbeit 'draußen', die Wohngemeinschaft als das Zuhause erscheinen läßt."⁶

¹ Das soziale Bild der Studentenschaft, 10. Sozialerhebung, a.a.O., S. 8.

² SZ v. 3.12.1985, S. 3.

³ Das soziale Bild der Studentenschaft, 11. Sozialerhebung (Schriftenreihe Bildung Wissenschaft 42, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1986, S. 247.

⁴ Das soziale Bild der Studentenschaft, 10. Sozialerhebung, a.a.O., S. 131.

⁵ Das soziale Bild der Studentenschaft, 11. Sozialerhebung, a.a.O., S. 291 u. 92f.

⁶ Huber: Studiensituation heute..., a.a.O., S. 22.

2.5 Diskrepanz zwischen studentischen Erwartungen und Studienrealität

Die Distanzierung der Studierenden von der Universität wurde maßgeblich verstärkt durch den Studienalltag, der den Erwartungen und Wünschen der Studierenden immer weniger entsprach. Mehr als die Hälfte der Studierenden bemängelte die fehlende "Einbindung der fachlichen Schulung und Ausbildung in einen weiteren Horizont persönlicher Bildung",¹ und es werde zu wenig Wert gelegt auf die "Einbindung des Fachwissens in weitere Bezüge und auf eine Studiengestaltung, die das Verständnis für den Forschungsprozeß fördert und die Mitwirkung der Studierenden herausfordert."² Diese Kritik basierte bei der Mehrzahl der Studierenden auf der Überzeugung, daß das Studium maßgeblich zur persönlichen Entwicklung und Bildung beizutragen habe. Damit war nicht nur die Förderung persönlicher fachlicher Interessen und Begabungen gemeint, vielmehr sollte das Studium auch den Zugang zu einem interessanten Tätigkeitsfeld eröffnen, da den Studierenden klar war, daß die Zielsetzung persönlicher Bildung und Entwicklung "langfristig nur durch einen entsprechenden Beruf zu verwirklichen ist."³

Außerdem wurde von der Mehrzahl der Studierenden die Förderung persönlicher Bildung und Entfaltung zwar als wichtige oder sehr wichtige Aufgabe der Universität bezeichnet, jedoch wurde ihr durch die Universität nach Meinung von nur 17 % eine große oder sehr große Wichtigkeit beigemessen, während rund 80 % der Auffassung waren, in der Realität der Universität spiele die Ausbildung qualifizierter Spezialisten vor allen anderen Aufgaben die Hauptrolle.⁴ In diesem Zusammenhang wurde kritisiert, daß Fragen und Probleme, die über die engen fachbezogenen, auf die Prüfungen ausgerichteten Ausbildungsinhalte hinausgehen, keinen Platz finden.⁵

¹ Framhein G.; Bargel, T.; Dippelhofer-Stiem, B.; Peisert, H.; Sandberger, J.-U.: Studium und Hochschulpolitik (Schriftenreihe Hochschule 39, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1981, S. 78.

² Framhein u.a., a.a.O., S. 77.

³ Kreutz, H.: Die dreigeteilte Welt der Studenten, Teil I (Projektinformation 1.3.), Hannover 1979, S. 44.

⁴ Kreutz, H.: Die dreigeteilte Welt der Studenten, Teil II (Projektinformation 4.1), Hannover 1980, S. 70 ff, und Framhein u.a.: Studium und Hochschulpolitik..., 1981, S. 72 f.

⁵ Rotholz, W.: Zur politischen Funktion der Universität. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/1981, S. 49 f.

3 Studium und Beruf

3.1 Entkoppelung von Studium und Beruf

Die bereits zitierte Untersuchung von Bargel u.a. (1984) kommt zu dem Ergebnis, daß unter den Studienmotiven nach wie vor intrinsisch-fachliche Motive deutlich an der Spitze standen, gefolgt von "Persönlichkeitsentfaltung" und "Allgemeinbildung" sowie von Motiven, die auf die Bedeutung eines möglichst breiten Berufsspektrums verweisen.¹ Damit ging eine "neue" Form des Leistungsbegriffs einher: Leistungsbereitschaft umfaßte allerdings bei den meisten Studierenden nicht mehr das "klassische" Leistungsverständnis: Selbstdisziplin, Pflichtbewußtsein, Ausdauer, Anpassungsbereitschaft - dies trat in den Hintergrund -, sondern es herrschte eine "moderne" Fassung des Leistungsbegriffs vor, die geprägt war von Kooperationsbereitschaft, Kreativität, Kritikfähigkeit und Durchsetzung eigener Interessen.² Für die Studierenden wurde die Situation aber dadurch schwierig, daß die Bedeutung des Studiums (fachliche Qualifikation) für den Übergang ins Beschäftigungssystem, insbesondere für Absolventen, die auf dem Arbeitsmarkt für Akademiker besondere Schwierigkeiten hatten - z.B. Absolventen des Studiums für die Lehrämter -, relativiert wurde. Erstens war die Tendenz zu beobachten, "die Entscheidung für oder gegen Bewerber davon abhängig zu machen, ob ein bestimmtes Repertoire an außerfachlichen Qualifikationen vorhanden ist",³ und zweitens handelte es sich dabei um Qualifikationen,

¹ Bargel u.a.: Studiensituation und studentische Orientierungen...(1984), a.a.O., S. 77 ff.

² Kreutz: Die dreigeteilte Welt der Studenten..., 1980, S. 61. Die "moderne Fassung des Leistungsbegriffs" schlug sich auch in der Bewertung der Ziele der künftigen Berufstätigkeit durch die Studierenden nieder. In der Zielehierarchie stand "Anwendung eigener Fähigkeiten" an der Spitze, gefolgt von "Unabhängigkeit", "etwas für andere Menschen tun" und "gutes Verhältnis zu Kollegen", und erst danach folgten "wirtschaftliche und soziale Sicherheit" und "viel Freizeit" (Wildenmann, R.: Studentische Beteiligung an universitären Wahlen. In: Forum des Hochschulverbandes 21/1980, S. A 11).

³ Busch, D.; Hommerich, Ch.: Der akademische Modellathlet. Tendenzen, Erwartungen, Widersprüche. In: Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 77, Nürnberg 1983, S. 78.

die weitgehend vom "klassischen" Leistungsbegriff ausgingen¹ und den "modernen" Leistungsbegriff noch nicht berücksichtigten.

Wie stark sich Erwartungen von Arbeitgebern und Studierenden unterscheiden, zeigte die Bewertung einzelner Aspekte der Studiengestaltung durch die Studierenden. Danach dienen frühzeitige Spezialisierung auf ein bestimmtes Fachgebiet und schnelles zielstrebiges Studium nach Meinung von 55 % bzw. knapp 80 % der Verbesserung der Berufsaussichten, sind aber nach Meinung von nur 10 % bzw. 35 % für die persönliche Entwicklung sinnvoll. Umgekehrt dient die Teilnahme an Lehrveranstaltungen in anderen Fachgebieten nach Meinung von etwas mehr als 90 % zwar der persönlichen Entwicklung, der Verbesserung der Berufsaussichten dagegen nur nach Meinung von etwa 50 % der Studierenden.²

Zur Relativierung der Bedeutung des Studiums im Hinblick auf die Berufschancen trug im übrigen die Tatsache bei, daß die Arbeitgeber nicht in der Lage waren, Orientierungshilfen zu geben, die sich in Studienstrategien zur Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten transformieren lassen. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß "es kein fundiertes Wissen über die langfristigen Veränderungen der Berufs-, Tätigkeits- oder Qualifikationsanforderungen der Praxis gibt, oft ein Widerspruch zwischen der Forderung nach breiter, generalisierender, theoretischer Ausbildung und verstärkter Praxisorientierung gesehen wird, es bisher nicht gelungen ist, Praxisbezüge vorauszusetzen und Qualifikationselemente wie die 'Schlüsselqualifikationen' in Curricula umzusetzen".³

Überspitzt ausgedrückt, stellte sich die Situation für die Studierenden wie folgt dar:

Was für den Übergang in einen Beruf nach Studienabschluß hätte nützlich sein können, war nicht akzeptabel, weil es dem Ziel der Persönlichkeitsbil-

¹ Beispielsweise enthielt der Wunschkatalog von Großunternehmen zu den charakterlichen Eigenschaften von Hochschulabsolventen nicht nur Kooperations- und Lernfähigkeit, Flexibilität und Mobilität, sondern außerdem Anpassungsfähigkeit, positive Einstellung "zum Leistungsprinzip" sowie Identifikationsbereitschaft zum Unternehmen und zum Produkt (vgl. Karasch, J.: Freie Berufe als Puffer. In: DUZ 17/1984, S. 15).

² Bargel u.a.: Studiensituation und studentische Orientierungen..., a.a.O., 1989, S. 131.

³ Tessaring, M.: Anforderungen an ein modernes Hochschulsystem. Funktionalität aus der Sicht des Arbeitsmarktes. In: FU Berlin, Zentralinstitut für Sozialwissenschaftliche Forschung, Forschungsschwerpunkt "Ökonomische Theorie der Hochschule", Arbeitsheft 3: Symposion "Hochschule im Spannungsfeld externer Funktionalität und innerer Rationalität" (14.-16.11.1984), Berlin 1985, S. 46.

dung und den Selbstentfaltungswerten zuwiderlief; was hingegen dem Ziel der Persönlichkeitsbildung und der Selbstentfaltung hätte dienen können, wäre für einen erfolgreichen Übergang ins Beschäftigungssystem nicht gerade förderlich gewesen.

3.2 "Fließender Übergang" vom Studium ins Erwerbsleben

Angesichts der sozialen Lage und der Probleme der Studierenden beim Übergang in den Arbeitsmarkt für Akademiker wurde das Einnehmen einer "Warteposition", in der man studiert und gleichzeitig einem Job nachgeht oder in einem studienfachnahen Bereich erwerbstätig ist, immer notwendiger. Denn dadurch wurde das Maß an psychischer und finanzieller Absicherung vermittelt, das Voraussetzung dafür war, daß die Verlängerung des Studentseins und die Unsicherheit über die Einmündung in eine Erwerbstätigkeit nach Studienabschluß bewältigt werden konnten. Die Verankerung der Studierenden in Bereichen außerhalb der Hochschule war also die Basis für einen "fließenden Übergang" vom Studium ins Erwerbsleben und wurde gleichzeitig von diesem weiter verstärkt.

Für eine zunehmende Zahl Studierender trat also neben die sozialen Bindungen außerhalb der Hochschule eine Verankerung im Erwerbsleben, so daß für sie die Hochschule nur noch einer unter mehreren Lebensbereichen war, in denen sie sich bewegten.

4 Auswirkungen auf das Verhältnis der Studierenden zu Studium und Universität

Der Einfluß der Rahmenbedingungen auf Studierende und Studium läßt sich wie folgt **zusammenfassen**:

Insgesamt gesehen bewirkten die dargestellten Rahmenbedingungen eine zunehmende Entfremdung der Studierenden von der Universität, so daß es ihnen leichtfiel, "sich aus der Hochschule immer mehr zurückzuziehen. (...) Studium und funktionales Lernen sind für sie eine Sache, das Leben, in dem persönliche Lernerfahrungen gemacht werden, eine andere."¹

Dabei sei vor allem auf die folgenden Zusammenhänge hingewiesen: Die Erwartungen der Mehrzahl der Studierenden an das Studium wurden durch die Studienrealität enttäuscht. Die Enttäuschung wurde insbesondere durch

¹ Bußmann, H.: Einsamkeit ohne Freiheit. In: UNI Berufswahlmagazin 5/1981, S. 15.

unzureichende Betreuungsrelationen, unbefriedigende Lehre, fehlenden Praxisbezug und eine hochschulpolitische Diskussion hervorgerufen, in der Berufsfertigkeit erste Priorität hatte und die Studienmotive der Studierenden kaum noch berücksichtigt wurden.

Außerdem ist die Überzeugung der Mehrzahl der Studierenden zu nennen, die Universität trage wenig oder nichts zu ihrer Persönlichkeitsbildung bei und greife fachübergreifende Fragen, an denen sie Interesse haben, innerhalb des Fachstudiums nicht oder kaum auf. Diese Überzeugung wurde dadurch verstärkt, daß sich die subjektive Sicherheit im Hinblick auf eine berufliche Zukunft angesichts der Probleme auf dem Arbeitsmarkt für Akademiker im Laufe des Studiums nicht verstärken konnte und damit ein wichtiger Aspekt der Studienmotivation entfiel.¹ Schließlich hatte die Verschlechterung der sozialen Lage der Studierenden die Zunahme der Erwerbstätigkeit neben dem Studium zur Folge, so daß Universität und Studium schon aus diesem Grund für viele Studierende gar nicht im Mittelpunkt ihres Lebens stehen konnten.

C Hypothesen und Fragestellungen

Welche Auswirkungen haben die Rahmenbedingungen auf das **Studienverhalten**?

Es kann davon ausgegangen werden, daß das Studienverhalten zunehmend durch den Bedeutungsverlust der Institution "Universität" geprägt wird. Für die Studierenden ist die Universität keine Sozialisationsinstanz, weil nach ihrer Erfahrung Werte, Normen und Einstellungen an der Universität entweder nicht vermittelt werden, oder wenn sie vermittelt werden, von den Studierenden nicht übernommen werden und damit keine handlungsleitende Funktion erlangen können.

Daraus folgt als **Hypothese 1**:

Studienverlauf und Studienverhalten werden nicht durch Werte und Normen, die für die Institution "Universität" kennzeichnend sind, sondern primär durch außeruniversitäre Einflußfaktoren geprägt.

Dabei gehe ich von drei Gruppen von Einflußfaktoren aus:

- a) aktuelle Studien- und Lebensbedingungen,
- b) individuelle Studienvoraussetzungen und Einstellungen zu Studium und Studienfach,
- c) Wertprioritäten.

¹ Kreutz: Die dreigeteilte Welt der Studenten, Teil II, a.a.O., S. 37.

zu a) Bei den **Studien- und Lebensbedingungen** handelt es sich um Einflußgrößen auf das Studium, von denen nur einige innerhalb der Universität, die meisten dagegen im Lebensumfeld der Studierenden außerhalb der Universität zu finden sind:

- Kontakte zu Kommilitonen und Lehrpersonen,
- Mitarbeit in hochschulpolitischen Gruppen,
- Tätigkeit als Tutor,
- Wohnsituation,
- Art der Studienfinanzierung,
- Erwerbstätigkeit neben dem Studium,
- Freizeitaktivitäten,
- Mitgliedschaft und Engagement in Vereinen,
- politisches Interesse und politisches Engagement,
sowie
- Freundschaften.

zu b) Zu den **individuellen Studienvoraussetzungen** zählen Elternhaus, Schulbildung - z.B. auch die Frage, inwieweit die Schulbildung einschlägig für das Studium war -, Berufsausbildung vor Beginn des Studiums, Wehr- bzw. Zivildienst, Auslandsaufenthalte, bereits vorgenommene Studienfach- und Hochschulwechsel sowie besondere Lebenssituationen, die nach Selbsteinschätzung von besonderer Bedeutung sind. Insgesamt gesehen geht es hier also um den Einfluß der schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Erfahrungen der Studierenden.

Die **Einstellungen zu Studium und Studienfach** basieren einerseits auf Grundüberzeugungen (Werten) der Studierenden - siehe dazu den folgenden Abschnitt c) -, andererseits auf Auffassungen, die bereits bei Studienbeginn vorhanden sind, sowie auf den Erfahrungen im Studium. Aus den Motiven für Studienfach- und Studienortwahl sowie aus den Erwartungen, die an das Studium geknüpft werden, lassen sich Einstellungen zu Studium und Studienfach erschließen. Während des Studiums kommen die Einstellungen zu Studium und Studienfach in der Beurteilung der Erfahrungen zum Ausdruck, die die Studierenden mit Universität und Studium machen: Beurteilung der Lehrveranstaltungen, Kritik an Universität und Studium, Vorschläge zu Veränderungen in Universität und Studium, Stellenwert des Studiums im Leben

der Studierenden und Einschätzung der Berufsperspektiven, die durch das Studium eröffnet werden.¹

Bei den **Einstellungen** zum Studium geht es folglich um drei Aspekte:

- Welche **Studienmotivation(en)** ist (sind) vorhanden?
- Welche **Kritik** haben Studierende als Folge ihrer Studienerfahrungen in Universität und Studium, und wie intensiv und auf welche Weise wird dadurch ihre Einstellung gegenüber dem Studium beeinflusst?
- Welche **Bedeutung** hat das Studium für den Studierenden im Vergleich zu seinen anderen Aktivitäten?

zu c) Bei den **Werten** handelt es sich um die Grundüberzeugungen² zu

- Politik und Gesellschaft,
- Wissenschaft und Aufgaben der Universität und
- persönlichen Lebens- und Berufszielen.

Inglehart unterscheidet zwischen materialistischen und postmaterialistischen Werten.³ Unter den materialistischen Wertekomplex fallen Sicherheit, Sta-

¹ Da es nicht das Ziel ist, eventuelle **Veränderungen** der Einstellungen zu Studium und Universität zu analysieren, können die Frage der zeitlichen Reihenfolge des Einflusses einzelner Faktoren und die unterschiedlichen Intensitäten der Einflüsse außer Betracht bleiben. Entscheidend ist die Analyse der **Ausprägung** bestimmter Einstellungen zum Studium und ihrer Auswirkungen auf das Studienverhalten und den Studienverlauf.

² "Ein Wert ist eine Auffassung von Wünschenswertem, die explizit oder implizit sowie für ein Individuum oder für eine Gruppe kennzeichnend ist und welche die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst". (Kluckhohn, F.: Values and Value Orientations in the Theory of Action. In: Parsons, T.; Shils, E.A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action, Cambridge, Mass. 1951, S. 395, Übers.). Mit anderen Worten, **Werte** sind so etwas wie "innere Führungsgrößen des menschlichen Tuns und Lassens" (Klages, H.: Wertorientierung im Wandel, Frankfurt/New York 1985, S. 9).

³ Zum folgenden vgl. Inglehart, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics, Princeton, N.J., 1977. Ders.: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: Klages, H.; Kmiecik, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt/Main und New York 1979, S. 279-316. Ders.: Wertwandel und politisches Verhalten. In: Matthes, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages Berlin 1979, Frankfurt am Main und New York 1979, S. 505-533. Ders.: Value Priorities and Socioeconomic Change. In: Barnes, S.H.; Kaase, M. (Hrsg.): Political Action, Beverly Hills/London 1979, S. 305-342.

bilität, Ordnung und materielles Wohlergehen, unter den postmaterialistischen Wertekomplex dagegen Beteiligung und Mitbestimmung, Gemeinschaft, Selbstverwirklichung.

In einer Untersuchung über die Wertprioritäten, d.h. das Vorherrschen bestimmter Werte gegenüber anderen ebenfalls vorhandenen Werten mit geringerer Bedeutung, in mehreren westlichen Industriestaaten in den 70er Jahren kommt Inglehart zu dem Ergebnis, daß "die jüngeren Befragten in diesen Ländern relativ postmaterialistisch eingestellt sind, weil sie ihre formativen Jahre (d.h. die ersten zwanzig Lebensjahre) unter Bedingungen relativ großer wirtschaftlicher Sicherheit verbracht haben."¹

Kritisch ist hierzu anzumerken, daß die Wertprioritäten nicht lediglich durch die sozio-ökonomischen Verhältnisse während der Sozialisationsphase von Kindheit und Jugend beeinflusst sind, sondern auch durch intervenierende Variablen in späteren Lebensabschnitten. Diese Schlußfolgerung wird durch Untersuchungen nahegelegt, die zu dem Ergebnis kommen, daß insbesondere höhere Bildung entscheidend zum Abbau "älterer" Wertstrukturen beiträgt und die Ausdehnung "neuer" Selbstverwirklichungswerte fördert, wenn dieser Prozeß nicht "durch lebenszyklische Anpassungszwänge blockiert oder rückgängig gemacht wird".²

Daraus erklärt sich, daß in der Bundesrepublik nach Beendigung des 2. Weltkrieges mehrere Phasen des Wertewandels zu beobachten sind, die mit Generationswechseln nur unzureichend erklärt werden können. Für die Bundes-

¹ Inglehart: Wertewandel in den westlichen Gesellschaften, a.a.O., S. 296. Inglehart geht zur Erklärung dieser generationsspezifischen Unterschiede von zwei Hypothesen aus, und zwar der Mangelhypothese und der Sozialisationshypothese. Die **Mangelhypothese** besagt, daß die Wertprioritäten eines Menschen seine sozio-ökonomische Umwelt widerspiegeln: Die Menschen schätzen jene Dinge subjektiv am höchsten ein, die verhältnismäßig knapp sind. Die **Sozialisationshypothese** besagt, daß Wertstrukturen im wesentlichen durch jene Bedingungen geprägt werden, die während der Sozialisation in Kindheit und Jugend vorherrschen und dann über die weiteren Lebensjahre hinweg relativ stabil bleiben. Dabei wird von der Vermutung ausgegangen, daß Menschen eine Reihe von Bedürfnissen haben, und daß sie jenen Bedürfnissen die größte Aufmerksamkeit schenken, deren Befriedigung am wenigsten gegeben ist: "Die Generation, die nach dem 2. Weltkrieg geboren wurde, in einer Zeit noch nie dagewesenen Wohlstands aufwuchs, neigt wahrscheinlich dazu, nichtmateriellen Zielen eine relativ hohe Priorität einzuräumen. Ihre Eltern und Großeltern hingegen, die während der sie prägenden Jahre Hunger und politische Instabilität erfuhren, werden ökonomische und physische Sicherheit höher einschätzen." (Inglehart: Wertewandel in den westlichen Gesellschaften, a.a.O., S. 280).

² Franz, G.; Herbert, W.: Lebenszyklus, Entwicklung von Wertstrukturen und Einstellungsrepertoires. In: Stiksrud, A. (Hrsg.): Jugend und Werte, Weinheim 1984, S. 78.

republik sind bis zur Mitte der 80er Jahre drei Phasen des Wertewandels festzustellen:¹

1. Phase (bis Anfang/Mitte der 60er Jahre): Vorherrschen verhältnismäßig deutlich ausgeprägter Pflicht- und Akzeptanzwerte,
2. Phase (bis Mitte der 70er Jahre): deutlicher Abbau der Pflicht- und Akzeptanzwerte bei gleichzeitiger Zunahme von Selbstentfaltungswerten,
3. Phase (Mitte der 70er Jahre bis Mitte/Ende der 80er Jahre): Stagnation der Wertewandelbewegung bei nicht unerheblichen Schwankungen der Wertbezüge.

Werte sind also auch "sozial-kulturell" bedingt, und ihr Wandel ist auch "historisch" zu erklären,² d.h. der individuelle Wertehaushalt wird nicht ausschließlich - wie von Inglehart in der Sozialisationshypothese unterstellt - während der kindlichen Sozialisation gebildet und bleibt dann unverändert, sondern ist durch spätere Sozialisationserfahrungen veränderbar, beispielsweise können Wertprioritäten sich verschieben. Für Studierende bedeutet dies, daß sich nicht nur, wie in Hypothese 1 zunächst unterstellt wurde, das Verhalten, sondern auch der Wertehaushalt aufgrund der erfahrenen Verhältnisse in der Universität und aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse verändern kann. Die Erfahrungen, die Studierende in und außerhalb der Universität machen, sind offensichtlich jedoch nicht gleichgerichtet. Wie aus der Beschreibung der Rahmenbedingungen für das Studienverhalten hervorgeht (vgl. Abschn. B), scheinen Mitte der 80er Jahre durch das Studium eher zum materialistischen Wertebereich gehörende Werte verstärkt und "belohnt" worden zu sein, obwohl die gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Diskussionen viel stärker als das an der Universität der Fall war, von postmaterialistischen Werten und Selbstentfaltungswerten geprägt waren: Dies schlug sich nicht nur in öffentlichen Diskussionen, sondern auch in Initiativen, z.B. für Abrüstung, verstärkten Umweltschutz etc., nieder.

Die oben zitierten Untersuchungen haben gezeigt, daß postmaterialistische Werte von Menschen mit höherem Bildungsstand stärker vertreten werden als von der übrigen Bevölkerung. Man kann daher davon ausgehen, daß es für Studierende, in deren Wertehaushalt die postmaterialistischen Werte

¹ Klages, a.a.O., S. 21 f.

² Klages, a.a.O., S. 13 f; vgl. Schindler, G.: Wertprioritäten bei Studenten in den siebziger Jahren. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/1982, S. 143-202.

verankert sind - ganz gleich, ob sie stärker oder schwächer vertreten sind als die materialistischen Werte -, wenig attraktiv ist, in der Universität ihren Lebensmittelpunkt zu suchen, da die Universität nach ihrer Einschätzung fast ausschließlich den materialistischen Wertebereich repräsentiert.

Daher kann als **Hypothese 2** formuliert werden:

Studienverhältnisse an der Universität und Studienerfahrungen haben zur Folge, daß im individuellen Wertehaushalt der Studierenden vorhandene postmaterialistische Werte im Studium nicht handlungsrelevant werden bzw. daß das Studienverhalten ihnen sogar widerspricht.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß Verhaltensänderungen und Änderungen von Wertprioritäten in der Regel nicht gleichzeitig ablaufen. Folglich ist nicht davon auszugehen, daß sich Verhalten und Werte decken, sondern daß Disparitäten und Widersprüche zwischen beiden Bereichen vorhanden sind. Zweitens kann man von nicht gleichgerichteten Einflüssen ausgehen, die aus der speziellen Situation an der Universität einerseits und den Verhältnissen außerhalb der Universität resultieren: Aus der Sicht der Studierenden resultieren Erfahrungen an der Universität aus dem Vorherrschen anderer - nämlich materialistischer - Werte als die Erfahrungen außerhalb der Universität, wo postmaterialistische Werte die Diskussionen stärker beeinflussen.

Im Zentrum dieser Untersuchung steht somit folgende **übergreifende Fragestellung**: Durch welche universitären und außeruniversitären Rahmenbedingungen wird das Studienverhalten beeinflusst, welche Probleme treten dabei auf, und wie werden sie von den Studierenden angegangen?

Im Hinblick auf **Studienverhalten und Studienorientierungen** der Studierenden unterscheide ich:¹

- Interesse an der Forschung (**Wissenschaftsorientierung**),
- Interesse an den Fachinhalten, am Erwerb von Wissen im gewählten Studienfach (**Fachorientierung**),
- Erwerb einer guten Berufsausbildung durch das Studium (**Berufsorientierung**),
- Prüfungen bestehen und einen guten Studienabschluß machen (**Prüfungsorientierung**),
- Studium als Bildungserlebnis (**Persönlichkeitsbildung**),
- Studium als Vorbereitung für ein menschenwürdigeres Leben ohne Karriere- und sonstige Zwänge (**alternative Orientierung**).

¹ Vgl. dazu Portele; Huber, a.a.O., S. 106 ff.

D Methode und Durchführung der Untersuchung

Wie die Hypothesen zeigen, ist die hier vorgelegte Untersuchung an der Nahtstelle von Hochschulsozialisationsforschung und Studentenforschung angesiedelt.¹

Mit der Studentenforschung hat sie gemeinsam, daß sie "Zustände der Gewordenheit"² von Studierenden - z.B. Lebensformen, Studienstrategien, Werte - in einer Art von Momentaufnahme beschreibt und analysiert, sich jedoch darüber hinaus mit Studierenden "als gesellschaftlich handelnden Subjekten in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt",³ d.h. mit der Hochschule und der Lebenswelt außerhalb der Hochschule, befaßt.

Die Themenstellung der Untersuchung ist damit wesentlich weiter gesteckt als die der Untersuchungen Ingleharts, die sich auf die Erhebung von Werten und ihren Veränderungen konzentrieren. Sie verlangt folglich ein differenzierteres methodisches Vorgehen. Aus diesem Grund wurde der Kombination qualitativer Interviews mit einem Kurzfragebogen gegenüber der ausschließlichen Anwendung eines standardisierten Fragebogens der Vorzug gegeben.

Erstens erlaubt das qualitative Interview, die Themenbereiche der Untersuchung bezogen auf den jeweiligen Gesprächspartner über das bei einer standardisierten schriftlichen Befragung mögliche Maß hinaus zu vertiefen. Zweitens hat sich gezeigt, daß die ausschließliche Anwendung standardisierter Fragen- und Antwortschemata insbesondere dann unangemessen ist, wenn die zu erhebenden Tatbestände "durch Ambivalenz oder innere Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind", da mit den geläufigen Antwortkategorien - z.B. "stimme zu", "unentschieden" und "neutral" - überhaupt keine **inhaltlichen** Ausprägungen sozialer Orientierungen erfaßt werden können.⁴

¹ Zur definitorischen Abgrenzung von Hochschulsozialisations- und Studentenforschung vgl. Huber, L.; Vogel, U.: Studentenforschung und Hochschulsozialisation. In: Goldschmidt, D.; Teichler, U.; Webler, W.-D. (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht, Frankfurt/Main und New York 1984, S. 108 f.

² Huber; Vogel, a.a.O., S. 109.

³ Huber; Vogel, a.a.O., S. 108.

⁴ Vgl. Berger, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt am Main, erw. Aufl. 1980, S. 95 f.

Da Werte in der Realität kaum in "reiner" Form vorkommen, sondern in der Regel Werte-"Gemengelage" vorzufinden sind, muß methodisch so vorgegangen werden, daß die zu erwartenden Widersprüche im Wertehaushalt der befragten Studierenden nicht wie bei der Auswertung standardisierter Erhebungsbogen statistisch "ausgemittelt" werden, sondern als Informationen erhalten bleiben, die im Zusammenhang mit der jeweiligen individuellen Studienstrategie interpretiert werden können. Diese Voraussetzung wird durch das qualitative Interview erfüllt, denn es ermöglicht im Gegensatz zu standardisierten Erhebungsmethoden, "widersprüchliche Einstellungen, Interpretationsprobleme oder sich im Laufe der Zeit strukturierende Deutungen"¹ auszudrücken.

Drittens haben die Interviewpartner im qualitativen Interview im Gegensatz zum standardisierten Fragebogen mit jeweils begrenzter Zahl von Antwortmöglichkeiten die Chance, die Einzelaspekte des Untersuchungsgegenstandes aus ihrer Sicht und in ihren Worten darzustellen, zu kommentieren und zu bewerten, auf Entwicklungen einzugehen und Schwierigkeiten darzustellen. Der "komplexe und prozessuale Kontext-Charakter" des Forschungsgegenstandes² bleibt somit erhalten, was gerade bei der vorliegenden Themenstellung unerlässlich ist.

Die Themenstellung der Untersuchung erfordert eine **Interview-Methode**, die sicherstellt, daß die relevanten Problembereiche - z.B. Entscheidungsprozeß bei der Studienfachwahl, soziale Kontakte in und außerhalb der Universität, Wahl der Lehrveranstaltungen, Arbeitsverhalten im Studium - zur Sprache kommen, ohne daß die Interviews so vorstrukturiert werden, daß der Interviewpartner durch Themenvorgaben und vorgegebene Themenfolge in eine prüfungsähnliche Abfragesituation gedrängt wird und seine Sicht der Problembereiche nicht genügend einbringen kann.

In Anlehnung an das Konzept des problemzentrierten Interviews³ wurden die Interviews um ein Gerüst von Problembereichen herum organisiert, zu dem sich die Interviewpartner aus ihrer Sicht äußerten, so daß ihre Handlungs- und Bewertungsmuster deutlich werden konnten. Nachfragen des Interviewers waren problembezogen und nahmen Bezug auf die Stellungnahmen der Interviewpartner und nicht auf einen erschöpfenden Katalog vorformulierter Fragen. Damit hatten die Interviewpartner die Möglichkeit, den

¹ Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt/New York 1982, S. 10.

² ebd.

³ Vgl. Witzel, a.a.O., insb. S. 66 ff.

Gesprächsverlauf, vor allem die Abfolge der Problembereiche und die Ausführlichkeit, mit der jeder Bereich zur Sprache kam, weitgehend selbst zu bestimmen.

Ziel dieser Methode ist es, die Möglichkeiten der Befragten, sich zu ihrer Situation zu äußern, so zu optimieren, daß sie **ihre Problemsicht** zur Geltung bringen können. Dadurch soll erreicht werden, daß die Interviewpartner ihre Problemsicht selbst darstellen, d.h. der Interviewer "fragt sie nicht aus ihnen heraus", um der Gefahr zu entgehen, daß die Stellungnahmen des Interviewpartners durch die Sicht des Interviewers und dessen Vorverständnis präformiert werden.

Insgesamt wurden 23 Interviews mit Studierenden der Universität München und der Technischen Universität München im Hauptstudium der Fächer Germanistik, Physik und Betriebswirtschaftslehre geführt. Die Interviews dauerten in der Regel zwischen eineinhalb und zweieinhalb Stunden und wurden in der Wohnung der Interview-Partner zwischen März 1985 und Februar 1986 geführt. Sie wurden auf Tonträger aufgezeichnet und später transskribiert.

Die Interviewpartner beantworteten rd. eine Woche vor dem Interview einen **Kurzfragebogen**, in dem Wertvorstellungen und ihre Ausprägungen ermittelt wurden. Diese Daten dienten der systematischen Ergänzung der von den Interviewpartnern in den Interviews gemachten Aussagen zu Wertvorstellungen. Dabei wurde nicht der Vorgehensweise Ingleharts gefolgt, die Antwortvorgaben von den Befragten nach dem Grad der Zustimmung in eine Rangreihe bringen zu lassen, da dies zur Folge hat, daß "Gemengelagen" von Werten nicht oder nur unzureichend festgestellt werden können. Aus diesem Grund wäre diese Vorgehensweise für die hier bearbeitete Themenstellung zu wenig differenziert gewesen. Daher wurden die Interviewpartner gebeten, im Kurzfragebogen jede Antwortvorgabe mittels einer siebenstufigen Skala zu bewerten.¹

Abschließend sei die Frage der **Repräsentativität** der Ergebnisse angesprochen, mit der qualitative Sozialforschung regelmäßig konfrontiert wird. Statistische Repräsentativität - Aussagen über Häufigkeitsverteilung, die nicht nur für die Befragten, sondern auch für die Grundgesamtheit gelten - ist mit dieser Untersuchung nicht beabsichtigt, da sie für das in den vorhergehenden Abschnitten entwickelte Untersuchungsziel nicht notwendig ist. In dieser Untersuchung sollen "subjektive" und "objektive" Variablen und ihr Zusammenspiel identifiziert und das **Spektrum**, nicht aber die Häufigkeit ihrer

¹ 1 überhaupt nicht wichtig 7 sehr wichtig.

Verarbeitung durch die Studierenden, analysiert werden.¹ Darüber hinaus gilt, wenn es um das Auffinden und die Analyse von Zusammenhängen zwischen mehreren Variablen und deren Auswirkungen geht, die Einsicht: "Am Detail geht oftmals ein Entscheidendes über das Allgemeine auf, das der bloßen Verallgemeinerung entschlüpft".²

Die hier vorgelegte Untersuchung kann allerdings den Anspruch erheben, "typische" Zusammenhänge zwischen bestimmten Variablen - Werte, allgemeine Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden - und Studienstrategien aufzudecken. Erstens weisen die Studierenden, mit denen die Interviews geführt wurden, für das Untersuchungsziel wichtige gemeinsame Merkmale im Hinblick auf Studienort (München), Studienfach ("Massenfach") und Studienfortschritt (Hauptstudium) auf, so daß sie nicht als Minderheitengruppe mit besonderen Merkmalen aus dem Rahmen fallen.³ Zweitens wird die Interpretation des Studienverhaltens der Probanden eingebunden in die Diskussion der Situation des jeweiligen Faches (z.B. Selbstverständnis der Fachvertreter, vorherrschende Lehr- und Lernformen und Praxisbezug des Studiums).

Die **Auswertung der Interviews und die Erstellung des Abschlußberichts** mußte aus Gründen, die vom Projektbearbeiter nicht zu verantworten sind, mehrfach zurückgestellt werden. Daraus resultieren Probleme, aber auch Chancen.

Das Hauptproblem besteht im Verlust des Aktualitätsbezugs der Interviews. Die Studienbedingungen an den Universitäten haben sich seit 1986 weiter verschlechtert, und die Aktionsformen, zumindest eines Teiles der Studierenden, haben sich, wenigstens für kurze Zeit, ebenfalls verändert: Jedenfalls

¹ In diesem Zusammenhang kann auf eine von der DFG geförderte Untersuchung "Berufsverlauf von Ingenieuren" verwiesen werden, die sich auf die Berufsverläufe von drei Ingenieuren konzentriert und in der ausgeführt wird, eine Stichprobe könne "auf Repräsentativität verzichten, wenn es darum geht, Kovariationen zweier oder mehrerer Variablen" zu überprüfen (Hermanns, H.; Tkocz, Chr.; Winkler, H.: Berufsverlauf von Ingenieuren, Frankfurt/New York 1984, S. 150). Vgl. auch die Aussage von Huber; Vogel, a.a.O., S. 130, zum Stand der Studentenforschung: Es sei zu erproben, "ob nicht kleinere Intensiv-Studien **mit qualitativen Methoden und dem Ziel typischer Befunde** (Herv. G. Sch.) gegenwärtig und mittelfristig - neben den großen Erhebungen für die Planung oder im Sinne der Betroffenen - einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Lage der Studenten leisten können."

² Adorno, Th. W.: Einleitung. In: Dahrendorf, R.; Pilot, H.; Albert, W.; Habermas, J.; Popper, K. W. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied/Berlin 1969, S. 51.

³ Zur Auswahl der hier analysierten Interviews vgl. oben S. 2 f.

wurde ein Studentenstreik, wie der im Wintersemester 1988/89, damals kaum für möglich gehalten, und auch in den Interviews gibt es keine Hinweise auf Streiks oder andere studentische Aktionsformen.

Die Chancen bestehen vor allem in der Möglichkeit, die Frage nach den Gründen und den Rahmenbedingungen studentischer Aktionsschübe einerseits und hochschulpolitischer Apathie andererseits in die Untersuchung mit einzubeziehen. Dem sind allerdings Grenzen gesetzt, da die Interviews damals nicht mit dem Ziel geführt worden sind, individuelle Aktionspotentiale zu ermitteln, wenn auch Fragen nach hochschulpolitischem Engagement und Interesse zur Kenntlichmachung der Rahmenbedingungen, unter denen das Fachstudium absolviert wird, gestellt wurden.

E Empirischer Teil: Studierende im Studium

1 Studierende der Betriebswirtschaftslehre

1.1 Studienverhalten und Studienprobleme

In diesem Abschnitt gehe ich vom Studienverhalten eines Studenten im zehnten Semester (Interview 1) und einer Studentin im neunten Semester (Interview 2) Betriebswirtschaftslehre an der Universität München aus.

Der Student hat bereits ein dreijähriges Studium der Volkswirtschaftslehre im Ausland mit dem "Bachelor" abgeschlossen. Davon wurden ihm an der Universität München einzelne Studienleistungen anerkannt, so daß er sein Studium im 3. Fachsemester beginnen konnte. Nach Ablegung der Zwischenprüfung hat er zwei Semester in Italien studiert.

Die Studentin hat vor Studienbeginn zunächst ein halbes Jahr in England gearbeitet, um ihre Englischkenntnisse zu verbessern und um "auch mal von zu Hause wegzukommen".

Beide Studierenden haben während der vorangegangenen Semester im Durchschnitt pro Semester zwischen 15 und 20 Semesterwochenstunden belegt. Der Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen beträgt beim Studenten durchschnittlich 15 Stunden pro Woche, während er bei der Studentin nach ihren eigenen Aussagen "sehr gering" ist - sie kann darüber aber keine genauen Angaben machen.

Das Studienverhalten des **Studenten** (Interview 1) ist geprägt von seiner Abneigung gegen alles Theoretische, von seiner Orientierung an vermuteten

Berufschancen, von sehr diffusen Berufsvorstellungen und von der Rücksichtnahme auf bestimmte Prüfungsmodalitäten, andererseits aber auch von der Überzeugung, daß das Studium Spaß machen solle. Bei der Wahl der Schwerpunkte hat er schon "so eine Art Werturteil über die Theorien gebildet, indem ich mir einigermaßen praktische Fächer ausgesucht habe." Er ist nämlich der Meinung, oft würden Theorien aufgestellt, die für die Praxis unbrauchbar, "verbraucherfeindlich" seien, so daß es für ihn müßig sei, sich überhaupt - und schon gar nicht ausführlich - damit zu beschäftigen.

Diese Auffassung ist darauf zurückzuführen, daß bei der Wahl der Studienschwerpunkte die Berufschancen und die Berufsorientierung die zentrale Rolle spielen. Beispielsweise hat der Student den Schwerpunkt Versicherungswirtschaft wegen der guten Arbeitsmarktchancen in diesem Bereich als "Sicherheitsgürtel" gewählt, falls es mit der von ihm zwar nicht intensiv angestrebten, aber doch nicht ausgeschlossenen Promotion nicht klappen sollte. Für den anderen Schwerpunkt, öffentliche Wirtschaft, hat er sich entschieden, weil er sich vorstellen kann, in diesem Bereich nach einer möglichen Promotion als Dozent tätig zu werden, andererseits um sich eine gewisse Vorbereitung auf eine mögliche berufliche Tätigkeit in der Politik zu verschaffen. Er hat also große und vielseitige berufliche Pläne, über deren Realitätsgehalt er sich allerdings lieber ausschweigt. Er betont jedoch, er hätte diese Schwerpunkte nicht gewählt, wenn sie ihm keinen Spaß machen würden.

Bei der Wahl der Lehrveranstaltungen steht ebenfalls die Berufsorientierung im Vordergrund. Gleichzeitig ist die Wahl der Lehrveranstaltungen - jedenfalls seit dem vergangenen Semester - von der Prüfungsorientierung geprägt: Die Wahl der Lehrveranstaltungen ist, so betont der Student, "strategisch" begründet, und zwar, je nachdem, bei welchem Professor er später in den einzelnen Fächern die Prüfung ablegen will.

Die Mischung von Berufsorientierung und "Spaß am Studium" bei der Entscheidung über Schwerpunkte und Lehrveranstaltungen sowie beim Studienverhalten hat sich relativ früh im Studium ergeben. Zu Studienbeginn hatte sich dieser Student vorgenommen, solche fachlichen Schwerpunkte zu bilden, die möglicherweise später zu finanziell lukrativen beruflichen Positionen führen. Das Studium im Bereich Steuerrecht, auf das er sich spezialisieren wollte, hat ihm jedoch überhaupt keinen Spaß gemacht, da er festgestellt hat, "daß gewissermaßen die sprachlichen Elemente, die mir gefallen an einem Beruf, und auch die Spontan-Sachen, das Kreative, unter den Tisch fallen." Er behauptet, sich deshalb entschlossen zu haben, das zu studieren, was ihm "wirklich Spaß" macht, "und ich hab's nicht bereut, mir macht das Studium Spaß, ich gehe gern zur Universität."

Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Student die Entscheidungen über Einzelheiten des Studienverhaltens eindeutig an einer späteren, möglichst erfolgreichen Berufstätigkeit orientiert. So begründet er seine Promotionsabsichten nicht mit dem Interesse an bestimmten Fachinhalten, sondern mit der Überzeugung, daß der Dokortitel "mir doch ein wenig Prestige geben würde". Auch die Tatsache, daß für ihn eine gute Abschlußnote nicht so wichtig ist, resultiert aus seiner Beurteilung der Berufschancen: Er glaubt nämlich, eine gute Abschlußnote sei zwar eine gute Empfehlung, im Grunde seien aber das persönliche Auftreten und "Nebenkenntnisse" viel wichtiger, und diese Voraussetzungen wird er später natürlich erfüllen - darin ist er sich ganz sicher. Dazu zählen nicht nur bestimmte Studienschwerpunkte, sondern Fähigkeiten, die man im weiteren Sinne als multifunktionale Fähigkeiten bezeichnen kann. Der Student ist nämlich der Meinung, daß bereits bei der Leistungsbeurteilung in der Universität bestimmte, von den Fachinhalten unabhängige, Fähigkeiten eine Rolle spielen. Um sicherzustellen, daß seine guten fachlichen Leistungen und Klausuren tatsächlich auch als solche beurteilt und gewürdigt werden, hat er sich entschlossen zu lernen, "gute Aufsätze zu schreiben" und seinen Stil und seine Handschrift zu verbessern. Außerdem bemüht er sich, die Fachliteratur "noch effizienter aufzuarbeiten", weshalb er seit knapp zwei Monaten Stenographie lernt.

Angesichts dieser Aktivitäten ist es nicht erstaunlich, daß der Student sich selbst als ehrgeizig im Studium bezeichnet, zumal er festgestellt hat, daß die Beurteilung der Leistungen an der Universität von vielen "Unwägbarkeiten" und "subjektiven Elementen" abhängig ist, die man durch zusätzliche Anstrengungen, wie er sie unternimmt, zu seinen Gunsten beeinflussen kann. Infolgedessen spielt, wie zu erwarten, die Gruppenarbeit für ihn auch nur eine untergeordnete Rolle. Er ist der Auffassung, daß sie für ihn in der Regel Zeitverlust wäre, es sei denn, er fände jemanden mit denselben Studienauffassungen und demselben Lerntempo. Da er dabei jedoch keine guten Erfahrungen gemacht hat, arbeitet er seit einigen Semestern lieber allein - und zwar nach seiner Meinung mit Erfolg: Mit seinen Studienleistungen ist er jedenfalls im großen und ganzen zufrieden, sie lagen immer zwischen gut und befriedigend.

Bei der **Studentin** (Interview 2) liegt dagegen sowohl der Auswahl der Interessenschwerpunkte als auch der Auswahl der Lehrveranstaltungen ein - allerdings nicht sehr stark ausgeprägtes - Interesse am Studienfach zugrunde. Berufliche Vorstellungen spielen dagegen keine Rolle. Ihr Hauptfach - Banken - hat sie zunächst mehr oder weniger aus Neugierde gewählt, ohne sich viel darunter vorstellen zu können. Im Laufe des Studiums hat sie jedoch In-

teresse für diesen Bereich entwickelt. Insgesamt herrscht bei ihr eine ziemlich lockere, wenig engagierte Haltung gegenüber dem Studienfach vor - das Studium wird zwar ernst genommen, aber nach dem "Minimalprinzip", wie sie es selber nennt, absolviert.

Das relativ schwach ausgeprägte Fachinteresse gibt ihr die Möglichkeit zu großer Flexibilität im Studium, so daß es ihr immer möglich ist, ihren Studieninteressen nachzugehen und trotzdem den Vorschriften der Prüfungsordnung Genüge zu tun. Dabei spielen strategische Überlegungen - "bei wem mache ich in welchem Fach meine Prüfung?" - überhaupt keine Rolle. Auswahlgesichtspunkt und gleichzeitig Kriterium für die Intensität und die Zeitpunkte des Lernens im Studium ist es, den größtmöglichen Erfolg mit dem geringstmöglichen Aufwand zu erzielen. Beispielsweise "spart" sie sich bestimmte Lernstoffe "auf", um sie erst unmittelbar vor den Klausuren zu lernen.

Diese Haltung ist zugleich typisch für ihr gesamtes Studienverhalten. Sie betont, daß sie meistens "unter Druck" arbeitet, weil sie festgestellt hat, daß sie dann am schnellsten arbeitet. Was die Studienintensität anbelangt, ist der Studienverlauf eine ständige Wellenbewegung von "Faulheit" und "intensivem Studieren" vor den Klausuren.

Diese Haltung ist für das gesamte Hauptstudium der Studentin charakteristisch. Auf die Frage nach dem Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen im Hauptstudium antwortet sie ganz offen: "War ich faul. Da war ich echt faul, muß ich sagen. Da hab' ich wirklich fast nichts gemacht." Was die intensiven Studienphasen anbelangt, betont sie, das Studium sei ja nicht uninteressant und wenn sie motiviert sei, könne sie eigentlich ziemlich schnell so gut wie alles lernen:

"Nur, dann wart' ich halt meistens, bis sich 'ne große Masse angesammelt hat vor der Klausur und lern' das dann, was weiß ich, über Nacht, daß es halt für die Klausur reicht, Minimalprinzip."

Um zum Lernen motiviert zu werden, braucht die Studentin nach eigener Aussage Ansprechpartner, "irgendeine Gruppe" oder - wie in der Schule - "wenn da so ein Lehrer wäre, der sich für jemanden interessiert, das würde mir mehr Spaß machen". Die Voraussetzungen für diese Art der persönlichen Ansprache sind in der Massenuniversität mit den "Groß-Gruppenveranstaltungen" natürlich denkbar ungünstig. Aber auch in informellen studentischen Arbeitsgruppen hat die Studentin sehr selten mitgearbeitet, ohne daß sie dies letztlich erklären kann. Es scheint daran zu liegen, daß sie tatsächlich am effektivsten unter großem Zeitdruck arbeitet, was "natürlich eine schlechte Grundlage für Gruppenarbeit ist." Außerdem geht die Arbeit in studentischen Arbeitsgemeinschaften für sie zu langsam voran, so daß sie in immer größere Zeitnöte geraten würde - angesichts der Tatsache, daß sie

immer erst kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen beginnt, eine verständliche Einschätzung.

Die relativ geringe Arbeitsintensität, die die Studentin an den Tag legt, führt verständlicherweise dazu, daß sie sich in den Gruppenveranstaltungen nur wenig an den Diskussionen beteiligt. Sie begründet dies allerdings damit, daß sie immer nur dann etwas sagt, wenn es ihr "sinnvoll" erscheint und wenn sie sich gegen diejenigen abgrenzen will, die sich immer nur beteiligen, um sich zu profilieren.

Es überrascht nicht, daß die Studentin, insgesamt gesehen, nicht sehr zufrieden mit ihren Studienleistungen ist:

"Also, ich hätte es einerseits von meinen Fähigkeiten schon besser machen können, andererseits aber wieder nicht, weil der Druck nicht groß genug war dafür."

Positiv bewertet sie die Tatsache, daß sie das Studium sehr schnell "durchgezogen" hat, und charakterisiert dies mit dem bereits bekannten Prinzip: "Minimaler Aufwand, maximaler Output".

Das Studienverhalten und die Kommentare der Studentin vermitteln den Eindruck, daß sie nicht mit großer Begeisterung bei der Sache ist und ihr Studium auf der Basis eines mäßigen fachlichen Interesses mehr oder weniger als Pflichtübung absolviert. Dies könnte sich aus ihrer Sicht erst dann ändern, wenn sie durch Lehrpersonen oder Mitstudierende zu einem anderen Studienverhalten motiviert würde und wenn intensivere Kontakte zu Lehrpersonen und Kommilitonen und Kommilitoninnen möglich wären.

Die Frage der Studiendauer hatte zunächst für sie ebenso wenig wie für den Studenten aus Interview 1 eine Rolle gespielt. Sie wollte ihr Studium ursprünglich nicht besonders schnell abschließen, ohne daß sie genau angeben kann, wieviele Semester sie sich insgesamt vorgestellt hatte. Zum Befragungszeitpunkt aber fühlt sie sich verpflichtet, das Studium nun möglichst bald zu beenden, damit ihre Eltern nicht in finanzielle Schwierigkeiten geraten, wenn ihr jüngerer Bruder demnächst mit dem Studium beginnt.

Neben dem schwach ausgeprägten Fachinteresse wird im Laufe des Interviews eine nicht explizit geäußerte Berufsorientierung des Studiums offenbar. In der ersten Studienphase hat diese Studentin erhebliches Interesse "an der Praxis" gehabt. Sie hat auch versucht, "für die Praxis" zu studieren, hat aber inzwischen erkannt, daß das, was in den Lehrveranstaltungen vermittelt wird, "fast nicht anzuwenden ist. Also, ich hab mich damit abgefunden, wenn ich in den Betrieb gehe, daß ich dann quasi noch 'mal 'ne Lehre durchlaufen muß,

weil das in allen Fächern solche Über-Theorien sind, die auf alles und nichts passen."

1.2 Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 1)

1.2.1 Einstellungen zum Studium

1.2.1.1 Studienfachwahl und Studienmotivation

Für den Studenten ist die Berufsorientierung studienbestimmend - Studium als Berufsausbildung -, ohne daß er allerdings klare Berufsvorstellungen hat. Selbst die Aktivitäten außerhalb des Studiums, zu deren Begründung er selber die persönlichkeitsbildende Funktion anführt, werden in den meisten Fällen gezielt im Hinblick auf eine spätere Berufstätigkeit unternommen. Dies gilt natürlich am stärksten für die Erwerbstätigkeit neben dem Studium, es gilt aber ebenso, und fast genau so stark ausgeprägt, für die Hobbies des Studenten.

Die Berufsorientierung hat sich nicht erst während des Studiums entwickelt, sondern war bereits bei Studienbeginn vorhanden. Der Student hat Kindheit und frühe Jugend im Ausland verbracht. Dabei hat es Zeiten gegeben, in denen es seinen Eltern finanziell schlecht ging. Die Erfahrung finanzieller Probleme hat offensichtlich dazu beigetragen, daß er einen Beruf anstrebt, "wo ich einen festen Rückhalt hab", wo ich eine Zukunft sehe, und da sah ich eben in Volkswirtschaft eine Zukunft". Da das Volkswirtschaftsstudium, das er im Ausland absolviert hat, nach seinen Angaben in der Bundesrepublik nicht anerkannt wurde, hat er sich für ein zweites Studium im Fach Betriebswirtschaftslehre entschieden. Für die Wahl dieses Faches war entscheidend, daß er die Berufsmöglichkeiten für Absolventen der Betriebswirtschaftslehre günstiger einschätzte und noch einschätzt als für Absolventen der Volkswirtschaftslehre und mit einem solchen Abschluß größere finanzielle Sicherheit erwarten kann.

Unterstrichen wird die Bedeutung der berufsorientierten Studienfachwahl durch die Tatsache, daß er die Entscheidung für die Betriebswirtschaftslehre getroffen hat, obwohl ihn von den Inhalten her die Volkswirtschaft eher interessiert hätte. Es macht ihm nämlich nicht so furchtbar viel Spaß, "in Kleinigkeiten 'rumzuwühlen", es sei denn, die Inhalte werden "praktisch unterrichtet", was er denn auch vom Betriebswirtschaftsstudium erwartet hat. Ein weiteres Indiz für die Bedeutung der Berufs- und Sicherheitsorientierung ist die Tatsache, daß auch der Entscheidungsprozeß bei der Studienfachwahl nicht von inhaltlichen Fachinteressen geprägt war. Der Student war in der

Schule sowohl in Mathematik als auch in den Sprachen sehr gut, wollte aber keinesfalls Lehrer werden - u.a. mit der Begründung, er sei sich zu schade gewesen, "sich nervlich wegen ein oder zwei Schülern aufzureiben". Außerdem hat er das Berufsziel des Übersetzers, das ihn eine Zeitlang interessiert hat, nicht weiterverfolgt, weil dieser Beruf bereits zu sehr überlaufen war. Andere Studienfächer hat er nicht in Betracht gezogen. Das Studium der Betriebswirtschaftslehre wird also nicht durch das Interesse an den Fachinhalten, sondern durch das Desinteresse an den Inhalten anderer Studiengänge oder Berufe begründet.

Insofern enthält der Komplex der Studienmotive auch ein Element der Verlegenheitslösung, das aber nicht wie bei der Studentin (Interview 2) im Mittelpunkt steht. Für seine Entscheidung zugunsten der Betriebswirtschaftslehre war maßgeblich, daß dieses Studium seiner Meinung nach auf die Praxis hin angelegt ist, und daß er nach Abschluß dieses Studiums bessere Berufschancen und ein sichereres Einkommen als nach einem Volkswirtschaftsstudium erwartet hat: Er betont, daß gerade nach Abschluß eines Volkswirtschaftsstudiums ein Betriebswirtschaftsstudium "dann doch was Sichereres" ist.

Nicht nur bei der Studienfachwahl, sondern selbst bei der Studienortwahl und bei den Erwartungen an Universität und Studium kommt die bereits vor Studienbeginn vorhandene Berufsorientierung des Studenten zum Tragen. Bei der Wahl der Universität stand für ihn im Vordergrund, daß die Universität München insbesondere im Ausland bekannter ist und einen besseren Ruf hat als beispielsweise die in der Nähe seines Heimatortes gelegene Universität Konstanz: "Konstanz, das klingt, das kann irgendwo sein, meinetwegen Konstanz noch in Bulgarien (sic)." Dieser Gesichtspunkt ist für den Studenten im Hinblick auf eine eventuelle "Berufstätigkeit im Ausland" - die er neben den oben bereits genannten anderen Formen beruflicher Tätigkeit auch noch in Betracht zieht - von großer Bedeutung.

Bei den Erwartungen an die Universität und das Studium spielten im Rahmen der Berufsorientierung zwei Aspekte eine Rolle, von denen der Student meint, daß sie im Hinblick auf eine Tätigkeit in der Privatwirtschaft wichtig und an einer großen Universität wie der Universität München erfüllt sind: Zum einen ein hohes Niveau der Lehrveranstaltungen, und zum anderen erwartete er, daß die Professoren "in ihrer Persönlichkeit gereift" sind und ein "großes Selbstbewußtsein" haben. Auch dies hoffte er an einer etablierten Universität eher als an einer "unbekannten" vorzufinden.

Neben den berufsorientierten Aspekten waren allerdings auch Aspekte der Persönlichkeitsbildung bedeutsam. Für diesen Bereich hat er seines Erachtens jedoch bereits während seines Studiums im Ausland und außerdem nach

seiner Rückkehr nach Deutschland genug getan - hier nennt er insbesondere die Fremdsprachen, in denen er sich durch einen Studienaufenthalt in Italien und durch wiederholte Reisen nach Frankreich und Spanien weitergebildet hat. Aber auch bezüglich der Sprachen erwähnt er, er gehe davon aus, daß ihm Fremdsprachenkenntnisse beim Übergang in einen Beruf und später im Beruf von Nutzen sein können.

Insgesamt gesehen überwiegen also bei Studienbeginn die berufsorientierten Aspekte. Hierfür spielen im wesentlichen zwei Einflußfaktoren eine Rolle: Die Herkunft aus einem Elternhaus, in dem es häufig finanzielle Schwierigkeiten gab, und die Tatsache, daß er während der Schulzeit bei sich keine ausgeprägten fachlichen Interessen oder Begabungen feststellen konnte. Er hat sich für Mathematik und für Sprachen interessiert, konnte bzw. wollte sich aber nicht für den einen oder anderen Bereich entscheiden. Außerdem wollte er - wie gesagt - nicht Lehrer werden, was bei beiden Fächern eine mögliche berufliche Alternative gewesen wäre.

Durch die Berufsorientierung im Sinne von "Studium als Berufsausbildung" werden auch die Beurteilung der Lehrveranstaltungen und die Kritik an der Universität und am Studium bestimmt.

Der Student kritisiert mehrfach, daß die Lehrinhalte zu wenig auf die berufliche Praxis vorbereiten, daß zu wenige praktische Fälle durch zu viel "theoretischen Aufbau" verwässert werden und daß das vermittelte Wissen "verbraucherfeindlich" ist. Im übrigen sind die Professoren seines Erachtens nach schlechte Lehrer und - da ist er sich ganz sicher - leisten obendrein in der Regel wissenschaftlich zu wenig. Er bringt dies zwar nicht direkt in verwertungsorientierten Zusammenhang, mißt das Verhalten der Professoren aber an den Verhältnissen in der Wirtschaft, wo es den "leistungsfeindlichen Beamtenstatus" nicht gebe und wo die Leistungskontrolle größer sei. Andererseits ist er ehrlicherweise über das nicht sehr hohe Niveau mancher Lehrveranstaltungen gar nicht so böse, weil es ihm - verbunden mit der relativ geringen Regelungsdichte in der Studien- und Prüfungsordnung - die Möglichkeit gibt, die meisten Lehrveranstaltungen selber auszuwählen, meistens im Hinblick auf spätere berufliche Tätigkeiten, aber auch aus fachlichem Interesse.

Selbst das Desinteresse und die Trägheit, die er bei der Mehrzahl seiner Kommilitoninnen und Kommilitonen festgestellt hat, beurteilt er im Hinblick auf die Anforderungen eines späteren Berufs: Diese Verhaltensweisen seien vor allem deshalb negativ zu werten, weil man in der Wirtschaft schon beim Vorstellungsgespräch nur geringe Chancen habe, wenn man sich nicht artikulieren könne und nicht selbstbewußt auftrete. Der Student läßt sich durch das Verhalten seiner Mitstudierenden aber nicht entmutigen. Eher scheint es so zu sein, daß er dadurch sogar angestachelt wird, sich in den

Lehrveranstaltungen aktiv zu beteiligen, und zwar weniger aus fachlichem Interesse, sondern um auf sich aufmerksam zu machen.

Gemessen an der Bedeutung der Berufsorientierung für das Studienverhalten sind die Aussagen dieses Studenten zu seinen Berufsvorstellungen und erwarteten Berufsperspektiven äußerst vage und konkrete Angaben sehr spärlich. Die Palette der Berufsvorstellungen ist, wie schon angedeutet, zwar sehr breit - möglicherweise Promotion und dann Dozententätigkeit an der Universität; Versicherungswirtschaft; Politik; diplomatischer Dienst; Erwerbstätigkeit im Ausland. Der Hauptgesichtspunkt für die Wahl der Spezialgebiete und der Lehrveranstaltungen sind jedoch nicht die Studieninhalte, sondern die vermutete berufliche Verwertbarkeit und der finanzielle Aspekt: "Okay, du studierst Betriebswirtschaft und da vor allem die Spezialisierungen, die finanziell lukrativ sind." Und auch hier gibt es als weiteren - allerdings eher nebensächlichen - Aspekt den Gesichtspunkt, daß dem Studenten die Inhalte und die erwartete Berufstätigkeit Spaß machen müssen. Beispielsweise hat ihm die Buchführung im Studium Spaß gemacht, aber ihm haben die "Spontaneität und Kreativität" gefehlt, so daß er sich nicht vorstellen kann, sich in dem entsprechenden Beruf wohlfühlen. Folglich hat er diesen Bereich auch nicht als Spezialgebiet gewählt: "Ich hab mir gesagt, jetzt suchst du dir Spezialisierungen aus, die dir wirklich Spaß machen."

Allerdings sind es die Erwartungen, die der Student an einen Beruf knüpft, die den Schlüssel zum Verständnis der Wertprioritäten des Studenten und seines Studienverhaltens liefern. Vom Beruf erwartet er "festen Rückhalt", und zwar sowohl in finanzieller Hinsicht, als auch von den Berufsinhalten her: Er will nicht nur gut verdienen, sondern der Beruf soll ihm auch Spaß machen und ihm Zeit für seine Hobbies lassen. Sicherheit und Zufriedenheit im Beruf sind für ihn die Voraussetzung für den Freiraum, den er für seine persönliche Entwicklung benötigt. Wie aus dem Kurzfragebogen hervorgeht, ist für ihn das Wichtigste an einem Beruf, daß er persönliche Autonomie und Weiterentwicklung (6,7 bzw. 7,0)¹ gewährleistet, während Status und Karriere sowie angenehmes Leben (5,7 bzw. 5,3) etwas weniger wichtig sind. Sich für das Gemeinwohl einzusetzen, ist mit 4,7 noch erheblich schwächer ausgeprägt. Die Tatsache, daß die Erwartungen an den Beruf nicht an bestimmten beruflichen Inhalten, sondern an übergreifenden Aspekten festgemacht sind, ist darauf zurückzuführen, daß der Student sich noch nicht auf einen bestimmten Beruf festgelegt hat, sondern eine Vielfalt an beruflichen Tätigkeiten ins Auge faßt. Vom Studium erwartet er, daß es ihn auf berufli-

¹ Siebenstufige Skala mit dem Wert 7 für höchste Wichtigkeit. Die Bewertung der einzelnen Bereiche basiert jeweils auf den Bewertungen mehrerer Items.

che Tätigkeiten vorbereitet. Da er jedoch keine inhaltlichen Vorstellungen über seinen zukünftigen oder seinen angestrebten Beruf hat, er gleichzeitig das Studium aber als Berufsvorbereitung betrachtet, konzentriert sich seine Kritik am Studium auf den fehlenden Anwendungsbezug der Studieninhalte und des Hochschulunterrichts allgemein.

1.2.1.2 Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium

Für seine Lebensplanung ist es wichtig, daß das Studium ihn so vorbereitet, daß er beruflich möglichst schnell die Sicherheit und den Rückhalt findet, die er für seine persönliche Weiterentwicklung und die Verwirklichung seiner Autonomie benötigt, zumal er das Betriebswirtschaftslehre-Studium ausdrücklich aus dem Sicherheitsdenken heraus gewählt hat. Das Studium erfüllt jedoch diese Aufgabe seines Erachtens nicht bzw. nur unzureichend, weil es sich nicht an der Praxis orientiert. Seines Erachtens wird in den Lehrveranstaltungen zu wenig darauf eingegangen, "wie es in der Praxis ausschaut", so daß für eine spätere Berufstätigkeit nur "vielleicht 40 % brauchbar ist". Er geht sogar so weit zu sagen, daß die wenigen praktischen Fälle, die in den Lehrveranstaltungen behandelt werden, durch "zu viel theoretischen Aufbau verwässert" werden. Theorien sind für ihn nur akzeptabel, wenn er erkennt, daß und wie sie in der Praxis unmittelbar anwendbar sind. Daher haben entsprechende Freizeitaktivitäten und Erwerbstätigkeit neben dem Studium die Funktion, den mangelnden Praxisbezug des Studiums zu kompensieren. Anwendungsbezug und Verwertbarkeit für einen späteren Beruf sind dabei von besonderer Bedeutung. Freizeitaktivitäten und Erwerbstätigkeit neben dem Studium erfüllen für den Studenten also die Funktion berufsvorbereitender studienbegleitender Praxisphasen.

Außerdem kritisiert er das "teilweise nicht ausreichende Niveau" der Lehrveranstaltungen und das Lehrverhalten der Mehrzahl der Lehrpersonen. Er ist der Meinung, daß etwa die Hälfte der Dozenten "wissenschaftlich gar nicht so tätig sind in unserem Bereich". Dies ist für ihn jedoch eher ein untergeordneter Kritikpunkt - wichtiger ist ihm die Kritik an der Lehre. Es werde zu viel Stoff vermittelt, die Dozenten stellten sich zu wenig auf das Niveau der Studenten ein, und ihr Unterrichtsverhalten sei "einfach schlecht".

In diesem Zusammenhang betont er einen für ihn wichtigen Aspekt: Die Dozenten hätten im Grundstudium, vor allen Dingen in den Vorlesungen, die Tendenz gehabt, Fragen abzublocken, während sie im Hauptstudium erwarteten und voraussetzten, daß die Studierenden in den Lehrveranstaltungen aktiv mitarbeiten und Fragen stellen. In den genannten Unzulänglichkeiten der Lehre sieht der Student auch die Ursache für die Passivität der

meisten Studierenden in den Übungen und Seminaren. Daher machen ihm die Lehrveranstaltungen wenig Spaß, zumal er von Kommilitonen sogar kritisiert werde, wenn er aktiv ist und Fragen stelle.

Bei der Gesamtbewertung seines Studiums unterscheidet er zwischen seiner allgemeinen Lebenssituation als Student, die er positiv bewertet, und den Verhältnissen an der Universität, die er vor allem aufgrund der Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen eher negativ beurteilt. Aufgrund des teils "armseiligen Unterrichts" verliere man immer mehr die Lust, Lehrveranstaltungen zu besuchen und versuche, sich das Wissen durch Bücher anzueignen. Dies wiederum führe zu einer gewissen Verunsicherung, weil man dann nicht wisse, ob man tatsächlich das lerne, was der Dozent in seinen Lehrveranstaltungen für wichtig halte und was dann später in der Prüfung drankomme.

1.2.1.3 Stellenwert des Studiums

Die spezielle Ausprägung des berufsorientierten Studienverhaltens dieses Studenten und die Aktivitäten neben dem Studium, die ihn für die Erwerbstätigkeit "fit" machen sollen, sind bereits Indikatoren dafür, daß das Studium für den Studenten nicht im Mittelpunkt steht. Während der vergangenen Semester war es tatsächlich nicht der Mittelpunkt gewesen, vielmehr waren die Erwerbstätigkeit neben dem Studium und die Verwirklichung außeruniversitärer Interessen für ihn zumindest gleichgewichtig gewesen. Diese Einstellung ist einerseits Folge seiner Berufsorientierung, andererseits seiner speziellen Lernmotivation: Zum Lernen wird er immer dann stark motiviert, wenn er dadurch "eine Sache des täglichen Lebens besser verstehen kann", d.h. wenn er "gewissermaßen über das Leben lernen" und sich Wissen - insbesondere aus Wirtschaft und Politik - aneignen kann, mit dem er sich konkret Vorteile verschaffen kann und anderen überlegen ist:

"Aber dann ist das für mich ein Kitzel, irgendwie das Wissen zu haben und dann nachher langsam meinen eigenen Weg da so zu bauen in diesen See hinein. So 'nen Kai bau ich mir hin und ich fühle mich dann nachher so wie, ja, so wie Jesus, der auf dem See wandelt. Das, das gibt mir Freude."

Für den Studenten sind Erfolg im Studium, der Erwerb von Wissen, durch das er sich von seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen abheben kann, und die Befriedigung des persönlichen Ehrgeizes überhaupt nur durch die von ihm selbst hergestellte Verbindung von Studium und Leben außerhalb der Universität möglich. Daher will er das Studium auch nicht möglichst schnell abschließen. Er hatte sich dies zwar zunächst vorgenommen, hat sich dann aber im Laufe des Studiums - auch auf Grund der finanziellen Möglichkeiten durch die Erwerbstätigkeit neben dem Studium - dazu ent-

schlossen, die Angebote an "Nebenaktivitäten" neben dem Studium zu nutzen.

Zum Befragungszeitpunkt gibt der Student allerdings an, er möchte sich im laufenden Semester nun doch intensiver auf den Abschluß des Studiums konzentrieren, da er befürchtet, das Studieren werde ihm keinen Spaß mehr machen, wenn er den Abschluß noch weiter hinausschiebe. Deshalb will er im laufenden Semester auch seine Tätigkeit als Wohnheim-Tutor aufgeben. Außerdem ist er der Meinung, nun sei der Zeitpunkt gekommen, zu dem ihn die Erwerbstätigkeit neben dem Studium inhaltlich nicht mehr befriedige.

1.2.2 Studienbedingungen und Studentsein

Seit der Student kein BAföG mehr bekommt, finanziert er sein Studium hauptsächlich durch Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Zum Zeitpunkt der Befragung ist er 20 Stunden pro Woche erwerbstätig, und zwar hauptsächlich an der Volkshochschule - hier hält er Kurse über Buchhaltung - und als Nachhilfelehrer in fast allen seinen Abiturfächern. Diesen Tätigkeiten mißt er - wie nicht anders zu erwarten - im Hinblick auf einen späteren Beruf große Bedeutung zu, da er im Rahmen seiner Vorbereitung auf den Unterricht die vielen "Kleinigkeiten seines Faches" und die praxisrelevanten Dinge lerne, die an der Universität vernachlässigt würden.

Die Erwerbstätigkeit ist für ihn außerdem bedeutsam, weil sie ihm die Unabhängigkeit gegenüber seinen Eltern sichert, zumal diese immer häufiger fordern, er möge doch nun mit dem Studium fertig werden, da er schon viel zu lange studiere.

Seit seiner Rückkehr aus Italien wohnt der Student im Studentenwohnheim. Er ist damit sehr zufrieden, vor allen Dingen wegen der vielen Vorteile und Annehmlichkeiten und wegen der Möglichkeit, Leute kennenzulernen. Der Student hat einen relativ kleinen Freundes- und Bekanntenkreis - sechs bis sieben Kommilitonen und Kommilitoninnen -, darüber hinaus hat er mit zehn bis fünfzehn weiteren "Gruß-Bekanntschaften". Er hat zwar nicht das Bedürfnis nach umfangreicheren sozialen Kontakten, kritisiert aber trotzdem, daß die Studierenden generell an Kontakten wenig interessiert seien und sich eher "egoistisch" und wenig kameradschaftlich verhielten. Er führt dies auf die Größe der Universität zurück, die letztlich Anonymität fördere und dazu führe, daß unter Studenten generell die Universität nicht als Ort empfunden wird, in dem man Kontakte knüpfen und pflegen kann.

Ähnlich verhält es sich mit Kontakten zu Lehrpersonen. Von sich aus sucht der Student diese Kontakte nicht, und er hat, von einer Ausnahme abgesehen, auch keine Kontakte außerhalb der Lehrveranstaltungen. Es gibt allerdings auch nur eine Lehrperson, die ihn besonders beeindruckt. Das Beur-

teilungskriterium, das er dabei anlegt, ist der Nutzen für eine Berufstätigkeit in der Wirtschaft: Der Professor, der sein Vorbild ist, hat vor allem "das nötige Selbstbewußtsein", das man nach Auffassung des Studenten unbedingt haben muß, um in der Wirtschaft bestehen zu können.

Während das Freizeitverhalten - wie oben dargelegt - für den Studenten im Hinblick auf mögliche berufliche Tätigkeiten den gleichen Stellenwert wie das Studium hat, spielen politische Aktivitäten für den Studenten überhaupt keine Rolle. Er informiert sich zwar auch über tagespolitische Ereignisse, ist aber zu politischem Engagement nicht bereit. Er begründet dies damit, daß er sich sehr viel mehr dazu eigne, "soziale Verantwortung" zu übernehmen, weshalb er auch die Tätigkeit als Wohnheim-Tutor ausübe. Zugleich betrachtet er das Tutorenamt jedoch als Übungsmöglichkeit für politische Tätigkeiten - da er sich unter anderem ja auch vorstellen kann, später in die Politik zu gehen.

Ein Einfluß der Studienbedingungen und des Studentseins auf das Studienverhalten ist bei diesem Studenten nicht festzustellen. Im Gegenteil, er versucht recht erfolgreich, sein Studium im Hinblick auf das Ziel, eine möglichst praxisnahe und berufsbezogene Ausbildung zu erhalten, durch Aktivitäten außerhalb der Hochschule anzureichern. Studium, Freizeit und Erwerbstätigkeit neben dem Studium sowie die Tutorentätigkeit stehen im Dienste der Berufsvorbereitung, ohne daß allerdings die Frage des Berufszieles schon geklärt wäre. Die Studienbedingungen werden zwar nicht als besonders gut beurteilt, haben im konkreten Fall jedoch keine negativen Auswirkungen auf das Studienverhalten. Insbesondere haben sie seine Freude am Lernen nicht gemindert. Sie ist immer dann besonders groß, wenn er Zeit hat, sich intensiv mit einem Thema zu befassen. Wenn es auch scheint, als bedauere er den großen Zeitaufwand für seine "Nebenaktivitäten", die zur Folge haben, daß er sich nicht immer ausführlich mit den Studieninhalten befassen kann, so steht die Verfolgung eigener, nicht unbedingt studienbezogener, auf alle Fälle aber berufsbezogener, Interessen im Mittelpunkt seines Lebens als Student.

Daß er die dafür vorhandenen Möglichkeiten so extensiv nutzt, ist im übrigen darauf zurückzuführen, daß er nicht mehr im Elternhaus lebt. Für ihn ist es wichtig, sich in dieser Lebensphase freier entfalten zu können: Wenn man im Elternhaus bleibe, habe man doch große Schwierigkeiten, "sich zu verwirklichen". Es hat sogar den Anschein, als sei bei ihm in dieser Hinsicht ein Nachholbedarf vorhanden, denn er spricht von gewissen negativen Einflüssen der Eltern, solange man während des Studiums im Elternhaus wohne. In diesem Zusammenhang betont er, er habe eigentlich erst mit Studienbeginn angefangen, "sich ein Privatleben aufzubauen".

Daher ist es nicht erstaunlich, daß für ihn das "selbständige Leben" und die Möglichkeit, sich selbst zu entfalten, die wichtigsten Fähigkeiten sind, die im Studium gefördert werden. Da er so studieren kann, wie er es sich vorgestellt hat, nebenbei seinen Freizeitinteressen extensiv nachgehen und neben dem Studium erwerbstätig sein kann, fühlt er sich wohl im Studium.

1.2.3 Wertprioritäten

Bei aller Kritik, die dieser Student an der Universität und an der Qualität der Lehrpersonen im einzelnen übt, stellt er weder die Universität noch deren grundlegende Prinzipien oder gar die allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Frage. Folglich orientieren sich auch seine Verbesserungsvorschläge für die Lehre an den herrschenden Prinzipien des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systems: Beispielsweise sollten nach seiner Auffassung die Professoren den gleichen Leistungskriterien und Kontrollmechanismen unterworfen werden, die in der Wirtschaft gang und gäbe seien.

Priorität hat für den Studenten eindeutig die Bewahrung und Verbesserung der vorgefundenen Verhältnisse. Dies gilt sowohl für den politischen wie auch für den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich. Beispielsweise identifiziert er sich mit dem Grundgesetz und - wie er ausdrücklich betont - "daher auch mit unserem Staat": Das Grundgesetz sei ein "tolles Angebot", das nur noch "besser genutzt" werden sollte, allerdings sei Voraussetzung dafür, daß die Wirtschaftspolitik, die für ihn eindeutig Priorität vor der Sozialpolitik hat, immer erfolgreich ist. Die Zufriedenheit mit den Verhältnissen in der Bundesrepublik kommt auch in den einschlägigen Fragen im Kurzfragebogen darin zum Ausdruck, daß die Notwendigkeit von Reformen mit Werten von 4,3 bis 5,0 lediglich schwach unterstützt wird.

Was den gesellschaftlichen Bereich anbetrifft, findet die Aussage, es gebe bei uns soziale Spannungen, bei diesem Studenten mit 5,5 zwar Zustimmung, die Bewertung des Bestehens sozialer Ungleichheit ist jedoch indifferent (4,0). Im Interview betont er, soziale Ungleichheit und Benachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen hätten keine strukturellen Ursachen, vielmehr seien die Ursachen im persönlichen Pech bzw. Unvermögen des einzelnen zu suchen. Daß der soziale Friede nicht gefährdet ist, liegt seiner Meinung nach daran, daß man als Arbeitnehmer "einigermaßen gut verdient" und daß das von den Gewerkschaften Erreichte immer ausgewogen gewesen sei. Dementsprechend sind das Bewahren der Institutionen mit 5,3 und des gesellschaftlichen Status quo mit 6,5 erheblich stärker ausgeprägt als der Wunsch nach gesellschaftlichen Veränderungen (z.B.: mehr Chancengleichheit mit 4,5).

In diesem Zusammenhang ist es interessant, daß der Student den Forderungen nach Mitbestimmung prinzipiell stark zustimmt (7,0), sie jedoch für die Wirtschaft stark ablehnt (1,0). Damit im Einklang steht das Idealbild, das er von der Gesellschaft hat: materielle Sicherheit; Hoffnung, daß es einem besser geht; Sicherheit des Arbeitsplatzes; gesellschaftliche Anerkennung und gutes Familienleben sowie bessere zwischenmenschliche Beziehungen, die bis jetzt nach seiner Meinung an "diesem Materialismus, der in uns gereift ist", gescheitert sind. Ein gutes Familienleben ist dem Studenten so wichtig, daß er nur dann in die Politik gehen würde, wenn dadurch die "Entwicklung meiner Familie" nicht gestört würde.

Die voruniversitären Erfahrungen haben den Studenten sehr stark geprägt. Aus ihnen resultieren insbesondere die Gesichtspunkte für die Wahl des Studienfaches, die Erwartungen an das Studium und die Kriterien für die Beurteilung der Studienrealität: Studium soll Berufsausbildung sein - auch wenn der Student noch kein konkretes Berufsziel hat. Die enttäuschten Erwartungen - vor allem die Erfahrung der berufsfernen und "verbraucherfeindlichen" Lehrveranstaltungen - haben zur Folge, daß er maßgebliche Teile dieser Berufsausbildung außerhalb der Universität erwirbt. Erwerbstätigkeit neben dem Studium und - in nur unwesentlich geringerem Maße - die anderen außeruniversitären Aktivitäten sind mindestens ebenso wichtig wie das Studium. Zwischen den Wertvorstellungen und den Erwartungen an das Studium, dem Studienziel und der Studienmotivation gibt es somit keine Diskrepanzen. Da er von der Studienrealität enttäuscht ist und seine Aktivitäten maßgeblich in außeruniversitäre Bereiche verlagert, können sich Universität und Studium kaum prägend auf seine Entwicklung auswirken. Sie dienen vor allem als Umgebung, in der er Wissen erwerben, "einen Kai in diesen See" hinausbauen und sich von seinen Mitstudierenden abheben kann.

Der Student hat sich in ein Lebensumfeld eingepaßt, in dem er - auch aufgrund der Erfahrungen finanzieller Unsicherheit im Elternhaus - seine Ziele nur dann erreichen und seinen Aktivitäten nur dann erfolgreich nachgehen kann, wenn es überschaubar und berechenbar bleibt. Konsequenterweise ist er auch nicht bereit, an der Gestaltung oder gar Umgestaltung dieses Umfeldes mitzuwirken. Dies gilt auch für seine weitere Zukunft. Aus seiner Sicht ist es wichtig, daß die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die es ihm erlauben, Studium, Berufsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung miteinander zu verbinden, möglichst unverändert bleiben, da er erwarten kann, daß sie ihm auch in Zukunft die Verwirklichung der Ziele erlauben, die er mit seinem Leben verbindet. Berechenbarkeit der Verhältnisse und Sicherheit im finanziellen wie im zwischenmenschlichen Bereich - für ihn sind die wichtigsten Eigenschaften, die Men-

schen haben sollen: menschliche Wärme, Aufgeschlossenheit, Zuverlässigkeit und "aus Problemen anderer keine Vorteile ziehen" - sind für ihn Voraussetzung für eigene Sicherheit wie für die eigene persönliche Weiterentwicklung und Autonomie. Dies schlägt sich auch in der Beurteilung der Wichtigkeit von Werten nieder. Materielle und postmaterielle Werte gehören für den Studenten untrennbar zusammen. Ausdruck dessen ist die Tatsache, daß die materialistischen Wertvorstellungen mit 5,5 in etwa ebenso stark ausgeprägt sind wie die postmaterialistischen Wertvorstellungen mit 5,7.

1.3 Einflußfaktoren für das Studienverhalten der Studentin (Interview 2)

1.3.1 Einstellungen zum Studium

1.3.1.1 Studienfachwahl und Studienmotivation

Anders als für den Studenten aus Interview 1 war für diese Studentin die Wahl des Studienfaches Betriebswirtschaftslehre eine Verlegenheitslösung. Sie war in der Schule in allen Fächern relativ gut und hatte das Gefühl, ihr würden alle Studienfächer Spaß machen. Für wirtschaftliche Fragen hat sie sich während der Schulzeit nie interessiert. Bei der Studienentscheidung stand zunächst ein Musikstudium ernsthaft zur Debatte. Sie hat es dann aber nicht begonnen, weil es ihr eine "zu brotlose Kunst" zu sein schien. Den Ausschlag für ein Betriebswirtschaftsstudium gab letztlich die Tatsache, daß sie den Wirtschaftsteil der Zeitung, den sie "immer gern gelesen" hat, "eigentlich nie richtig verstanden" hat. Dagegen waren die Leistungskurse (Mathematik und Englisch) für die Studienentscheidung in keiner Weise ausschlaggebend. Die Wahl des Studienfaches war, wie die Studentin ganz offen zugibt, "wirklich so ein Schuß ins Blaue, und ich hab' halt sehr viel Glück gehabt".

Die Eltern haben auf die Studienfachwahl keinen Einfluß genommen. Für beide Elternteile (der Vater ist Diplom-Ingenieur FH, die Mutter hat eine hauswirtschaftliche Fachschule absolviert) war nie strittig, daß ihre Tochter studieren würde, was folglich auch der Studentin "schon in der ersten Klasse klar war".

Für die Wahl des Studienortes haben Spezifika des Studienangebots keinerlei Rolle gespielt, entscheidend waren hier ausschließlich persönliche Gründe: Der Freund studierte in München, und sie hielt eine Trennung vom Elternhaus für notwendig.

Der Entscheidung für das Studienfach Betriebswirtschaftslehre lag also allenfalls ein vages und recht naives fachliches Interesse zugrunde, das nicht stark genug ausgeprägt war, um das Studienverhalten maßgeblich zu beeinflussen. Im Grunde hat die Studentin ihre eher gleichgültige, nicht von Interesse an den Inhalten des Faches geprägte Haltung gegenüber dem Studienfach, die bereits bei der Studienfachwahl zu beobachten war, während des gesamten Studiums beibehalten. Sie nimmt das Studium zwar ernst, aber auch nicht ernster als die Studienfachwahl: Sie ist keine Studienfanatikerin aus intrinsischer Motivation.

Dies ist auch darauf zurückzuführen, daß die Studentin bei Studienbeginn sehr diffuse Erwartungen an das Studieren und das Studium insgesamt hatte. Die spontane Äußerung der Studentin auf die entsprechende Frage ist, sie habe erwartet, es gehe so weiter wie in der Schule, vor allem, daß man in kleinen Gruppen arbeite, in denen nach mehr oder weniger starker Anleitung gelernt werde. Inhaltliche Erwartungen an das Studium sind bei ihr nicht vorhanden gewesen.

Was die Arbeitsweise im Studium anbelangt, hat sie demgegenüber feststellen müssen, daß sie in der Universität größere Freiheitsspielräume hat, was sie einerseits positiv, andererseits negativ bewertet:

"Wenn man sehr diszipliniert ist, dann kann man damit auch fertig werden. Aber ich habe eigentlich kaum jemanden getroffen, der so diszipliniert ist, oder es ist dann schon in Streberei ausgeartet."

Schwach ausgeprägte fachliche Motivation trifft hier auf die Schwierigkeit, mit der "studentischen Freiheit" fertig zu werden - ein Aspekt, der auch in anderen Interviews zur Sprache gebracht wird. Das große Ausmaß an Unsicherheit über die Studienfachwahl und über die Studienrealität am Anfang des Studiums kommt insofern nochmals deutlich zum Ausdruck, als die Studentin äußert, sie würde sich, wenn sie noch einmal die Wahl hätte, wieder für Betriebswirtschaftslehre entscheiden, und zwar nicht aus Fachinteresse, sondern weil sie der Meinung ist, für andere Studienfächer "eigentlich nicht geeignet" zu sein. Eine Promotion im Anschluß an den ersten Studienabschluß schließt sie für sich aus, da sie dann zu alt würde und die Schwierigkeiten, als Frau eine Stelle zu bekommen, dann noch größer würden.

Sie zieht eine Promotion aber auch deshalb nicht in Betracht, weil sich bei ihr während des Studiums ein relativ festes Berufsziel herausgebildet hat: Sie möchte in der Wertpapierabteilung einer Bank arbeiten. Sie sieht ihre Berufschancen auch gar nicht so schlecht, vergegenwärtigt sich aber häufig die große Zahl der Absolventen und andererseits die geringe Zahl der Stellenangebote und bekommt dann einen "richtigen Horror". Dies scheint sich aber auf ihr Studienverhalten und ihre Studienzufriedenheit nicht ausgewirkt zu

haben. Sie ist trotzdem im Hinblick auf die Zukunft ganz optimistisch, zumal sie bisher mit ihren Jobs immer Glück gehabt hat. Dabei spielt ihre trotz des festen Berufswunsches große Flexibilität im Hinblick auf eine Berufstätigkeit eine große Rolle. Zwar kann sie ihre Berufschancen eigentlich nicht kompetent einschätzen, aber sie meint, sie würde schon etwas finden, was ihr zusagt:

"Also, ich meine, es ist auch so, ich bin nicht unbedingt so fixiert, jetzt sofort eine qualifizierte Stelle zu bekommen, sondern dann würde ich halt irgendwas drunter nehmen."

Andererseits gibt es Anzeichen für eine gewisse Verunsicherung. Denn sie argumentiert, wenn sie eine Lehre vor dem Studium gemacht hätte, könnte sie unbelasteter und lockerer studieren, da sie dann eine sichere berufliche Basis hätte. Aber auch hier gibt es keine Anzeichen dafür, daß sich diese Verunsicherung auf ihr Studienverhalten auswirkt.

Bei der Bewertung der Lehrveranstaltungen spielen weder fachliches Interesse noch das Berufsziel eine Rolle. Die Studentin hat keine Probleme mit dem Niveau der Lehrveranstaltungen, übt jedoch Kritik an der Art und Weise, in der diese durchgeführt werden: Aufgrund der Größe der Gruppen seien Diskussionen kaum möglich, im wesentlichen werde auch in den Gruppenveranstaltungen doziert, und man müsse sogar Glück haben, wenn eine Lehrperson Tafel oder Folien benutzt, so daß man während der Lehrveranstaltungen möglichst viel mitschreiben kann. Folglich ist die Motivation, die von den Lehrveranstaltungen ausgeht, sehr gering. Zum Lernen motiviert wird sie daher vor allem durch bevorstehende Prüfungen. Jedoch wünscht sie sich außer dem Prüfungsdruck mehr Ansprechpartner unter den Mitstudierenden, weil sie sicher ist, dadurch zusätzlich zum Lernen motiviert zu werden.

1.3.1.2 Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium

Der großen Bedeutung der persönlichen Kontakte für die Motivation der Studentin im Studienalltag entsprechend resultieren die Schwierigkeiten, die sie mit Universität und Studium hat, vornehmlich aus der Massenuniversität. Nach ihrer Erfahrung herrscht aufgrund der überfüllten Lehrveranstaltungen "Unpersönlichkeit" vor, durch die ihre Studienmotivation negativ beeinflusst wird, zumal die Professoren die einzelnen Studierenden überhaupt nicht kennen, und man den Eindruck hat, daß sie sich auch nicht für deren Arbeit interessieren. Dieses Interesse wäre nach ihrer Meinung jedoch unbedingt notwendig, da die Freiheit an der Universität, die sie grundsätzlich sehr

positiv beurteilt, nur genutzt werden könne, wenn man persönliche Ermunterung und Unterstützung erfahre:

"Das muß nicht so ein Prüfungsdruck sein, sondern eher so'n persönlicher Druck. Wenn man weiß, daß es Leute interessiert, ob man was macht oder was nicht macht, was man zu einer Sache denkt, was man für eine Stellung einnimmt, dann würd' es viel mehr Spaß machen, sich über irgendwas zu informieren, wenn man da was ausdiskutieren könnte."

Da sie die Universität aber als "Riesenmaschine" erfährt, in die "vorne die Studenten hinein und hinten mit Diplom hinaus" gehen und sich die Professoren nicht um die einzelnen Studierenden kümmern, fühlt sie sich an der Universität ziemlich einsam. Dies hat dazu geführt, daß ihr das Studium immer weniger Spaß macht und die Kommunikation in der Universität - auch in den Lehrveranstaltungen - immer geringer geworden ist:

"Ich hab' einfach gedacht, daß es mir Spaß machen würde. Es ist bei mir meistens so, wenn ich am Semesteranfang in die Uni 'reingehe, dann freue ich mich unheimlich, freue mich auf die Vorlesungen und auf den interessanten Stoff, der immer angekündigt ist. Und nachher ist es trotzdem immer langweilig. Also ich weiß nicht, woran das liegt, es wird immer langweiliger. Aber ich glaub', es kommt auch einfach von dem Frontalunterricht her. Also wenn man einfach selber sich nicht einbringen kann, man kann nichts dazu sagen, und nach 'ner Weile will man auch nichts mehr dazu sagen. Mir ist mal aufgefallen, daß man einfach auch stumm dahin gehen könnte, und keiner würde jemals merken, daß man stumm ist, weil man braucht ja mit keinem zu reden. Das würd' auch nicht mal in der Mensa auffallen, höchstens wenn man die Marken kauft, da würd's mal jemand merken, daß man nicht reden kann. Am Anfang fand ich das ganz komisch, daß man nichts sagt in der Vorlesung und nach 'ner Weile ist's dann so, man traut sich auch nichts mehr zu sagen."

Vor allem auf Anonymität führt es die Studentin auch zurück, daß die Hilfsbereitschaft unter den Studierenden nachläßt: Insbesondere in ihrem Fach setzen sich das "Ellenbogen-Verhalten" und das "Schleimen" immer stärker durch.

Was die Studieninhalte anbelangt, kritisiert sie, das Studium sei "zu sehr auf Theorien bezogen". Sie hält Theorien zwar grundsätzlich für sinnvoll und interessant, kann sich aber überhaupt nicht vorstellen, daß man damit in der Berufspraxis etwas anfangen kann. Ihr schwebt eine Kombination von Theorie und Praxis im Studium in der Weise vor, daß in den Seminaren konkrete Beispiele aus der Praxis aufgearbeitet werden. Im übrigen ist sie der Meinung, die Art der Theorie, die ihr im Studium begegnet, sei viel zu kompliziert, um die Realität im Beruf abbilden oder erklären zu können.

Im Gegensatz zum Studenten aus Interview 1, der hauptsächlich kritisiert, man könne einen viel zu geringen Teil der Studieninhalte später in der

Praxis "gebrauchen", ist der Kern der Kritik dieser Studentin nicht der unzureichende Verwertungsbezug der Studieninhalte. Vielmehr geht es ihr um die Funktion von Theorien im Studium: Sie sollen nicht einfach gelernt werden, sondern es soll immer auch ihre Anwendbarkeit erprobt werden. Sie sieht die Aufgabe der Universität darin, den Studierenden Denkanstöße zu geben und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, "Dinge differenzierter zu betrachten". Dazu gehört ihrer Meinung nach auch die Beschäftigung mit Theorien. Und gerade weil sie es für wichtig hält, sich im Studium mit Theorien zu befassen, fragt sie sich immer wieder, was sie denn damit eigentlich in einem Beruf anfangen kann. Sie ist allerdings nicht der Meinung, das Studium solle anders strukturiert und im Hinblick auf die Verwertbarkeit der Inhalte für bestimmte Berufe angelegt werden, vielmehr sollten Theorien im Studium mit Anwendungsbeispielen verknüpft werden. Daher würde sie beispielsweise ihren Brüdern empfehlen, vor Aufnahme eines Studiums eine Berufsausbildung abzuschließen, denn

"wenn man dann so 'ne sichere Basis hat, dann kann man das Studium viel mehr genießen und dann kann man einfach, vielleicht sich noch mehr in solche Theorien verstricken. Also ich find' das eigentlich interessant, einfach mal so Sachen durchzudenken, weiterzudenken. Und ich glaub' einfach, daß man einen globaleren Gesichtskreis bekommt, daß man mal ein bißchen über sein eigenes Dorf hinaus guckt, mal weltweit so sieht."

Eine Berufsausbildung vor dem Studium soll also ihrer Meinung nach nicht primär dazu dienen, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, als vielmehr dazu, eine Basis zu legen, um sich dann umso intensiver den Theorien im Studium widmen zu können, für die man sich wirklich interessiert.

1.3.1.3 Stellenwert des Studiums

Insbesondere nach negativen Erfahrungen mit der Arbeit in studentischen Arbeitsgruppen hat die Studentin ihren Bekanntenkreis außerhalb der Universität gesucht. Vor allen Dingen aber ist für sie ihr Freundes- und Bekanntenkreis wichtiger als das Studium. Denn zu studieren bedeutet für sie nicht, sich nur an der Universität zu bewegen, sondern Zeit zu haben, "Dinge nebenher zu machen", z.B. neben dem Studium erwerbstätig zu sein: "Also, ich brauch' auf jeden Fall 'ne Arbeit. Das habe ich schon gemerkt. Eine Aufgabe, würde ich sagen." Maßgeblich dafür ist ihre bereits zitierte Auffassung, sie müsse das Gefühl haben, "gebraucht" zu werden. Sie ist der Meinung, daß sie eben diese Anerkennung nicht an der Universität bekommt, sondern nur außerhalb. Und deshalb spielt für sie eine Erwerbstätigkeit eine so große Rolle. "Ich glaub', wenn ich keine Arbeit (während des Studiums

außerhalb der Universität, G. Sch.) finden würde, dann wäre ich wahrscheinlich todtraurig."

1.3.2 Studienbedingungen und Studentsein

Die Enttäuschung dieser Studentin über die Universität und die Auswirkungen der Entfremdung von der Universität kommen wie durch ein Brennglas gebündelt in ihrer Antwort auf die Frage zum Ausdruck, ob sie sich denn während des Studiums verändert habe. Sie gibt zunächst zu, sie habe sich nach Studienbeginn erst einmal "unheimlich frei" gefühlt und habe auch viel ausprobiert. Dies alles sei nach dieser "Probierphase" aber völlig abgeebbt, und sie glaubt nicht, daß sie sich besonders verändert hat: "Klar, mein Weltbild hat sich ein bißchen verändert, aber das ist wahrscheinlich auch natürlich ab einem bestimmten Alter."

Das von dieser Studentin als Problem empfundene Fehlen persönlicher Ansprache und Ermutigung hat ganz reale Ursachen. Weder zu Lehrpersonen noch zu Mitstudierenden hat sie engeren Kontakt. Zu den Lehrpersonen sei aufgrund der geringen Anzahl von Sprechstunden und des Andrangs zu den Sprechstunden der Kontakt sehr schwierig und könne sich immer nur auf "höchstens zehn Minuten" in der Sprechstunde beschränken. Informelle Treffen zwischen Lehrpersonen und Studierenden sind ihr nicht bekannt. Kontakte zu anderen Studierenden waren anfangs vorhanden, sie hat sich mit anderen ziemlich häufig getroffen, aber nach einigen Semestern war kaum noch jemand aus der Gruppe an der Universität (Hochschulwechsel, Studienabbruch, Studienschwierigkeiten). Außerdem hat sie große Schwierigkeiten mit "veränderten Verhaltensweisen" von Studierenden: Zurückhalten von Informationen und relevanter Literatur, Weitergeben von falschen Informationen bzw. Ratschlägen usw. Dies ist für sie insbesondere deshalb ein Problem, weil sie bei sich festgestellt hat, daß auch sie bereits zu ähnlichen Verhaltensweisen neigt:

"Wenn jemand was weiß, was examensrelevant ist oder prüfungsrelevant, dann wird es nicht mehr weitergesagt, und inzwischen bin ich auch schon dazu übergegangen, muß ich sagen. Halt nicht so, daß ich jemand was verschweigen würde oder jemandem etwas Falsches sagen würde, aber es ist auch nicht mehr so, daß ich so, wie ich's früher gemacht hab', auf die Leute zugehe (...) und dann sag': 'Du hör' mal, ich hab' da was Neues gehört. Das sollte man vielleicht auch noch machen.' Das mach' ich jetzt nicht mehr."

Die fehlende persönliche Ermutigung und der zunehmende Konkurrenzkampf unter den Studierenden sind der Hauptgrund dafür, daß die Studentin kaum noch Kontakte in der Universität und ihren Bekannten- und Freundes-

kreis ausschließlich außerhalb der Universität hat. Diese Kontakte stehen auch im Zentrum ihrer Freizeitaktivitäten. Sport, Theaterbesuche sowie Musizieren treten demgegenüber in den Hintergrund. Vor allen Dingen die sozialen Kontakte außerhalb der Universität haben für sie eine kompensatorische Funktion: Sie helfen, Enttäuschungen und Schwierigkeiten, die im Studium insbesondere durch die Studienverhältnisse entstehen, zu bewältigen.

Es ist also nicht so, daß außeruniversitäre Faktoren dazu führen, daß der Stellenwert der Universität für diese Studentin abnimmt, sondern es ist genau umgekehrt: Die Studienrealität, die der Studentin Schwierigkeiten bereitet, führt zum Bedeutungszuwachs der Aktivitäten außerhalb der Universität. Dies ist auch der Grund dafür, daß sie nicht das Studium, sondern - wie oben bereits erwähnt - ihre Freunde und Bekannten als Lebensmittelpunkt betrachtet.

Allerdings muß diese Aussage insofern relativiert werden, als die Studentin ihr Studium zwar durch Zuwendungen ihrer Eltern, aber vornehmlich durch eigene Erwerbstätigkeit finanziert. Sie ist während ihres Studiums regelmäßig erwerbstätig, was mit ein Grund dafür ist, daß sie die Lehrveranstaltungen oft nur ungenügend vor- und nachbereiten kann. Die Erwerbstätigkeit erstreckt sich während des Semesters im Durchschnitt auf 10 bis 15 Stunden in der Woche. Das Bemühen um die Finanzierung des Studiums steht dabei im Vordergrund, der Aspekt einer möglichen Ergänzung des Studiums durch die Erwerbstätigkeit spielt keine Rolle.

1.3.3 Wertprioritäten

Während der Student aus Interview 1 im großen und ganzen keine Studienschwierigkeiten hat, sich relativ problemlos in die Verhältnisse an der Universität und in deren Umfeld eingepaßt hat, die gegebenen Möglichkeiten im Hinblick auf die Berufsorientierung seines Studiums intensiv nutzt und sich seine Wertprioritäten zu einem erheblichen Umfang im Studienverhalten und in den außeruniversitären Aktivitäten niederschlagen, liegt die Situation bei der Studentin völlig anders. Bei ihr ist das Fachinteresse relativ schwach ausgeprägt. Sie erwartet vom Studium zwar auch die Vermittlung von Theorien, aber immer im Hinblick auf die Frage, was sie persönlich damit in der Praxis anfangen kann. Der Kern ihrer Studienmotivation und ihres Studienverhaltens besteht jedoch in einer vom Fach weitgehend unabhängigen Erwartungshaltung: den Freiraum, den die Universität bietet bzw. den man sich als Studentin noch schaffen kann, für ein Studium zu nutzen, in dessen Mittelpunkt nicht die Fachinhalte, sondern Interaktionsprozesse und Kom-

munikation mit anderen stehen: "Ich versuche halt, meinen eigenen Freiraum zu schaffen, schließlich positiv zu denken und mich nicht hetzen zu lassen." Maßgeblich für ihr studentisches Dasein ist die Tatsache, daß es unter den Lehrpersonen und den Mitstudierenden Menschen gibt, von denen sie weiß, daß sie Interesse an ihrer Arbeit haben. Es würde ihr schon genügen, wenn in Lehrveranstaltungen ihre Fragen zu Fachinhalten beifällig und nicht mit Murren und Diskussionsverweigerung aufgenommen würden. Ihre Erfahrung ist:

"Ich finde also, daß es einfach zu unpersönlich ist, das Ganze. Also, Massenuni, das stimmt schon. Also, es ist ein ziemlicher Konkurrenzkampf da. Am Anfang merkt man's nicht so, aber nachher wird's immer schlimmer."

Daher ist für sie, wie ausgeführt, der Freundes- und der Bekanntenkreis das Wichtigste, und folglich stellt für sie die Universität nicht den Mittelpunkt ihres Lebens dar.

In die gleiche Richtung gehen ihre Vorstellungen zur Berufstätigkeit. Sie würde zwar für eine Übergangszeit auch einen Beruf in Kauf nehmen, der ihren Ansprüchen nicht genügt, sie würde aber an jede Berufsposition den Anspruch stellen, daß es ein gutes Arbeitsklima gibt, sie mit ihren Kollegen gut auskommt und die Arbeit sie befriedigt. Es muß etwas sein, "das einen ein bißchen zum Denken anregt und auch ein bißchen eigene Vorstellungen verwirklichen läßt." Ihre größte Befürchtung ist die Monotonie am Arbeitsplatz. Sie würde daher später am liebsten teilzeitbeschäftigt sein, um sich der Familie widmen und anderen außerberuflichen Interessen nachgehen zu können.

Bei den Werten sowie den Eigenschaften, die sie für erstrebenswert hält, werden ebenfalls das bereits betonte Streben nach Autonomie und der Wunsch, als Person akzeptiert zu werden, deutlich: "Ich muß das Gefühl haben, daß ich gebraucht werde. (...) Ich muß Anerkennung spüren für meine Leistungen."

Ehrlichkeit, Einfühlsamkeit und Nachdenklichkeit sind für sie die wichtigsten persönlichen Eigenschaften. Sie betont, vor allem sei ihr wichtig, daß niemand versucht, anderen Menschen etwas vorzumachen oder irgendwelche Vorteile für sich herauszuschlagen - allerdings hat der Konkurrenzkampf zwischen den Studierenden auch bei ihr Verhaltensweisen, z.B. nachlassende Hilfsbereitschaft, zur Folge, die ihren Wertvorstellungen nicht entsprechen. Mit diesen Wertvorstellungen steht ihre Lebensauffassung in Zusammenhang, sich zu bemühen, in schwierigen Situationen nicht so unzufrieden zu sein:

"Man glaubt, es geht einem besonders schlecht oder so. Und ich versuche halt, mein Leben zu genießen, das Beste daraus zu machen und da auch mich nicht

in irgendwas 'reinhetzen zu lassen und besonders, mich nicht über das Examen aufzuregen."

Priorität in ihrem Wertehaushalt hat eindeutig das Autonomiestreben, das bei ihr, im Gegensatz zum Studenten aus Interview 1, nicht auf einen Beruf, sondern auf die eigene Person bezogen ist. Dies wird auch durch die Antworten der Studentin im Kurzfragebogen eindeutig bestätigt. Autonomiestreben und persönliche Weiterentwicklung, aber auch die Ausrichtung auf andere Menschen werden am höchsten bewertet und stehen im Zentrum ihrer Einstellungen zum Beruf (jeweils 7,0), während Status und Karriere, angenehmes Leben und Übernahme von Führung und Verantwortung lediglich zwischen 3,7 und 5,0 bewertet werden. Insofern ist es nicht erstaunlich, daß sie den Stellenwert des Studiums für ihr persönliches Leben als unbedeutend einschätzt und daß sie feststellt, wenn sie sich überhaupt verändert habe, dann habe die Universität in keiner Weise dazu beigetragen.

Diese Beurteilung ist allerdings auch darauf zurückzuführen, daß die Studentin eine Auffassung von der Universität hat, der die Realität überhaupt nicht nahekommmt. Zum einen meint sie, aufgrund der Berufsunsicherheit könne sich eine "gewisse Gelassenheit" im Studium nicht entfalten, zum anderen ist sie der Auffassung, die Universität solle mehr eine "philosophische Sache" als eine praxisnahe und praxisorientierte sein, d.h., sie solle sich nicht den Anforderungen der Wirtschaft ausliefern und für die Wirtschaft ausbilden, sondern solle die Studierenden lehren, weiterzudenken und neue Ideen zu entwickeln.

"Und grad' das, finde ich, wird bei uns total unterdrückt, die Kreativität. Wir sind so drauf aus, uns irgendwelche Fakten in den Kopf 'reinzuhauen, und vor allen Dingen, ohne daß wir das mit der Realität verbinden können."

1.4 Das Studium der Betriebswirtschaftslehre

Die Hypothesen, von denen diese Untersuchung ausgeht, besagen kurz gefaßt, daß die Universität als Institution für die Studierenden keine Sozialisationsinstanz ist, und daß die Studienverhältnisse verhindern, daß bei Studierenden vorhandene postmaterialistische bzw. Selbstentfaltungswerte handlungsrelevant werden. Aus den Studienerfahrungen der beiden Studierenden ergeben sich keine Hinweise, durch die diese Hypothesen widerlegt würden. Es stellt sich aber die Frage, ob Studienfach und Fakultät bzw. Fachbereich die Bereiche sind, in denen die Studierenden "Universität erfahren". Die jeweilige Fachkultur, das Selbstverständnis des Faches, die Probleme des Faches - all' dies beeinflußt die Einstellungen von Studierenden zum Studium, ihr Studienverhalten und ihre Studienprobleme. Und zwar dürfte der Einfluß "des Faches" stärker sein als in Zeiten, in denen "die Universität" -

und wenn nicht die Universität als Institution, so doch wenigstens die studentische Kultur an der Universität - als Sozialisationsagentur wirksamer war.

Wie im Laufe der Untersuchung noch gezeigt wird, gibt es bezüglich des Einflusses des Studienfaches deutliche Unterschiede. Die entsprechenden Erfahrungen der beiden Betriebswirtschaftslehre-Studierenden zeigen jedoch bereits, daß die Probleme, die Studierende mit ihrem Studium haben, immer auch Folge der Probleme sind, die das Fach und die jeweilige Wissenschaft haben. In den oben referierten Äußerungen der beiden Studierenden zu ihrem Studium sind eine Reihe von Aspekten zur Sprache gebracht worden, die die Diskussionen innerhalb des Faches Betriebswirtschaftslehre widerspiegeln - Aspekte, die für die Entwicklung des Faches bedeutsam waren und noch sind und die zum Teil die ungelösten Probleme des Faches benennen:

- Praxisbezug des Studiums,
- Funktion und Inhalte des Grundstudiums,
- im Hinblick auf die Gründe für die Aufnahme eines Betriebswirtschaftsstudiums zwei völlig divergierende Gruppen von Studienanfängern und
- Lernformen im Hauptstudium.

Im folgenden wird versucht, die Erfahrungen der Studierenden vor dem Hintergrund des Faches und der Entwicklungsprozesse innerhalb des Faches zu diskutieren. Damit soll deutlich gemacht werden, daß es sich bei den studentischen Erfahrungen und Äußerungen einerseits zwar um individuelle Erfahrungen und Äußerungen handelt, daß diese aber andererseits exemplarisch für die Situation der Studierenden in diesem Fach sind. Nicht nur bei den Betriebswirtschafts-Studierenden, sondern auch in späteren Abschnitten bei den Physik- und Germanistik-Studierenden wird erkennbar werden, wie sehr die Studierenden "Kinder" ihres jeweiligen Faches sind.¹

Aus empirischen Untersuchungen über Studien- und Studentenprobleme in den 80er Jahren wird deutlich, daß die beiden hier interpretierten Interviews sowohl die Bandbreite der Probleme im Betriebswirtschaftsstudium aufzeigen, als auch in gewisser Weise die Extrempunkte möglicher Studienstrategien in diesem Studienfach markieren. Zugespitzt auf die Frage nach den

¹ Auf diesen Aspekt wird im folgenden nicht eingegangen, um irgendeine Form von "Repräsentativität" der hier diskutierten studentischen Erfahrungen zu belegen, sondern weil studentische Erfahrungen ohne Berücksichtigung des sich auf die Studienrealität auswirkenden Selbstverständnisses des Faches nicht zureichend diskutiert werden können.

Einstellungen der Studierenden zu Studium, Universität und Beruf, sollen folgende Problemkomplexe näher betrachtet werden:

- Die Gründe für die Aufnahme eines Betriebswirtschaftsstudiums und die Studienmotivation,
- das Selbstverständnis des Faches Betriebswirtschaftslehre und Lehr- und Lernformen im Studium.

Ausgehend von diesen Problemkomplexen wird im folgenden versucht, die Studienerfahrungen der hier ausgewählten Studierenden im Kontext vorliegender empirischer Untersuchungen und Problemanalysen zum Betriebswirtschaftsstudium zu interpretieren und darüber hinaus die Genese der individuellen Studienprobleme und deren Ursachen näher zu beleuchten.

1.4.1 Gründe für die Aufnahme des Studiums und Studienmotivation

Die Untersuchung von Peisert u.a. über die Studiensituation im WS 1984/85 macht deutlich, daß im Fach Betriebswirtschaftslehre die Fachwahl der Mehrzahl der Studienanfänger durch die Vielfalt beruflicher Möglichkeiten, die das Studium eröffnet, motiviert ist. Eigene Interessen und Fähigkeiten haben dagegen keine vorrangige Bedeutung wie in anderen Fächergruppen. Außerdem spielen "Sicherheit" und "Status im späteren Beruf" eine gleichgewichtige Rolle als Studienmotive. "Besonders Wirtschaftswissenschaftler, mehr noch als Juristen, betonen ganz fachgerecht die 'ökonomischen' Motive ihrer Studienwahl".¹

Noch deutlicher wird die Berufsorientierung der Studienfachwahl bei der Zuspitzung auf die Alternative: "Fachinteresse" versus "Berufschancen". Hier bilden die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften den einen Pol, die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften den anderen: 39 % der Studierenden der Wirtschaftswissenschaft gegenüber nur 5 % in den Sprach- und Kulturwissenschaften stimmen der Aussage zu: "Lieber ein Fach studieren, in dem die späteren Berufschancen gut und sicher sind, auch wenn es weniger interessant ist". Demgegenüber sind nur 41 % der Wirtschaftswissenschaftler, aber 87 % der Sprach- und Kulturwissenschaftler, der Meinung: "Lieber ein Fach studieren, das einen wirklich interessiert, egal wie die späteren Berufschancen stehen".² In einer anderen Untersuchung wird kurz und bündig formuliert:

¹ Peisert u.a., a.a.O., S. 108.

² Peisert u.a., a.a.O., S. 109f.

"Für Wirtschaftswissenschaftler sind gute spätere Einkommenschancen und die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten wichtigste Studienmotive; sie hatten einen festen Berufswunsch, aber ein eher geringeres Fachinteresse".¹

In dieser Motivlage ist unschwer der Student aus Interview 1 wiederzuerkennen, wenn man einmal davon absieht, daß er mehrere ganz unterschiedliche Berufswünsche äußert.

Aus den empirischen Untersuchungen geht aber auch hervor, daß in den Wirtschaftswissenschaften offensichtlich noch ein anderer Motivationstyp stärker vertreten ist als in den anderen Fächergruppen: Studienanfänger, die sich über ihre Studienmotivation nicht im klaren sind. Aus der bereits zitierten Untersuchung von Peisert u.a. geht hervor, daß diese Gruppe bei den Wirtschaftswissenschafts-Studenten mit 20 % am größten, bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern und den Sozialwissenschaftlern mit 8 % am kleinsten ist.

Auch die Lehrpersonen weisen darauf hin, das Studium in den Wirtschaftswissenschaften sei häufig auch "Verlegenheitsstudium", da eigentlich andere Fächer bevorzugt wurden² - Beispiel ist die Studentin aus Interview 2 -, und diese Gruppe bereitet den Lehrenden an den Universitäten offensichtlich die meisten Probleme.

Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangslage sind das Verhältnis der beiden Studierenden zur Universität und der Stellenwert des Studiums und der Studienaktivitäten im großen und ganzen gleich: eine distanzierte Haltung zur Universität, und zugleich ist das Studium nicht der Mittelpunkt des studentischen Lebens. Dies ist bei beiden Studierenden auf die jeweilige Studienmotivation und die jeweils vorhandenen Gründe für die Aufnahme des Betriebswirtschaftsstudiums zurückzuführen, ohne daß hier abgeschätzt werden kann, wie groß im einzelnen der Einfluß dieser Faktoren im Vergleich zu anderen Faktoren ist.

Der Student (Interview 1) betrachtet sein Studium als Berufsausbildung - aus diesem Grunde hat er das Studium begonnen -, auch wenn er nicht genau weiß, welchen Beruf er einmal ergreifen will. Entscheidend ist seine Ein-

¹ Krüger, H.J.; Steinmann, I.; Stetefeld, G.; Polkowski, M.; Haland-Wirth, T.: Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme, Frankfurt/New York 1986, S. 103.

² Rieck, W.: Protokoll der AG Wirtschaftswissenschaften der Jahrestagung 1980 der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Blickpunkt Hochschuldidaktik 67), Hamburg 1981, S. 70.

schätzung, mit einem Abschluß in Betriebswirtschaftslehre habe man bessere Berufschancen und könne auch größere finanzielle Sicherheit erwarten. Die Fachinhalte treten demgegenüber eindeutig zurück. An seinen zukünftigen Beruf hat der Student trotzdem auch inhaltliche Erwartungen, jedenfalls insoweit, als er darauf Wert legt, daß die beruflichen Inhalte ihm auch "Spaß" machen müßten.

Der Komplex der Studienmotivation dieses Studenten ist durch das fast vollständige Fehlen intrinsischer Motivation und durch die annähernd ausschließliche Prägung durch die Berufsorientierung bestimmt. Unter diesen Voraussetzungen ist eine Distanzierung von der Universität und auch vom eigenen Studienfach umso eher zu erwarten, je größer die Unzufriedenheit mit dem Studienangebot und den Studienverhältnissen - gemessen an dem beruflichen Spektrum, das er ins Auge faßt - ist und je negativer die Studienerfahrungen sind. Genau dies trifft bei diesem Studenten zu. Sein wichtigster Kritikpunkt ist die mangelnde Berufsorientierung des Studiums. Diese Kritik wird noch verstärkt durch das seines Erachtens nicht ausreichende wissenschaftliche Niveau mancher Lehrveranstaltungen. Begriffe wie "verbraucherfeindlich" und Äußerungen, daß die wenigen praktischen Fälle durch zuviel theoretischen Aufbau verwässert würden, stehen hier - wie dargestellt - im Mittelpunkt der Kritik. Freizeitaktivitäten, Erwerbstätigkeit neben dem Studium und die Tutorientätigkeit, die allesamt im Hinblick auf mögliche Berufsperspektiven ausgeübt werden, sind für den Studenten mindestens ebenso wichtig wie das Studium.

Für die Studentin (Interview 2) hingegen ist das Studium der Betriebswirtschaftslehre eine Verlegenheitslösung. Weder haben sich bei ihr in der Schule Schwerpunkte herausgebildet, die sie in Richtung auf ein bestimmtes Studienfach orientiert haben, noch liegt eine Berufsorientierung wie beim Studenten aus Interview 1 vor, die für die Studienwahl bestimmend war. Während die Studienfachwahl des Studenten durch die hin und wieder schwierige finanzielle Situation im Elternhaus beeinflusst wurde, gab es bei der Studentin solche Einflüsse nicht. Hinzu kommt, daß es in ihrem Elternhaus völlig außer Frage stand, daß sie einmal studieren würde. Auf Grund dieser Motivationslage boten weder die Studieninhalte, noch berufliche Inhalte oder Ziele Anknüpfungspunkte, an denen sich ihr Studieninteresse hätte festmachen lassen. Daher sind Studienentscheidung und Motivation für das Studium zunächst auf die eigene Person bezogen: Die Studentin will endlich in die Lage versetzt werden, den Wirtschaftsteil der Zeitung zu verstehen - eine Begründung, die, selbst wenn sie nicht ganz ernst gemeint gewesen sein sollte, immerhin deutlich macht, daß es keine durch fachliches oder berufliches Interesse bestimmten Studiengründe gab. Die persönlichkeitsbezogene Sicht des Studiums setzt sich im Studienverlauf fort. Die Erwartungen an das Studium und die Kritik an den Studienverhältnissen

werden von der Studentin an Aspekten festgemacht, die auf die eigene Person bezogen sind: Ein Lernumfeld wie im Gymnasium, persönliche Kontakte zu den Lehrern und wiederkehrende Ermutigung zum Lernen - dies hat sie von der Universität erwartet und im Studium nicht gefunden. Diese negativen Erfahrungen werden nicht aufgewogen durch die Tatsache, daß sich im Verlaufe der letzten Semester ein relativ festes Berufsziel herausgebildet hat, weil sie dessen Tragfähigkeit und Sinnhaftigkeit aufgrund ihrer Einschätzung des Arbeitsmarktes überhaupt nicht abschätzen kann und weil sie noch sehr unsicher ist, ob dieses Berufsziel - Arbeit in der Wertpapierabteilung einer Bank - tatsächlich das Richtige ist. Angesichts dieser Ausgangslage ist es nicht erstaunlich, daß für sie der Mittelpunkt des studentischen Lebens ihr Freundes- und Bekanntenkreis außerhalb der Universität ist.

Beide Studierende haben ein distanziertes Verhältnis zur Universität. Indikatoren dafür sind:

- das Studium ist nach Aussage beider Studierender nicht der Mittelpunkt des Lebens;
- Aktivitäten außerhalb der Universität nehmen erhebliche Zeit in Anspruch, was bei der Studentin sogar dazu führt, daß sie zu wenig Zeit zum Nacharbeiten der Studieninhalte hat;
- bei beiden Studierenden liegt allenfalls eine schwach ausgeprägte intrinsische, d.h. auf die Studieninhalte, dagegen eine eindeutig auf Bereiche außerhalb der Universität gerichtete Studienmotivation vor: Berufsausbildung bzw. Persönlichkeitsbildung;
- daher werden die Aktivitäten außerhalb des Studiums - Freundes- und Bekanntenkreis sowie Erwerbstätigkeit der Studentin, Erwerbstätigkeit des Studenten, - als unverzichtbarer Bestandteil des Studentseins mit mindestens ebenso großer Bedeutung wie das Studium angesehen.

Aus diesen Befunden ergeben sich mehrere Fragen. Zunächst fällt auf, daß bei beiden Studierenden die Verhältnisse im Studienfach - Studienangebot, Durchführung der Lehrveranstaltungen, Kontakte zu Lehrpersonen usw. - nicht dazu beigetragen haben, eine Distanzierung vom Studienfach und von der Universität zu verhindern. Auf diesen Aspekt wird im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis des Faches Betriebswirtschaftslehre eingegangen. Eine weitere Frage betrifft die Studienmotivation. Aus den Interviews 1 und 2 kann jedenfalls die Schlußfolgerung gezogen werden: Voraussetzung für ein "Sich-Einlassen" auf Universität und Studium ist ein stark ausgebildetes fachliches, anderen Studienmotiven zumindest gleichwertiges Interesse. Es scheint so zu sein, daß die Distanzierung und damit ein mehr oder weniger ausgeprägtes Desinteresse an Universität und Studienfach mit der Instrumentalisierung des Studiums einhergeht: Wenn nicht die Studieninhalte im Mittelpunkt stehen, sondern das, "was man damit anfangen kann", orientie-

ren sich Studierende von vornherein eher "aus der Universität heraus". Anzu-
merken ist in diesem Zusammenhang, daß daraus Verhaltensweisen resul-
tieren, die von Studierenden kritisch vermerkt werden, z.B. bei ihren Kom-
militonen und Kommilitoninnen je nach deren Studienmotivation "Ellenbo-
gendenken und Streberei" bzw. Desinteresse und Enttäuschung, während auf
Seiten der Hochschullehrer, die sich vornehmen, phantasievolle und didak-
tisch durchdachte Lehrveranstaltungen zu bieten, zunehmende Demotivation
festgestellt wird.

Läßt sich daher aus dem bisherigen Befund die Schlußfolgerung ziehen, daß
intrinsische Motivation die notwendige Voraussetzung dafür ist, daß sich
Studierende intensiv auf ihr Studienfach und auf die Universität "einlassen"?
Ich wende mich zunächst der Beantwortung dieser Frage zu und ziehe dazu
ein weiteres Interview, und zwar Interview 3 mit heran.

Die studienfachorientierte und nur am Rande auf ein relativ breites Berufs-
spektrum ausgerichtete Studienstrategie des Studenten aus Interview 3 steht
ganz im Gegensatz zu Studienstrategie der Studenten der Interviews 1 und
2. Die Erwartungen dieses Studenten an das Studium sind relativ eindeutig:
ein Studienangebot, das seine fachlichen Interessen befriedigt. Der Student
hat

*"zu Beginn des Hauptstudiums das 'rausgesucht, was mich interessiert, und ich
hab' mich da eigentlich nicht nach irgendwelchen Berufswünschen gerichtet."*

Er hat vom Studium erwartet, daß er sich nicht auf eine bestimmte berufli-
che Richtung festlegen muß. Diese Erwartungen sind nach seiner Auffassung
durch das Studium weitgehend erfüllt worden. Sie sind maßgeblich beeinflusst
worden durch seine Erfahrungen während der Berufsausbildung als Indu-
striekaufmann. Denn diese hat es ihm ermöglicht festzustellen, was er später
"einmal eigentlich **nicht** machen möchte". Aus diesem "Auswahlprozeß" hat
er für sich die Schlußfolgerung gezogen, sehr "allgemein zu studieren" und
sich nicht auf eine enge berufsbezogene Spezialisierung einzulassen. Die
Auswahl der Spezialgebiete im Hauptstudium hat er im Hinblick auf das
Offenhalten beruflicher Möglichkeiten außerhalb bestimmter, von ihm auf
Grund der Berufserfahrung ausgeschlossenen Bereiche getroffen, die Lehr-
veranstaltungen dagegen ausschließlich nach fachlichen Interessen.
Seine Erfahrungen während der Berufsausbildung haben für die Studien-
auffassung und das Studienverhalten große Bedeutung. Er hatte die Berufs-
ausbildung aufgenommen, weil sie ihm empfohlen worden war, und er hatte
zunächst auch gar nicht die Absicht gehabt, noch zu studieren. Für ihn ist
die Berufsausbildung nicht nur deshalb wichtig, weil

"man sagt, das nützt irgendwie, daß man später weiterkommt oder so etwas, einen besseren Einstieg hat oder daß es im Studium nützt, sondern es nützt insofern, als man erkennt, um was es eigentlich geht."

Das inhaltliche Interesse an der Berufsausbildung hat sich beim Studenten in dieser Phase zunächst immer mehr gesteigert, weil er die Ausbildung als ganz akzeptable Mischung von Theorie und Praxis ansah. Wenn er sich trotzdem zu einem Studium entschlossen hat, so vor allem deshalb, weil die Arbeitsinhalte, die von der Firma für eine eventuelle Beschäftigung nach Beendigung der Berufsausbildung angeboten wurden, für ihn nicht attraktiv genug waren. Außerdem war er der Meinung, daß es für ihn nicht sinnvoll sei, sich bereits "zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Leben" - er war damals 24 Jahre alt - schon fest auf einen Beruf bzw. eine Tätigkeit oder eine Firma festzulegen. Er hatte einfach keine Lust, "im Alter von 24 Tag für Tag ins Büro 'reinzusausen."

Vor diesem Hintergrund kann zur Ausgangsfrage, inwieweit intrinsische Studienmotivation und ein daran orientiertes Studienverhalten dazu beitragen, die Distanzierung des Studenten zur Universität und zum Studienfach eher zu verhindern, folgendes gesagt werden:

Für den Studenten aus Interview 3 steht das Studium im Mittelpunkt des Lebens. Er belegt zwar wie die Studierenden aus den Interviews 1 und 2 ca. 20 Semesterwochenstunden, verwendet aber das doppelte dieser Zeit für die Nachbereitung der Lehrveranstaltungen. Außerdem hat er nach eigener Einschätzung sehr schnell studiert, was er einerseits begrüßt, andererseits aber negativ bewertet, weil dies "zu Lasten der Lebensqualität" gegangen sei, d.h. ihm zu wenig Zeit für Freizeitaktivitäten gelassen hat. Trotzdem ist der Student nicht der Meinung, das Studium stehe **uneingeschränkt** im Mittelpunkt seines Lebens:

"Also, es hat eine große Rolle gespielt. Und es war deswegen nicht das Wichtigste, weil wenn ich was anderes vorhatte, was mich interessiert hat, hab' ich das andere gemacht."

Erwerbstätigkeit während des Studiums hat beim Studenten immer relativ wenig Zeit in Anspruch genommen, und zwar im Grundstudium wöchentlich einmal während des Semesters und im Hauptstudium überhaupt nur noch in den Semesterferien. Zum einen war er in dem Unternehmen erwerbstätig, in dem er seine Berufsausbildung absolviert hat, zum anderen aufgrund der Vermittlung eines Lehrstuhlinhabers der Betriebswirtschaftslehre. Zwar hatten alle Tätigkeiten einen Bezug zum Studium, z.B. Datenverarbeitung, Management und Veranstaltungsorganisation für ein Kulturzentrum, jedoch hat der Studienbezug bei der Auswahl der Jobs keine Rolle gespielt, da der finanzielle Ertrag der Erwerbstätigkeit im Vordergrund stand. Im Gegensatz

zu den Studierenden der Interviews 1 und 2 ist die Erwerbstätigkeit für diesen Studenten keine Aktivität, die er zur Selbstbestätigung, zur Berufsvorbereitung oder zum Ausgleich fehlender praxisbezogener Studieninhalte benötigt und die der Orientierung in Bereichen außerhalb der Universität dient.

Im Laufe des Interviews kommt wiederholt zum Ausdruck, daß für diesen Studenten das Interesse an den Studieninhalten erheblich wichtiger ist als die Orientierung an einem zukünftigen Beruf. Beispielsweise versucht er, sein Studium in dem von ihm gewählten Schwerpunkt nicht zu eng anzulegen und sich dort nicht zu sehr zu spezialisieren: Er bezeichnet sein Studium als "eigentlich noch sehr weit und sehr offen". Darin wird er dadurch bestärkt, daß es nach seinen Informationen für Diplom-Kaufleute bzw. Betriebswirte kein exaktes Berufsbild gibt: "Also, es ist völlig offen, und da empfiehlt sich eigentlich auch eine Spezialisierung gar nicht."

Auch das Lernverhalten des Studenten ist durch die Studieninhalte und nicht durch Berufsaussichten oder -anforderungen bestimmt. So hebt er als positiven Aspekt der studentischen Arbeitsgruppen hervor, daß man dort gezwungen sei, sich intensiv mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen. Damit grenzt er sich bewußt von einer zunehmenden Zahl von Mitstudierenden ab, über die er kritisch bemerkt, "daß einfach von sehr vielen Leuten nur gepaukt wird und gepaukt wird, ohne groß darüber nachzudenken, was sie da eigentlich machen." Außerdem kritisiert er die zunehmende Arroganz unter Kommilitoninnen und Kommilitonen, die schon an der Kleidung und an ihrem Auftreten zu erkennen ist: "wenn ein Erstsemester daher kommt wie ein Vorstandsvorsitzender..."

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß der Student des Interviews 3 im Vergleich zu den Studierenden der Interviews 1 und 2 eindeutig auf das Studium hin orientiert ist und die Aktivitäten außerhalb der Universität nicht als unverzichtbaren Bestandteil des Studentseins betrachtet. Er hat das Studienfach aus Fachinteresse gewählt und hält dieses Interesse während des Studiums aufrecht; für Arbeitsmotivation und Auswahl der Lehrveranstaltungsthemen spielen die Fachinhalte die überragende Rolle; die Studienaktivitäten stehen im Mittelpunkt seines Lebens; sein Studienverhalten ist durch ein breites Fachinteresse und durch den Verzicht auf eine berufsbezogene Spezialisierung geprägt.

Aufgrund der relativ starken Orientierung dieses Studenten auf sein Studium hin hätte man eine positive Einschätzung des Einflusses des Studiums auf die persönliche Entwicklung vermuten können. Seine Einschätzung unterscheidet sich jedoch in der Kernaussage kaum von der der beiden anderen Studieren-

den: Er ist der Auffassung, daß es verwunderlich wäre, wenn man sich im Laufe des Studiums nicht verändern würde - ob die Veränderungen jedoch auf das Studium zurückzuführen seien, sei sehr zweifelhaft, weil das Studium "eigentlich Inhalte vermittelt, die mit der Person wenig zu tun haben." Das Wichtige am Studium sei, daß man Zeit für Aktivitäten habe, die einen interessieren und die aus diesem Grunde Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. In diesem Zusammenhang führt der Student vor allem Kontakte, insbesondere zu Kommilitoninnen und Kommilitonen an, die dazu beitragen, daß einem Erkenntnisse vermittelt werden, die "einen persönlich weiterbringen."

Die oben aufgeworfene Frage nach der **Bedeutung der intrinsischen Motivation** läßt sich wie folgt beantworten. Die Einstellungen des Studenten aus Interview 3 zu Studium und Studienverhalten haben die Vermutung über die Bedeutung intrinsischer Motivation für die Einstellung zur Universität bestätigt. Ob eine Entfremdung von Studierenden von der Universität stattfindet, hängt - dies konnte am Beispiel der Studierenden aus den Interviews 1 bis 3 gezeigt werden - sowohl von den Gründen für die Aufnahme eines Studiums als auch von der Art und Intensität der Studienmotivation im Verlaufe des Studiums ab. Mit einem Studium als Verlegenheitslösung und einem Studium zur Persönlichkeitsbildung ebenso wie mit einem Studium als Berufsausbildung scheint eine Entfremdung von der Universität eher einherzugehen als mit einem Studium, das aus intrinsischer Motivation aufgenommen und durchgeführt wird.

1.4.2 Selbstverständnis des Faches Betriebswirtschaftslehre und Lehr- und Lernformen im Studium

Welche Bedeutung haben das Selbstverständnis des Studienfaches, die Fachkultur und die Studienverhältnisse im Studienfach?

Das Selbstverständnis der Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten ist geprägt durch den "Widerstreit von Bildung und Ausbildung". Während die bis zum Ersten Weltkrieg bestehenden Handelshochschulen die Ausbildung von Kaufleuten zum Ziel hatten, betonten die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten die Heranbildung wissenschaftlich-theoretischer Ökonomen. Die Zusammenlegung der Handelshochschulen mit den volkswirtschaftlichen Abteilungen der Staatswissenschaftlichen Fakultäten zu Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten oder Fachbereichen

¹ Eilers, R.: Stichwort "Wirtschaftswissenschaft (Studium)". In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 10, a.a.O., S. 758.

habe bei der Betriebswirtschaftslehre zu intensiven Akademisierungsbestrebungen geführt, um "über die Suche nach einem originären Erkenntnisobjekt eine eigenständige Disziplin zu begründen"¹. Darüber sei - etwa im Gegensatz zu der auf die Anforderungen der Berufspraxis gerichteten Entwicklung im Ausland - der Bezug zur praktischen kaufmännischen Ausbildung tendenziell verlorengegangen. Kennzeichnend dafür seien Regelungen in der Rahmenprüfungsordnung der KMK für Diplomkaufleute Ende der 60er Jahre: Einteilung des Studiums in je ein viersemestriges Grund- und Hauptstudium und Abschaffung der Praktika. Im Hinblick auf die Funktionen von Grund- und Hauptstudium habe man sich dabei an die Ausbildungstheorie in den Naturwissenschaften angelehnt: Zuerst (im Grundstudium) die Propädeutika, wie Mathematik/Statistik und Buchhaltung/Rechnungswesen, und dann (im Hauptstudium) die fachliche Spezialisierung, die systematisch "einer Theorie von der Folgerichtigkeit" von Grundlagen- und Hauptstudium folgt.²

Die Auswirkungen auf die Studienpraxis, die sich daraus ergaben, werden insofern kritisch beurteilt, als insbesondere darauf hingewiesen wird, daß der Umfang des Lernstoffes ständig zunehme und die Studieninhalte häufig unverbunden nebeneinander stünden, sich verfestigten und standardisierten und "zum Dogma erstarrten", daß das Studium vor allem kognitives Wissen und zu wenig Sozial- und Handlungskompetenz vermittele und insgesamt zu praxisfern und im schlechten Sinne theorielastig sei.³ Auf den Punkt gebracht, geht es auch hier um die Funktion von Theorien im Studium und um den Praxisbezug des Studiums:

*"Nach zwei Semestern Theorie über die Unternehmensplanung war ihm nämlich die Einsicht gedämmert, daß sich nie umfassend planen läßt. Kurz: die Wirtschaft, das Unternehmen scheinen ungeeignete Objekte für die auf dem Papier so einleuchtenden betriebswirtschaftlichen Grundsätze. Die Theorie ist zu gut für die Praxis."*⁴

Den Kern der Selbstverständnis-Problematik des Faches Betriebswirtschaftslehre bildet also die mit dem Ziel größerer Wissenschaftlichkeit vollzogene Abwendung von der betriebswirtschaftlichen Praxis außerhalb der Universität. Der Prozeß der Abwendung mag beendet sein, er wirkt sich offensicht-

¹ Eilers, a.a.O., S. 759.

² Eilers, a.a.O., S. 763.

³ Rieck, a.a.O., S. 71f.

⁴ Gsteiger, F.: Sprungbrett in den Managerhimmel. In: Die Zeit v. 14.10.88, S.93.

lich trotzdem weiterhin negativ auf die Fähigkeit aus, in diesem Fach die Probleme von Studium und Lehre an den Hochschulen zu erkennen. Es gab *"ernsthafte Aufsätze namhafter Professoren, die glaubten, vor sich selbst und den anderen - etablierten - Wissenschaften zeigen zu müssen, daß die Betriebswirtschaftslehre eine Wissenschaft und nicht eine theoretisierte Krämerlehre sei. Diese Tatsache ist inzwischen zwar nicht mehr bezweifelt, prägt jedoch noch heute ihr Bild in der Öffentlichkeit und provoziert die Verharmlosung der herrschenden Zustände an den Hochschulen."*¹

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß die Kritik von Studierenden der Betriebswirtschaftslehre an mangelndem Praxisbezug nicht nur eine modische Forderung ist, sondern aufgrund bestehender Defizite in der Zielbestimmung von Studium und Lehre in diesem Fach einen realen Hintergrund hat.

Was heißt aber "Praxisbezug"? Aus den drei hier besprochenen Interviews ist deutlich geworden, daß von den Studierenden die gesamte Bandbreite dessen angesprochen ist, was unter Praxisbezug verstanden werden kann: Vom Lernen, wie man im Studium erworbene Methoden in der Praxis anwendet, bis hin zum Erwerb der Fähigkeit zu analysieren, in welcher konkreten Situation welche Theorien mit welchen Zielsetzungen eingesetzt werden können. Weder die eine noch die andere Art von Praxisbezug scheint im Studium hergestellt zu werden. Über der Betonung der Wissenschaftlichkeit des Studiums wird offenbar übersehen, daß bei den Studierenden der Betriebswirtschaftslehre die Ausbildungsorientierung deutlich ausgeprägt ist², und daß sich selbst bei denjenigen Studierenden, die das Studienfach nicht aus Berufsinteresse, sondern aus fachlichem Interesse oder Verlegenheit gewählt haben, im Laufe des Studiums, je näher das Studienende rückt, notgedrungen eine wenigstens schwache Berufsorientierung einstellt. Daher empfinden viele Studierende die Theorien, mit denen sie sich im Studium beschäftigt haben, als "großkopfigen Überbau" (Interview 2), dessen Bedeutung für die Lösung praktischer Probleme sie in der Regel nicht erkennen können, die zuwenig problembezogen vermittelt und daher als "Ballast" erfahren werden (Interview 1).

Ein Aspekt des Praxisbezugs, der im Studium besonders vermißt wird, ist der Problembezug des Studienangebots. Er wird von den Studierenden in engem Zusammenhang mit den konkreten Arbeitssituationen gesehen, in denen

¹ Schicker, T.: Betriebswirtschaftslehre - ein Tummelplatz für 'Potemkin-Studenten'? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 2.4.88, S. 37.

² vgl. Krüger u.a., a.a.O., S 107.

betriebswirtschaftliche Theorien angewendet werden. Die Kritik der Studierenden richtet sich zum einen gegen das große Ausmaß von Realitätsferne der Theorien -"das ist vollkommen abgehoben" (Interview 2) -, was dann zu der Forderung nach Bearbeitung konkreter Beispiele aus der Praxis in den Lehrveranstaltungen führt. Zum anderen geht es den Studierenden immer wieder darum, die Frage beantwortet zu bekommen: "Wozu dient mir das ?" (Interview 1). Dazu gehört auch der Fragenkomplex, wie man sich in der Berufsrealität eigentlich verhält, wenn es aufgrund der dort vorhandenen Umstände nicht möglich ist, Theorien, die im Studium gelernt wurden, anzuwenden: "In der Praxis ist es halt nicht so (daß man Theorien anwenden kann, G. Sch.), da wird es dann so Pi mal Daumen gemacht." (Interview 2). Das Problem besteht für die Studierenden darin, daß aus ihrer Sicht im Studium keine Kriterien für den Einsatz der Theorien erarbeitet werden, so daß der Eindruck der Praxisferne und Theorielastigkeit des Studiums entsteht. Der berufsorientierte Student (Interview 1) gleicht dieses Defizit durch eine umfangreiche, auf Studienfach und spätere Berufstätigkeiten bezogene Erwerbstätigkeit neben dem Studium aus. Die Studentin, die das Studium der Betriebswirtschaftslehre aus Verlegenheit begonnen, während des Studiums aber immerhin ein gewisses inhaltliches Interesse entwickelt hat (Interview 2), sieht sich durch ihre Studienerfahrungen nicht hinreichend motiviert und sucht die für sie notwendige Arbeitsmotivation im Freundes- und Bekanntenkreis außerhalb der Universität und in Erwerbstätigkeit, die mit dem Studium nichts zu tun hat.

Die Probleme im Studium resultieren jedoch nicht nur aus dem subjektiv als unzureichend empfundenen Praxisbezug des Studiums, sondern maßgeblich aus den unzureichenden Studienverhältnissen, wie sie in den Lehrveranstaltungen erfahren werden. Zum einen folgt aus dem Selbstverständnis der Betriebswirtschaftslehre, daß im Hauptstudium neben der vorherrschenden Lehrform des Seminars¹ andere didaktische Modelle, "die aktives und praxisbezogenes Lernen fördern, wie etwa Erkundungen, Fallstudien, Planspiele, studienintegrierte Praktika und mehrsemestrige Projekte (...) an traditionellen Fachbereichen eher die Ausnahme denn die Regel" sind² - eine Tatsache, die von den Studierenden als Fehlen "problembezogener" Lehre, in der Situationen aus der Berufswirklichkeit bzw. deren Probleme "plastisch" werden (Interview 1) umschrieben wird. Zum anderen - und dies wiegt möglicherweise noch schwerer - sind die Studienverhältnisse im Fach Betriebswirtschaftslehre geprägt durch die Verhältnisse eines Massenfaches und die von

¹ vgl. Eilers, a.a.O., S. 761.

² Eilers, a.a.O., S. 762.

den Studierenden als unzureichend charakterisierte Lehrkompetenz der Lehrpersonen. In fast allen Interviews mit Studierenden der Betriebswirtschaftslehre werden genannt: Massenbetrieb, der es nicht zuläßt, daß interessante Themen ausdiskutiert werden; Unterdrückung der Kreativität; Betonung von Faktenwissen, ohne daß ein Bezug zur Praxis hergestellt wird; fehlender Wettbewerb zwischen den Lehrpersonen bezüglich der Qualität der Lehre. Dabei wird von den Studierenden durchaus anerkannt, daß ein Teil der Unzulänglichkeiten der Lehre auch mit der Überfüllung der Lehrveranstaltungen zusammenhängt und insoweit den Lehrpersonen nicht von vornherein angekreidet werden kann. Dennoch haben die Studierenden den Eindruck, "daß die Professoren ihren Lehr-Auftrag irgendwie ernster nehmen sollten." (Interview 3)

Wie ist aber die Tatsache zu erklären, daß Studierende mit unterschiedlicher Studienmotivation und unterschiedlichen Einstellungen zum Studium, wie der Student des Interviews 1 und die Studentin des Interviews 2, auf diese Studiensituation auf die gleiche Weise reagieren, nämlich mit der Verlagerung ihres Lebensschwerpunktes aus der Universität hinaus (einschlägige Erwerbstätigkeit beim Studenten, Freundes- und Bekanntenkreis bei der Studentin)?

Es handelt sich dabei um Verhaltensweisen, die - wie insbesondere im folgenden Abschnitt über die Germanistik-Studierenden deutlich wird - zwar "typisch" für Studierende in Massenfächern, aber wohl nicht nur in diesen, sind. Zugleich sind die Reaktionen der Studierenden jedoch als Teil eines Entwicklungsprozesses zu interpretieren. Die Studentenstreiks im Wintersemester 1988/89 hatten ihre Ursachen nicht darin, daß sich die Studienverhältnisse plötzlich drastisch verschlechtert hätten. Vielmehr war ein Prozeß der langsamen Verschlechterung der Studienverhältnisse im Gange, der auch schon zum Interview-Zeitpunkt im Wintersemester 1985/86 von den Studierenden subjektiv mit gleicher Betroffenheit erfahren wurde. Zu beiden Zeitpunkten waren die Studierenden der Meinung, sie bekämen nicht, was ihnen zusteht, nämlich angemessene Studienbedingungen, und zu beiden Zeitpunkten lag eine "kollektive Enttäuschung der in das Bildungssystem gesetzten Erwartungen"¹ vor. Die Studierenden erwarteten angemessene Studienbedingungen, die einen normalen Studienverlauf ermöglichen würden, der ihnen aber immer weniger möglich zu sein schien. Wenn sie im Wintersemester 1988/89 streikten, so nicht deshalb, weil sie oder ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen in den vorhergehenden Semestern eine konkrete Utopie für die Umgestaltung des Hochschulsystems entwickelt hätten

¹ Beucker, P.: "Neue StudentInnenbewegung". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1/1990, S. 78.

und diese als Motivation für Aktivitäten vorhanden gewesen wäre, sondern sie hatten gerade deshalb den Mut zum Streik, weil damit **keine** langfristigen hochschulreformerischen Ziele verbunden waren, die das Hochschulsystem als solches verändern sollten.

*"Erst ohne analytisches Vermögen, ohne perspektivische Überlegungen und ohne politische Ambitionen konnten sie den Schock erleben, den das Studium objektiv darstellt. Und diese schockhafte Verwunderung ließ diejenigen, die nur an einem normalen Studienverlauf interessiert waren, den sie aber nicht mehr geboten bekamen, aus dem anonymen Mammutbetrieb, den heute die Universität darstellt, heraustreten, eben streiken. (...) Als Paradoxie formuliert: Die Studenten mußten in ihrer Allgemeinheit erst wieder so unpolitisch werden, um die Naivität aufbringen zu können, einen unbegrenzten Streik für die Verbesserung ihrer Studienbedingungen zu beginnen."*¹

Das Verhalten der Studierenden, insbesondere in den Massenfächern wie Betriebswirtschaftslehre, Mitte der 80er Jahre kann somit als Etappe zu den späteren Streikaktivitäten interpretiert werden. Die Reaktion der Studierenden auf die Studienverhältnisse Mitte der 80er Jahre war ebensowenig wie die spätere Streikbewegung gekennzeichnet durch übergreifende politische Forderungen, vielmehr standen die konkreten Studienbedingungen im Mittelpunkt der Kritik. Allerdings waren Mitte der 80er Jahre die Reaktionen darauf noch andere als einige Jahre später: Die Hoffnung, durch Aktionen Veränderungen herbeiführen zu können, war noch nicht vorhanden, die vorherrschende Reaktionsweise war der Auszug aus der Universität in andere Lebensbereiche, und erst im Wintersemester 1988/89 war angesichts des Problemdrucks die Hoffnung auf eine Verbesserung der Studienverhältnisse so gewachsen, daß konkrete Streikaktionen begonnen wurden.

Die "unpolitische" Haltung der Studierenden gegenüber den Studienverhältnissen in der Mitte der 80er Jahre, als Etappe der Bewußtseinsentwicklung zu konkreten Aktionen interpretiert, erklärt beispielsweise auch, weshalb Wertvorstellungen sich im Studienalltag kaum niedergeschlagen haben. Die Notwendigkeit, mit schlechten Studienverhältnissen fertig werden zu müssen, führte zu pragmatischen Verhaltensweisen, um das Studienziel zu erreichen. Dazu trug maßgeblich auch die Tatsache bei, daß die Studienqualität aus der Sicht der Studierenden in diesem Fach durch den immer stärker werdenden Konkurrenzkampf der Studierenden untereinander geprägt ist. Die Ausprägungen dieses Konkurrenzverhaltens reichen von der Erfahrung von Arroganz und Überheblichkeit bei Kommilitoninnen und Kommilitonen (Inter-

¹ Kraushaar, W.: Eine Studentenbewegung im Stadium ihrer politischen Unschuld. In: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 4/1989, S. 338.

view 3) bis zu Neid und Unkameradschaftlichkeit (Interview 1). Dies widerspricht nicht nur den Eigenschaften, die man selbst für wichtig und erstrebenswert hält, sondern führt auch zur Verunsicherung bezüglich der Lerninhalte. Hierin liegt wohl auch eine Erklärung für Skepsis bis Feindlichkeit gegenüber Theorien im Studium. Wenn der Realitätsbezug von Theorien in den Lehrveranstaltungen in der Regel nicht hergestellt wird, wenn es nicht möglich ist, sich unter den Kommilitoninnen und Kommilitonen darüber zu verständigen, welche Studieninhalte und welches Studienverhalten ratsam und sinnvoll ist und wenn außerdem Erfahrungen außerhalb der Hochschule signalisieren, daß Theorien "in der Praxis so nicht angewendet werden" und "wirklich unbrauchbar" sind (Interview 1), dann sind die Suche nach verbindlichen Bezugsgruppen und auf das Studium bezogenen beruflichen Erfahrungen außerhalb der Universität nur zu verständlich. Dazu trägt auch bei, daß aufgrund der Größe der Lehrveranstaltungen ein rezeptiver Umgang mit neuem Wissen überwiegt und Gelegenheiten zu Eigeninitiative im Umgang mit neuen Kenntnissen und Erkenntnissen nicht sehr häufig sind. Das Bedürfnis, dem zu entfliehen, entwickelt sich darüberhinaus aus dem Wunsch, Wissen und Kenntnisse nicht nur anzusammeln, sondern auch die Fähigkeit zu erwerben, aktiv mit ihnen umzugehen:

"Deshalb ist es gut, die universitäre Dauersituation des Wissenserwerbs gelegentlich zu durchlüften mit einer Nutzung des Wissens. Dann steigt Wissen auf zu abstrakteren und bewegbaren Kenntnissen, mit denen sich leichter umgehen läßt."

Dies ist eine Forderung, der die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre in der Mitte der 80er Jahre wohl uneingeschränkt zugestimmt hätten - aber nicht ohne sie im gleichen Atemzuge angesichts der Studienverhältnisse als wirklichkeitsfremd zu bezeichnen.

1.5 Zusammenfassende Bewertung

Die Interviews 1 und 2, die im Mittelpunkt der Erörterung dieses Abschnitts stehen, markieren sowohl die Bandbreite der Probleme im Studium der Betriebswirtschaftslehre als auch die Extrempunkte möglicher Studienstrategien in diesem Studienfach. Auf der einen Seite steht ein Student mit stark ausgeprägter Berufsorientierung sowohl der Studienfachwahl als auch der Studienstrategie (Interview 1), auf der anderen Seite eine Studentin, die sich über ihre Studienmotivation eigentlich nicht im klaren ist, bei der sich aber im

¹ Heckhausen, H.: Perspektiven im Bildungsverständnis: Naives Überzeugungswissen und fachwissenschaftliche Erkenntnis. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/1987, S. 113.

Laufe des Studiums eine, wenn auch noch nicht zielgerichtete, Berufsorientierung entwickelt hat (Interview 2).

Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangssituationen ist bei beiden Studierenden ein sehr distanziertes Verhältnis zur Universität festzustellen: Aktivitäten außerhalb der Universität nehmen erhebliche Zeit in Anspruch, das Studium ist nach Aussage beider Studierenden nicht der Mittelpunkt ihres Lebens, bei beiden liegt eine auf die Studieninhalte gerichtete Studienmotivation nicht vor, und die Aktivitäten außerhalb des Studiums werden als unverzichtbarer Bestandteil der gegenwärtigen Lebenssituation, als Merkmal des Studentseins, angesehen. Liegt dem Studium dagegen ein ausgeprägtes Fachinteresse zugrunde (Interview 3), rückt es zwar in den Mittelpunkt des studentischen Lebens, aber auch in diesem Fall nur solange, wie es die Möglichkeiten nicht einschränkt, seinen Interessen außerhalb seines Studiums nachzugehen.

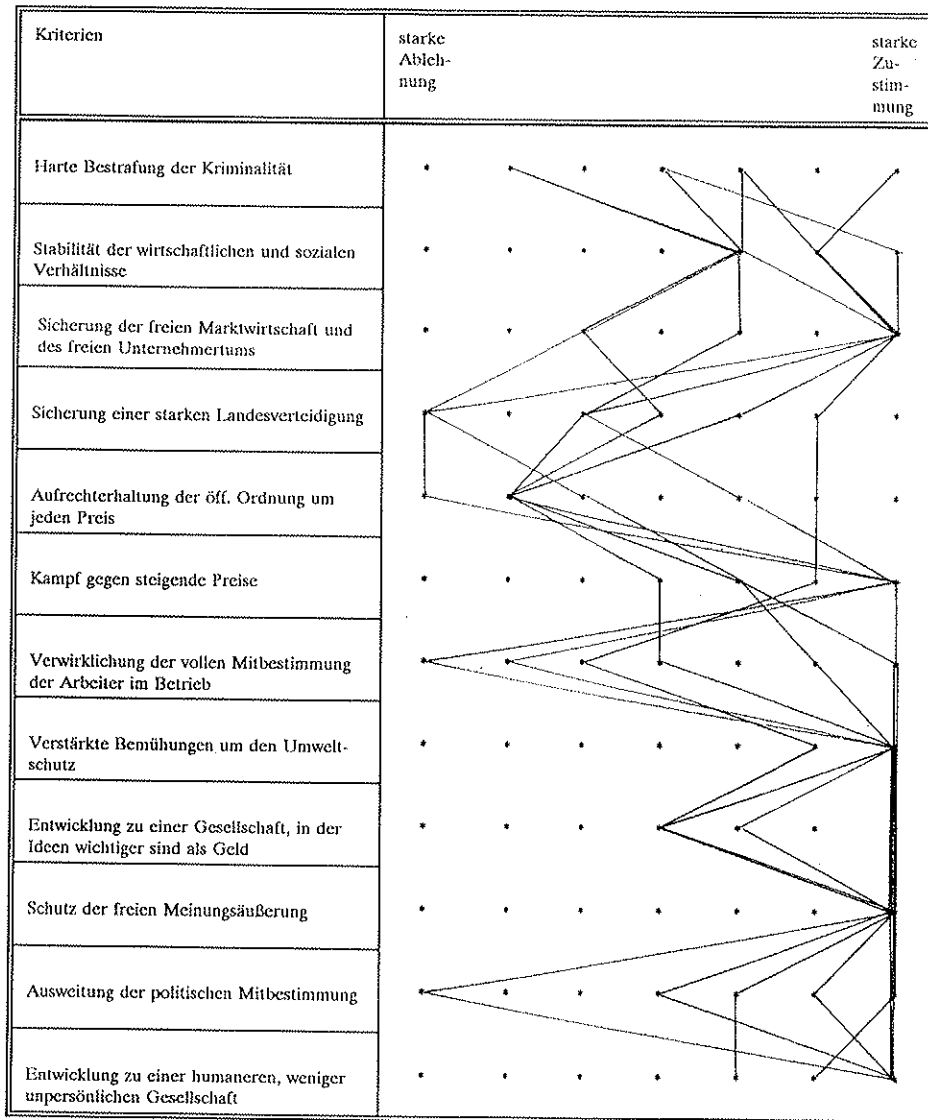
Insofern läßt sich aus den hier diskutierten Interviews mit Studierenden der Betriebswirtschaftslehre zusammenfassend feststellen, daß in diesem Fach ein aus Fachinteresse durchgeführtes Studium zwar weniger zur Distanzierung von der Universität führt als ein Studium aus Verlegenheit oder ein Studium, das als Berufsausbildung aufgefaßt wird, daß jedoch ein Einfluß auf den Stellenwert der Studententätigkeiten gegenüber allen anderen Aktivitäten nicht festzustellen ist: "Studentsein" bedeutet, unabhängig von Studienstrategien, erheblich mehr als zu studieren, und zwar reicht dies von einer für das Studienfach einschlägigen Erwerbstätigkeit neben dem Studium bis zur intensiven Pflege des Freundes- und Bekanntenkreises.

Dies erklärt, daß von diesen Studierenden der Einfluß von Universität und Studium auf die persönliche Entwicklung verneint bzw. als sehr gering eingeschätzt wird. Fachstudium und Aufenthalt an der Universität vermitteln offensichtlich wenig oder nichts, das über die Aneignung von Wissen und Kenntnissen hinausgeht und in der Einschätzung der Studierenden "mit der Person" zu tun hat.

Bemerkenswert ist die Übereinstimmung der drei Studierenden in der Kritik am mangelnden Praxisbezug des Studiums. Im Rahmen dieser Kritik wird die Bandbreite dessen angesprochen, was unter Praxisbezug zu verstehen ist: Von der Anwendung erlernter Methoden in der Berufspraxis bis zur Entwicklung der Fähigkeit zur Analyse, in welchen "Ernstfall-Situationen" und bei welchen Fragestellungen welche Theorien mit welchen Konsequenzen einsetzbar sind. Theorien werden im Studium als etwas Aufgepfropftes erlebt. Sich mit Theorien zu beschäftigen, wird daher in der Regel als überflüssig angesehen und stattdessen die Herstellung von Problembezügen des Studienangebots eingefordert.

Zur Bedeutung der Wertprioritäten für das Studienverhalten läßt sich für die sieben Studierenden der Betriebswirtschaftslehre, mit denen Interviews geführt wurden, folgendes festhalten (s. Schaubild 1 auf der folgenden Seite).

Schaubild 1: Wertprioritäten der Studierenden der Betriebswirtschaftslehre



Am wenigsten Zustimmung erfahren die Ziele, die eine Erweiterung der Mitbestimmung zum Inhalt haben. Die Ziele im materialistischen Bereich werden zwar ebenfalls nicht einheitlich bewertet, bei denjenigen jedoch, die auf die ökonomische Entwicklung abstellen, gibt es nur geringe Abweichungen: Der hohe Grad der Zustimmung streut lediglich in relativ geringem Umfang. Bei den Zielen im postmaterialistischen Bereich ist die Bandbreite der Bewertungen der aufgeführten Ziele zwischen den Studierenden sehr breit, bei den Zielen im materialistischen Bereich trifft dies dagegen ausschließlich auf die Ziele zu, die keinen Bezug zur Wirtschaftsordnung haben.

Insgesamt ist die Zustimmung zu den postmaterialistischen Zielen geringer als zu den materialistischen. Die Wertprioritäten sind von Zielen aus dem materialistischen Bereich geprägt, und sowohl hier als auch bei den Zielen aus dem postmaterialistischen Bereich, die stark abgelehnt werden, ist der Bezug zu dem Wissenschafts- und Praxisgebiet des Studienfaches Betriebswirtschaftslehre deutlich erkennbar.

Diese "Nähe" zum Studienfach schließt jedoch - wie oben dargestellt - unterschiedliche Studienstrategien nicht aus. Die Bedeutung der postmaterialistischen Ziele, welche die **Selbstverwirklichung** betonen (freie Meinungsäußerung, weniger unpersönliche Gesellschaft, Ideen wichtiger als Geld) überlagert sowohl den auf Beteiligung und Mitbestimmung abzielenden postmaterialistischen Wertekomplex, als auch materialistische Ziele - selbst wenn diese einen Bezug zum Studienfach haben (freie Marktwirtschaft, Stabilität der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse) - und wirkt sich daher auf die Studienstrategien stärker aus als diese.

2 Studierende der Germanistik

2.1 Studienverhalten und Studienprobleme

Diesem Abschnitt liegt das Interview mit einer Studentin im neunten Semester Germanistik mit den Nebenfächern Anglistik und Zeitungswissenschaft (Interview 4) und mit einem Studenten im 14. Semester Germanistik, zunächst mit den Nebenfächern Geschichte und Politische Wissenschaft, später dann Linguistik und Philosophie (Interview 5), beide an der Universität München, zugrunde.

Die Studentin hat vor Beginn ihres Studiums eine Berufsausbildung als Buchhändlerin abgeschlossen und war danach in diesem Beruf drei Jahre lang erwerbstätig. Während sie die Hochschule nicht gewechselt hat, ist der Student, der sein Studium unmittelbar nach dem Abitur in München begonnen hat, nach vier oder fünf Semestern - der Student weiß dies nicht mehr

ganz genau - an die Universität Stuttgart gewechselt, ist aber nach einem Semester wieder nach München zurückgekehrt.

Beide Studierende belegen erheblich weniger Semesterwochenstunden als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen in der Betriebswirtschaftslehre (Interviews 1 bis 3). Die Studentin belegt im Hauptfach und in den Nebenfächern insgesamt 12, der Student ca. 6 Semesterwochenstunden im Hauptfach, während er sich bei den Nebenfächern "stark zurückhält mit der Arbeitsleistung, weil ich glaube, daß die Prüfung auch so zu schaffen ist." Die Studentin benötigt im Durchschnitt 20 Stunden pro Woche zur Nachbereitung der Lehrveranstaltungen. Der Student ist nicht in der Lage, eine Stundenzahl zu nennen, meint aber, es sei "schon sehr zeitaufwendig".

Das Studienverhalten der **Studentin** (Interview 4) ist geprägt durch ihr Interesse an einem Germanistikstudium, in das Gebiete außerhalb der Germanistik, wie Soziologie, Geschichte und Philosophie, mit einbezogen werden. Nach diesem Gesichtspunkt wählt sie auch ihre Lehrveranstaltungen aus. In dieser Studienauffassung ist sie bereits im Grundstudium durch eine Lehrperson bestärkt worden, die Wert darauf legt, in die Literaturwissenschaft vor allem geschichtliche und soziologische Aspekte, "also 'n ganz großes kulturelles Umfeld", mit einzubeziehen. Nach ihren Vorstellungen braucht man "diese Verknüpfungen", denn man kann dieses Studienfach nicht "separat" studieren.

Die Studentin hat außerdem nicht die Absicht gehabt, "sehr flach dahinzustudieren". Vielmehr betont sie: "Mir war's schon ein Bedürfnis, mich auch zu reiben." Deshalb bedauert sie auch, daß sie im letzten Semester gezwungen war, ihre Lehrveranstaltungen im Hinblick auf die notwendigen Scheine zu belegen, so daß sie nicht mehr so "breit" studieren konnte wie in den vorhergehenden Semestern. Sie hat sich aber vorgenommen, nach Abschluß des laufenden Semesters zwei weitere Semester "nochmal so richtig breit" zu studieren.

Sie bezeichnet sich selbst als nicht sehr ehrgeizig im Studium. Sie habe "eigentlich nicht sehr viel Zeit" auf das Hauptfach verwendet, zumal sie immer großen Wert auf die "angrenzenden Gebiete" gelegt habe. Vor allem aber weist sie darauf hin, während des Studiums habe sie oft viel Zeit

"für mich persönlich gebraucht, für die Reisen und persönlichen Kontakte, die in der Zeit sehr vertieft worden sind. Und ich hätte das gerne noch mehr gemacht, und deswegen würde ich auch lieber noch ein bißchen weiterstudieren."

Ganz im Einklang damit spielt sie den Wissenszuwachs im Fach Germanistik sehr stark herunter und betont die Entwicklung ihrer Persönlichkeit während der Studienzeit: Die wichtigsten Veränderungen, die sie seit Studienbeginn

an sich beobachtet habe, seien die Art zu argumentieren, "verschiedene Seiten zu beleuchten", Theorien zu verstehen, abstrakter zu denken.

Der Aspekt der persönlichen Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten, insbesondere mit denen der angrenzenden Studienfächer, spielt im übrigen eine Rolle für ihr Arbeitsverhalten. Während sie in den früheren Semestern sehr viel an studentischen Arbeitsgruppen teilgenommen hat und dies auch als sehr fruchtbar empfunden hat, arbeitet sie nun fast ausschließlich allein:

"Mittlerweile weiß ich halt doch mehr, was ich will und was ich selber mir vorstelle als Ergebnis. Da brauche ich das (die Gruppenarbeit, G. Sch.) nicht mehr so stark."

Ihr Studienverhalten wird außerdem von den Vorstellungen über das, was man als "fertige Literaturwissenschaftlerin" wissen müsse, geprägt. Dazu gehören ihrer Meinung nach eine "wirklich umfassende Ahnung von Literaturgeschichte", aber auch die Beherrschung von Grammatik und Zeichensetzung. Die Studentin kann nicht angeben, woher diese Auffassung über die Fähigkeiten von Literaturwissenschaftlern stammt, sie betont aber, daß dabei Prüfungs- oder Studienordnungen überhaupt keine Rolle spielen. Auf alle Fälle ist damit die Vorstellung verknüpft, Literaturwissenschaft nicht als ein gegenüber anderen Fächern abgegrenztes Fach zu studieren, sondern Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen zu finden, die zumindest das Umfeld des Faches mit einbeziehen.

Dazu kommt ein zweiter Aspekt, der für sie schon immer klar war: keine frühzeitige Spezialisierung. "Also, ich hab' so was gemacht, was man eigentlich 'n Studium generale nennen könnte." Sie hat allerdings dabei immer auch buchhandelsspezifische Studieninhalte berücksichtigt, die aber nach eigener Aussage nicht im Vordergrund gestanden haben.

In der jetzigen Studienphase, in der es auf die Abschlußprüfung zugeht, bedauert sie ein bißchen die mangelnde Spezialisierung, kann dies aber eigentlich nicht begründen. Sie ist nämlich ganz froh, daß sie sich für ein Spezialgebiet erst entscheiden mußte, als es um das Thema der Magister-Arbeit ging. In diesem Zusammenhang kommt das Typische ihrer Studienauffassung erneut zum Ausdruck: Da sie sich noch nicht spezialisiert hatte, hat sie in einem Seminar ein Referat über einen unbekannten Dramatiker der 20er Jahre dieses Jahrhunderts übernommen, mit dem sich keiner ihrer Mitstudierenden befassen wollte. Je mehr sie sich mit diesem beschäftigt hat, desto mehr Interesse hat sie an seinem Werk entwickelt, was dann zu einer Ausweitung des Themas für die Magister-Arbeit geführt hat.

Das Studienverhalten der Studentin ist - so kann **zusammenfassend** festgestellt werden - geprägt durch die Auffassung, das Studium biete die Möglichkeit, sich mit Literatur und deren Umfeld zu befassen, eigene Interessensgebiete im Laufe des Studiums zu erschließen, sich persönlich durch die Beschäftigung mit diesen Themenbereichen weiterzuentwickeln und irgendwann auch einmal auf ein Thema zu stoßen, von dem sie wirklich gefesselt wird und mit dem sie sich über längere Zeit beschäftigen möchte. Die Studentin vermittelt den Eindruck, als seien Studium und Leben außerhalb der Universität problemlos miteinander verzahnt. Beide seien - wie sie mehrfach betont - von Zufällen geprägt. Beispielsweise bezeichnet sie die Art und Weise, wie sie zum Thema ihrer Magister-Arbeit gekommen ist, als "einen dieser Zufälle in meinem Leben." Die Studentin hat sich intensiv auf ihr Studienfach eingelassen, ist offen für Studienangebote aus anderen Fächern und hat sich nicht durch frühzeitige Spezialisierung die Möglichkeit verbaut, sich ausgiebig im Fach und in den angrenzenden Gebieten zu orientieren. Wie später deutlich werden wird, bedeutet dieses breite Fachinteresse jedoch nicht, daß sich auch ein positives Verhältnis der Studentin zur Universität insgesamt und zu den Kommilitoninnen und Kommilitonen entwickelt hätte.

Ganz im Gegensatz dazu ist das Studienverhalten des **Studenten** (Interview 5) durch sein wissenschaftliches Interesse an einem fachlichen Schwerpunkt sowie durch einige wenige Lehrpersonen, die ihn "regelrecht faszinieren", bestimmt. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß seine Rückkehr von der Universität Stuttgart an die Universität München neben persönlichen Gründen vor allem durch die Tatsache bestimmt war, daß das Angebot in diesem Schwerpunkt in München erheblich besser und umfangreicher war als in Stuttgart. Auch sein Ehrgeiz im Studium steht im Zusammenhang mit der Faszination, die von einzelnen Dozenten ausgeht, insbesondere in seinem Schwerpunkt. Offensichtlich verstärken Ehrgeiz und Faszination einander, was auch Auswirkungen auf die in Aussicht genommene Studiendauer hat:

"Also, diese Leute, die so teilweise faszinierende Sachen machen, die binden einen auch länger an die Universität als nötig. Und das halt' ich dann auch für richtig."

Sein Ehrgeiz wird dadurch verstärkt, daß es für ihn wichtig ist, in Hauptseminaren aktiv mitzuarbeiten und sich dort zu "produzieren". Das hat maßgeblich dazu beigetragen, daß er in den Lehrveranstaltungen - jedenfalls, wie er betont, eines bestimmten Dozenten - eine besondere Position erreicht hat: Seine Diskussionsbeiträge werden nach eigenem Bekunden mit größerer Aufmerksamkeit verfolgt als die der anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Es überrascht daher auch nicht, daß er sich vorgenommen hat, einen besonders guten Studienabschluß zu machen. Dies ist allerdings kein Ziel, das er mit großer Verbissenheit verfolgt. Er bezeichnet es lediglich als ein "reizvolles Ziel", weil es "nie schlecht aussieht" und man sich dadurch vor allem die Möglichkeit offenhält, ein Stipendium für die geplante Doktorarbeit zu bekommen. Er ist auch der Meinung, daß er es schaffen wird, einen möglichst guten Studienabschluß zu machen, denn er ist mit seinen Studienleistungen im großen und ganzen zufrieden. Andererseits vermittelt er den Eindruck, daß die Noten für ihn nicht sehr wichtig sind, denn er lenkt im Gespräch von dieser Frage unmittelbar über auf seine Beteiligung in den Hauptseminaren, die er - wie bereits erwähnt - für wichtig hält, weil er dort zeigen kann, was er weiß.

Es wäre jedoch verfehlt, diese Verhaltensweise nur als Ausdruck von Eitelkeit oder Liebedienerei zu interpretieren. Denn sein Studienverhalten basiert auf der Faszination, die sein Studienschwerpunkt und einige Dozenten auf ihn ausüben. In diesem Zusammenhang ist sein Hinweis wichtig, daß er im Vergleich zum Grundstudium nun "konsequenter, stringenter, heftiger" studiert und dies dahingehend erläutert, daß er in der Auseinandersetzung mit Texten versucht,

"die Sache erstmal, martialisch gesprochen, zu zwingen. Also, daß ich mich nicht tage-, wochenlang über einem Problem quäle und es dann nur halb fertig schaffe. Ich mache mir einen Plan, was ich heute zu schaffen habe, und den schaffe ich, wenn alles gutgeht. Wenn es nicht gutgeht, ist es halt erst am nächsten Tag fertig."

Er beschäftigt sich mit einem Thema hartnäckiger als früher und ist auch in der Lage, rechtzeitig zu entscheiden, ein Thema aufzugeben, wenn er merkt, daß es ihn weder "packt", noch daß ein anständiges Ergebnis zu erwarten ist.

Die Auseinandersetzung mit der Literatur, insbesondere die Beschäftigung mit seinem Studienschwerpunkt, steht eindeutig im Mittelpunkt des Studiums. Dies hat offensichtlich dazu beigetragen, daß der Student seine ursprünglichen Nebenfächer (Geschichte, Politikwissenschaft) wieder abgewählt und nun Linguistik und Philosophie belegt hat. Er weist darauf hin, daß die Arbeit in diesen beiden Fächern erheblich weniger Zeit in Anspruch nimmt als in den zunächst gewählten. Allerdings widerspricht die Abwahl der beiden zunächst belegten Nebenfächer den ursprünglichen Studienerwartungen des Studenten - darauf wird später ausführlicher eingegangen -, unterstreicht aber seine starke Konzentration auf sein Hauptfachstudium und hier auf das Studium seines Schwerpunktes. Dies wird im übrigen dadurch verstärkt, daß er außerhalb der belegten Haupt- und Nebenfächer keine Lehrveranstaltungen besucht.

Während also bei der Auswahl der Nebenfächer Opportunitätsgesichtspunkte im Mittelpunkt stehen, und die Wahl der einzelnen Lehrveranstaltungen in diesen Fächern teils nach einem ähnlichen Gesichtspunkt - nach "Leichtigkeit" - , teils auch nach Interesse an den Inhalten getroffen wird, wählt der Student die Lehrveranstaltungen im Hauptfach primär danach aus, ob ihm die Dozenten passen. Dies bereitet keine Schwierigkeiten, weil er sich auf seinen Studienschwerpunkt konzentriert und zum richtigen Thema nur noch die richtigen, nach seiner Meinung qualifiziertesten, Dozenten hinzuwählen muß. Studien- und Prüfungsordnung und der Erwerb von notwendigen Scheinen spielen für ihn dagegen keine große Rolle, sie setzen ihn jedenfalls nicht unter Zeitdruck und bereiten ihm auch thematisch keine Probleme.

Die Studienstrategien der Studierenden der Interviews 4 und 5 unterscheiden sich somit ganz erheblich. Auf der einen Seite steht die Studentin des Interviews 4, die das Studium im Humboldt'schen Sinne als Gelegenheit zur Bildung durch die Auseinandersetzung mit dem Studienfach auffaßt. Bei der Auswahl der Studiengebiete und Lehrveranstaltungen achtet sie darauf, daß angrenzende bzw. aus ihrer Sicht interessante Wissenschaftsgebiete mit einbezogen werden. Sie läßt sich mit ihrem Studium Zeit, um die Studieninhalte zu studieren, die ihren Vorstellungen von einer Germanistin entsprechen. Der Student des Interviews 5 hat sich dagegen schon sehr früh auf einen Schwerpunkt konzentriert. Dies basiert auf einer Mischung aus wissenschaftlichem und fachlichem Interesse. Verbissen schlägt er sich mit den Problemen seines Studienschwerpunktes herum. Er hat einen gewissen Ehrgeiz, gute Noten zu bekommen, um später promovieren zu können. In den Lehrveranstaltungen gefällt er sich in der Rolle des Gesprächspartners des Dozenten, der besser als seine Kommilitoninnen und Kommilitonen informiert und kompetenter ist.

2.2 Einflußfaktoren für das Studienverhalten der Studentin (Interview 4)

2.2.1 Einstellungen zum Studium

2.2.1.1 Studienfachwahl und Studienmotivation

Die Studienmotivation der Studentin erschließt sich aus ihren Erwartungen an das Studium, ihrer beruflichen Vorbildung und ihrer familiären und schulischen Sozialisation.

Während ihrer Gymnasialzeit ist sie in keiner Weise für das Studium motiviert worden - im Gegenteil, ein Lehrer hat sie sogar stark dahingehend beeinflusst, überhaupt nicht zu studieren, da er sie für ein Studium als völlig

ungeeignet bezeichnete. Sie hatte sich deshalb für eine Berufsausbildung als Buchhändlerin entschieden. Während ihrer Berufstätigkeit nach Abschluß der Ausbildung hatte sie jedoch festgestellt, daß sie, gemessen an ihren Kenntnissen und Fähigkeiten, im Beruf zu wenig verdient, ihr außerdem die Alternative, sich als Buchhändlerin selbständig zu machen, aus finanziellen Gründen verbaut war und vor allem,

"daß ich dazu einfach zuviel kann und zu gescheit bin, weil Bücher verkaufen stellen sich die meisten viel zu idealistisch vor. Ich hab' dann immer zu Bekannten gesagt, ich könnte ebensogut Damenunterwäsche verkaufen, weil's keinen Unterschied macht. Man muß nur die Verkaufstechniken kennen."

Dazu kam noch das Gefühl, über die Bücher, die sie verkaufte, nicht genügend informiert zu sein, da sie feststellte, daß die Kunden "immer viel mehr gelesen hatten" als sie. Einen Beruf zu haben, der ihr keine Zukunftsperspektiven bietet und der ihren Wissensdurst und ihre Interessen in keiner Weise befriedigt, hat letztlich die Studienentscheidung maßgeblich gefördert. Außerdem wollte sie sich - auch als Folge der beruflichen Erfahrungen - gegen die für sie bis dahin maßgeblichen Autoritäten durchsetzen, und zwar sowohl gegen Lehrer im Gymnasium, die sie nicht zum Studium ermutigt hatten, als auch gegen den damals immer stärker werdenden Widerstand aus dem - finanziell sehr gut gestellten - Elternhaus gegen ihr Studium. Insbesondere die ablehnende Haltung der Mutter hat den Entschluß der Studentin zur Studienaufnahme besonders dadurch verstärkt und geradezu provoziert, daß ihrem Bruder ein "überlanges Jura-Studium problemlos zugestanden" wurde, während versucht wurde, ihr das Studium mit dem Argument auszureden, sie habe nun schon einen Beruf erlernt, und das müsse doch reichen. Dieser Widerstand gegen ein Studium wäre nach ihrer Meinung allerdings erheblich geringer gewesen, wenn sie sich für ein Studienfach entschieden hätte, das gute Aussichten auf eine erfolgreiche und lukrative Berufstätigkeit eröffnet hätte. Trotz aller Einwände wird die Studentin von der Mutter finanziell in einem Umfang unterstützt, daß eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium zur Studienfinanzierung nicht notwendig ist.

Aus diesen Erfahrungen resultieren ihre Erwartungen an das Studium: "Ich war einfach bildungshungrig." Dabei geht es ihr aber nicht darum, lediglich Wissen anzusammeln, sondern es "für mich auch zu verwerten". Für sie war es wichtig, sich mit den Inhalten auseinandersetzen zu können, sich an ihnen "reiben" zu können und so zu studieren, daß sie den Vorstellungen gerecht werden kann, die sie persönlich in der Literaturwissenschaft erfüllen möchte: *"Vielleicht so'n bißchen von der Vorstellung, was ich glaube, daß ein Mensch der Gesellschaft von mir als fertigem Literaturwissenschaftler erwartet."*

Der Aspekt der beruflichen Verwertbarkeit hingegen spielte bei der Studienentscheidung überhaupt keine Rolle. Und auch in dieser Hinsicht mußte sie sich gegenüber dem Elternhaus durchsetzen, in dem man, wenn die Tochter nun schon studiert, auf etwas "Greifbares" im Hinblick auf eine sichere berufliche Tätigkeit gedrängt hat.

Unterstrichen werden die Vorstellungen dieser Studentin von ihrem Studium durch die Tatsache, daß sie ein Lehramtsstudium von vornherein ausgeschlossen hat. Dabei spielte weniger die Tatsache eine Rolle, daß sie mit einem geisteswissenschaftlichen Studium von vornherein keine Vorbereitung auf einen Beruf verbunden hat. Der Hauptgrund war vielmehr, daß ein Studium für sie persönliche Entwicklung und Chancen zu mehr Selbständigkeit bedeutet, die sie nicht dadurch wieder zunichte machen will, daß sie in einem Beruf tätig wird, in dem sie sich in das "Bildungssystem einfügen" muß, und in dem sie dann

"zwischen ziemlich allen Fronten steht: die Schüler, die Eltern, die Kollegen, der Direktor obendran, dann noch drüber das Kultusministerium und dann diese 14.000 Verordnungen, wie man sich zu verhalten hat."

Bei der Studienfachwahl hat sie sich nicht beeinflussen lassen, über den Inhalt des Studiums hat sie sich vorher aber auch nicht informiert. Das Studienfach ergab sich zwar aus ihrer Berufsausbildung und Berufstätigkeit - ein anderes Hauptfach hat sie nie ernsthaft in Erwägung gezogen -, und auch die Entscheidung für Anglistik als zweites Fach begründet sie schlicht und einfach damit, daß sie bereits relativ gute Englischkenntnisse besessen habe. In der Studienfachwahl zeigt sich jedoch bereits die Einstellung, die auch für das Studienverhalten insgesamt charakteristisch ist: Nützlichkeitsabwägungen oder irgendeine Art von Berufsorientierung spielen keine Rolle. Die Studentin hat sich offenbar auch keine Gedanken darüber gemacht, welche Berufsmöglichkeiten ihr das gewählte Studium überhaupt einmal eröffnen würde. Die Studienentscheidung und die Wahl des Studienfaches waren ausschließlich vom Interesse am Fach, am Lernen und an der persönlichen Entwicklung geleitet, und das gilt auch für das Studienverhalten: Sie ist nach fünf Jahren Berufstätigkeit bildungshungrig, sie will "einfach mehr lernen" - was für sie aufgrund der finanziellen Sicherheit auch möglich ist.

2.2.1.2 Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium

Die Studentin kann keine Studienschwierigkeiten im herkömmlichen Sinne - wie Überforderung durch Studieninhalte oder Prüfungsanforderungen - benennen. Was ihr aber zu schaffen macht, ist die Unsicherheit, ob sie tatsächlich genügend gelernt hat und die Ansprüche wird erfüllen können, die an

eine Absolventin in diesem Studienfach gestellt werden. Allerdings kann sie nicht beurteilen, welches diese Ansprüche sind. Sie hat sich darüber auch nicht informiert, sie hat lediglich den Eindruck, sie habe "rein inhaltlich, was jetzt die Germanistik angeht, meine ich, sehr wenig wirklich gelernt, da weiß ich nur partiell die Dinge". Sie ist aber der Meinung, bezüglich überfachlicher Fähigkeiten durchaus dazugelernt zu haben: "Die Art zu diskutieren, die Art Fragen zu stellen, Theorien zu verstehen".

Ihre Skepsis gegenüber dem Wissenszuwachs im germanistischen Bereich muß angesichts der von ihr gemachten Angaben über die zeitliche Belastung durch das Studium (Lehrveranstaltungen und Nachbereitung) erstaunen. Ein Schlüssel zum Verständnis liegt in der Vielschichtigkeit der Studieneurwartungen und Studienmotive. Wie aus den vorhergehenden Abschnitten zu entnehmen ist, überlagern sich hier mehrere Aspekte: Das Studium als intellektuelle Herausforderung nach der Erfahrung, daß sie für den Buchhändler-Beruf zu "gescheit" ist; ihr "Bildungshunger", sie will "einfach mehr lernen"; und schließlich das Studium als Phase der Verselbständigung nach den Bevormundungen in Elternhaus, Gymnasium und Beruf. Sie hat weder auf ein von der Prüfungsordnung vorgegebenes Ziel - die Studentin erklärt, die Prüfungsordnung gar nicht zu kennen -, noch auf ein von ihr selbst gesetztes inhaltliches Ziel hin studiert. Sie hat vielmehr - wie ausgeführt - nur diffuse Vorstellungen von Anforderungen, die sie bzw. "ein Mensch der Gesellschaft" von ihr als fertiger Literaturwissenschaftlerin erwartet. Diese waren für sie jedoch keine Orientierungspunkte, die von Beginn des Studiums oder des Hauptstudiums an vorhanden waren, sondern sie haben sich im Laufe des Hauptstudiums herausgebildet, und an ihnen mißt sie nun das von ihr im Studium Erreichte. Da für sie das Studium die Möglichkeit darstellt, sich nach eigenen Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit dem Studienfach und dessen Inhalten weiterzubilden, ist sie sehr froh, daß es keine genaueren Vorschriften, Lehrpläne etc. gibt: Denn sie hätte dann Dinge tun müssen, "die vielleicht gar nicht so toll für mich" gewesen wären.

Allerdings hat sie nach der ersten Phase des Hauptstudiums mit dem Näherücken der Prüfungen immer häufiger ein verschulteres Studium mit etwas mehr Druck vermißt:

"Vor allen Dingen jetzt, wenn es dann auf die Prüfung zugeht und ich dann mal ganz ehrlich durchgehe, was ich wirklich kann, dann sag' ich schon, Mensch, da fehlt jetzt schon einiges an Basis, wo ich mir einbilde, das müßte ich jetzt eigentlich können, wenn ich fertig bin."

Sie hat ihr Studium sehr breit angelegt, studiert interessenorientiert und legt vor allen Dingen großen Wert auf die Beschäftigung mit Randgebieten zu anderen Fächern. Jetzt stellt sie fest, daß bestimmte Fachinhalte der Literaturwissenschaft und Germanistik möglicherweise - genau kann sie das ja

nicht beurteilen - zu kurz gekommen sind. Daher nun ihre Zweifel, ob sie in der deutschen Literaturwissenschaft genügend Bescheid weiß, und ihre Überzeugung, daß sie sich vor Studienabschluß unbedingt noch "so praktische Dinge" wie das Schreiben von Essays aneignen muß.

Für die Studentin stellt sich die Situation, einerseits ein verschulteres Studium zu wünschen, andererseits aber froh zu sein, daß sie Studienfortschritt und Studieninhalte im wesentlichen selbst bestimmen kann, als "Zwiespalt" dar, der auch jetzt gegen Ende des Studiums noch fortbesteht. Sie ist jedoch in keiner Weise betrübt darüber, daß sie nun noch die beschriebenen Anstrengungen zur Komplettierung ihres Studiums unternehmen und damit eine Studienzeiterverlängerung in Kauf nehmen muß. Im Grunde entspricht das ihrer Art zu studieren.

Es ist aber nicht nur dieser Zwiespalt, der sie davon abhält, ernsthaft ein "verschultes" Studium zu fordern. Sie verlangt nicht eine Zunahme an Vorschriften und Vorgaben im Studium, sondern sie möchte Lehrpersonen, die in ihren Lehrveranstaltungen bereit und in der Lage sind, "den wissenschaftlichen Disput zu pflegen" und zu fördern, die sich im Laufe ihrer Berufskarriere fachlich weiterentwickeln und sich an brisante und unbequeme Themen wie moderne Literatur und Literatur in der DDR heranwagen und sich nicht ausschließlich mit den Spezialgebieten ihrer Habilitationsschrift befassen. Ihr Idealbild sind die - vereinzelt vorhandenen - Professoren, die Literaturgeschichte nicht "völlig unbeeindruckt von dem, was in der Welt vorgeht" betreiben, Gebiete der Soziologie und Geschichte mit einbeziehen und die wissenschaftliche "Schule", der sie sich verpflichtet fühlen, offenlegen und erläutern. Letzteres scheint für die Studentin ein besonders wichtiger Punkt zu sein, jedenfalls geht sie ausführlich auf die entsprechenden Defizite ein: *"Was für mich also ganz auffällig ist, daß keiner der Lehrer sich vorne hinstellt und sagt: 'Es gibt die und die Schulen und die und die Lehrrichtungen und Lehrmeinungen.' Und dasteht und sagt: 'Okay, ich komme aus der und der Richtung und betrachte die Dinge so und so. Und wenn ihr mich verstehen wollt, müßt ihr jetzt erst mal die und die Bücher anschauen, das erklärt meine Methode, das erklärt die Schule.'"*

Außerdem erwartet sie, daß aus den negativen Erfahrungen mit der Vielzahl an Referaten in Seminaren Schlußfolgerungen gezogen werden.

"Im Sommersemester, es ist wahnsinnig kurz und besteht nur aus zwölf mal zwei Stunden, da werden dann zehn Referate vergeben. Jetzt können Sie sich ausrechnen, daß der Professor einen Sommer lang fast nichts sagt."

Sie vermißt intensive Diskussionen, die im übrigen nach ihrer Erfahrung auch deshalb nicht zustandekommen, weil die wissensmäßigen Voraussetzungen bei den Studierenden in den Seminaren zu unterschiedlich und ihr Enga-

gement und ihre Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen z.T. sehr zu wünschen übrig lassen.

Insgesamt gesehen war das Studienangebot für die Studentin zu wenig herausfordernd. Weder das Lehrverhalten der meisten Professoren noch deren Lehrangebot konnte für die Verwirklichung ihrer Studieneurwartungen ausreichen: "Also, mir fehlte da sehr viel an echter Reibung."

2.2.1.3 Stellenwert des Studiums

"Ja, wenn Sie jetzt das Studium der Germanistik meinen, dann war das Studium nicht das Wichtigste in meinem Leben. Aber wie gesagt, diese Möglichkeit, sich mit diesen ganzen Themen, die sich daraus ergeben, die Kontakte die man knüpfen kann, diese Auseinandersetzung einfach, die Möglichkeit, Wissen allgemein zu erwerben, das war mir einfach das Wichtigste. Und das, glaube ich, das Ziel habe ich für mich persönlich erreicht. Da ist es egal, wann ich abschlieÙe."

Diese Aussage zum Stellenwert im Leben der Studentin korrespondiert mit ihren Erwartungen an das Studium und ihren Motiven für die Studienaufnahme sowie im wesentlichen auch mit ihrem Studienverhalten: Studium, das nicht als enges Fachstudium angelegt ist, sondern - wenn immer möglich - als fächerübergreifendes Studium absolviert wird und die Möglichkeit zur eigenen Verselbständigung und persönlichen Bildung bietet. Ein auf die Germanistik verengtes Studium hingegen könnte vor allem deshalb nicht Mittelpunkt ihres Lebens sein, weil Studium für sie keine berufsvorbereitende Funktion hat. Sie ist der Auffassung, sie könne mit dem, was sie während ihrer Studienzeit gelernt und an Erkenntnissen gewonnen hat, "ne ganze Menge verschiedener Dinge tun", zur Not sogar wieder als Buchhändlerin tätig werden. Für sie steht fest, daß sie auf alle Fälle ihr Brot verdienen können, allerdings - wie sie sagt - "wenn auch möglicherweise ohne Marmelade". Sie ist ohnehin der Meinung, daß sie sich - wie später noch ausgeführt wird - beruflich auf Bereiche hin orientieren wird, die mit dem Studienfach Germanistik nur wenig zu tun haben.

Folglich studiert sie ganz unbelastet sowohl von Berufsvorstellungen als auch von Befürchtungen, beruflich später nicht Fuß fassen zu können - dies fällt ihr natürlich umso leichter, als sie keine finanziellen Probleme hat. Sie ist sich in diesem Zusammenhang nur einer Sache ganz sicher: Sie würde nie in Bereichen berufstätig werden, beispielsweise bei bestimmten Zeitungen, in denen ihre Selbständigkeit und ihre Überzeugungen nicht akzeptiert und sie zur Anpassung an eine für sie nicht vertretbare Linie gezwungen würde:

"Da würd' ich dann lieber meinen Buchhändler- oder einen Sekretärinnen-Job machen, oder ich geh' wirklich lieber gleich irgendwas verkaufen und verdien' mir mein Geld redlich, bevor ich meine geistigen Fähigkeiten so mißbrauche".

Diese Studentin studiert nicht aus einem ausgeprägten und engen Fachinteresse heraus und schon gar nicht aus Nützlichkeitsbetrachtungen. Es kommt ihr primär darauf an, durch das Studium ihren Horizont zu erweitern und sich als Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Daher war es ihr ein Bedürfnis, sich im Studium intensiv mit Problemen auseinanderzusetzen, sich mit fachübergreifenden Themen zu beschäftigen und sich an den Studieninhalten und an Positionen zu "reiben", die von den Dozenten vertreten werden.

2.2.2 Studienbedingungen und Studentsein

Diese Art des Studierens, bei der die Studiendauer als Restriktion keine Rolle spielt, wird der Studentin dadurch ermöglicht, daß sie keine finanziellen Probleme hat und ihr Studium vornehmlich durch eine Erbschaft und durch zusätzliche Mittel von den Eltern finanziert. Hin und wieder ist sie während des Studiums erwerbstätig, aber weniger des Geldes wegen, als aus Interesse an den jeweiligen Tätigkeiten: Hier nennt sie vor allen Dingen Jobs "beim Film" - einen Bereich, der für sie nach eigenen Aussagen auch beruflich einmal interessant werden könnte. Die günstige finanzielle Lage ermöglicht es ihr auch, ein nicht eben kleines Appartement allein zu bewohnen.

Im Vergleich zu dem ihren Horizont erweiternden und persönlichkeitsbildenden Studium sind Freizeitinteressen und politisches Interesse überraschend schwach ausgeprägt. Die Studentin ist "leidenschaftliche Kinogängerin" und verbringt ihre Freizeit im wesentlichen mit Freunden und Bekannten. Ein gewisses politisches Interesse ist bei ihr zwar vorhanden - sie fühlt sich jedenfalls durch die Medien auf diesem Sektor sehr gut informiert -, sie hat sich aber nur zu Beginn des Studiums mit einer "ganz bestimmten politischen Richtung", die sie nicht nennen will, beschäftigt, ohne dort aktiv zu werden. Sie begründet ihre politische Abstinenz damit, daß sie "keinen Hang zu irgendwelchen Gruppierungen hat", weil sie keine Gruppe gefunden hat, von der sie sich angesprochen fühlt. Außerdem ist sie der Meinung, daß man ohnehin im Grunde keine Einflußmöglichkeiten hat, weder als Einzelperson noch als politische Gruppierung. Die Frage, ob sie denn negative Erfahrungen gemacht habe, verneint sie und betont, sie habe diese auch gar nicht erst machen wollen, vor allem nicht mit Menschen, die sich in einer Partei hochgedient haben: "Ich kenn' meine Schwierigkeiten mit solchen Menschen. Also, ich mach's nicht."

Auch bei der Mitarbeit in "der Frauenbewegung", zu der sie "ganz vorsichtige Ansätze" gemacht hat, hat man ihr jeglichen Mut genommen: "Die haben es ja noch nicht einmal fertiggebracht, bei diesen Treffen, die angesetzt waren, dann auch wirklich vollzählig zu erscheinen."

Sie vermittelt allerdings nicht den Eindruck, als habe sie sich große Mühe gegeben, eine sich anbahnende Zusammenarbeit in diesen Gruppen aktiv zu fördern. Für die Ziele, die sie mit ihrem Studium verbindet, benötigt sie Aktivitäten in solchen Gruppen nicht, außerdem sind politisches und gesellschaftliches Engagement nicht Teil ihrer Vorstellungen von Persönlichkeitsbildung. Symptomatisch ist zum einen die zentrale Bedeutung des Studiums für ihre persönliche Entwicklung. Genauso wichtig wie ihre Bekannten und Freunde außerhalb der Universität sind einige Kommilitonen und Kommilitoninnen, die sie während eines Wochenendseminars vor vier Semestern kennengelernt hat und von denen sie sagt, sie seien ihr als echte Freunde erhalten geblieben. Zum anderen hat sie während dieses Seminars engere Kontakte zu einer Professorin knüpfen können, die für sie gemeinsam mit den bereits genannten Dozenten die einzigen Lehrpersonen sind, von denen sie wirklich beeindruckt ist und bei der sie nun auch ihre Magister-Arbeit schreiben will.

Angesichts dieser Tendenz, sich nur in ausgewählten Zirkeln zu bewegen, verwundert es nicht, daß sie berichtet, die Kontakte zu anderen Studierenden an der Universität seien "sehr, sehr, sehr schlecht". Allerdings wären diese Kontakte für sie nicht sehr bedeutsam. Es macht ihr nichts aus, daß jeder "vor sich hinwurschtelt". Da sie aufgrund ihrer Studienauffassung und aufgrund ihrer Erwartungen an das Studium die Möglichkeiten, die das Magisterstudium zu einer individuellen Studiengestaltung bietet, ausgiebig nutzt, ist sie vom Studium und von der Universität insgesamt gesehen auch nicht enttäuscht, obwohl sie kritisiert, das Engagement vieler Professoren und ihre Art zu lehren, seien alles andere als positiv.

Die Studentin ist mit den Möglichkeiten, die ihr das Studium bietet, voll und ganz zufrieden. Sie kann ihre Vorstellungen vom Studium verwirklichen, indem sie ihrem Fachinteresse unter Einbeziehung historischer, soziologischer und anderer, über das Fach hinausgehender Aspekte nachgeht. Sie hat das Gefühl, sich durch die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten weiterzuentwickeln, und sie kann durch ihr Studium die Einengungen, die sie im Elternhaus, in der Schule und während ihrer Berufsausbildung und Berufstätigkeit erfahren hat, überwinden. Studium bedeutet für sie Auseinandersetzung mit Inhalten und Personen, über deren Auswahl sie ganz allein entscheidet.

An diesem Punkt setzt auch ihre Hauptkritik an den Verhältnissen an der Universität an: "Da wird nichts gefordert, aber auch nichts gefördert", es vollzieht sich alles auf einer "Kulanzbasis". Daraus resultiert einerseits eine

Enttäuschung über die Universität: "Ich hab mir noch das beste 'rausgeholt, was ich für mich da 'rausziehen konnte." Andererseits ist sie aber sehr zufrieden, weil ihr die Studienstruktur die Möglichkeit gibt, ihr Studium nach ihren Vorstellungen anzulegen und weil sie sich die inhaltliche Auseinandersetzung und die Kommunikation, die sie im Studium zu wenig gefunden hat, durch immer engere Kontakte zu einem engen Freundeskreis außerhalb der Universität und zu einigen wenigen Kommilitoninnen und Kommilitonen geschaffen hat.

2.2.3 Wertprioritäten

Das Studium hat dieser Studentin also die Möglichkeiten gegeben, nicht nur ihr fachliches Interesse, sondern vor allem ihr Interesse an der Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und insbesondere ihre Unabhängigkeit weiter zu verstärken. Dies steht im Einklang mit den postmaterialistischen Selbstentfaltungswerten, die bei ihr gegenüber den Pflicht- und Akzeptanzwerten überwiegen. Besonders stark ausgeprägt sind die Ziele der persönlichen Weiterentwicklung und der eigenen Autonomie, die mit 6,0 bzw. 5,3 erheblich höher bewertet werden als beispielsweise das Streben nach Status und Karriere mit 3,0 oder nach einem angenehmen Leben mit 3,3.

Wie erinnerlich, hatte sie das Studium in erster Linie aufgenommen, um ihre eigene Persönlichkeit durch die Beschäftigung mit dem Studienfach weiter zu fördern. Sie hat dieses Ziel während ihres gesamten Studiums beibehalten. Es ist ihr wichtiger als ein formeller Studienabschluß, den sie natürlich erwerben will, dessen Zeitpunkt sie jedoch von der Erfüllung ihrer Studienvorstellungen abhängig macht.

Ein weiteres Kennzeichen für ihr Streben nach Unabhängigkeit ist die Tatsache, daß sie sich bei wichtigen Entscheidungen nicht einmal von ihren besten Freunden beeinflussen läßt. Sie hat sich auch gegenüber ihrer Mutter, die in vielen wichtigen Fragen anderer Auffassung ist als sie selbst und auch große Einwände gegen das Studium vorgebracht hatte, stets durchgesetzt und "das getan, was ich für richtig hielt." Selbst Pläne, nach dem Studium zunächst für unbestimmte Zeit nach Japan zu gehen, hat sie weder mit ihrer Mutter noch mit ihren Freunden besprochen, um, wie sie betont, "Beeinflussungsversuchen von vornherein aus dem Weg zu gehen".

Auf diese Haltung dürfte es auch zurückzuführen sein, daß sie zwar vorgibt, Interesse an gesellschaftlichen und politischen Problemen zu haben, eine Mitarbeit in politischen oder sonstigen Gruppierungen innerhalb wie außerhalb der Universität ausschließt. Sie ist nicht bereit, sich auf eine regelmäßige Mitarbeit, gemeinsame Ziele oder gar eine politische Linie verpflichten.

ten zu lassen, und schon gar nicht ist sie bereit, mit Leuten zusammenzuarbeiten, die sich ihrer Meinung nach angepaßt haben, um in diesen Gruppierungen Einfluß zu gewinnen und zu behalten.

Darüber hinaus hat sie sich auch kaum mit politischen und gesellschaftlichen Problemen beschäftigt. Generell prangert sie zwar verschiedene Mißstände in unserer Gesellschaft an, befürwortet jedoch grundlegende Reformen unseres Gesellschaftssystems nur schwach. Nach ihrer Ansicht ist unsere Gesellschaftsordnung zwar durch Ungleichheit geprägt, die ihrer Meinung nach in erster Linie auf Vermögensverhältnisse und soziale Herkunft zurückzuführen sind. Sie hat aber keine konkreten Vorstellungen, wie dieses Problem gelöst werden könnte. Ganz ausdrücklich identifiziert sie sich mit dem nach ihrer Ansicht in unserer Gesellschaft maßgebenden Leistungsprinzip: "Ich hab' halt eben dann auch meine Leistung so ganz konkret zu erbringen und dann krieg' ich auch das entsprechende Geld dafür." Ihre Leistungsbeurteilung findet eben ganz einfach dort ihre Grenze, wo sie sich "selbst verleugnen" müßte.

Der Eindruck, daß bei dieser Studentin postmaterialistische Wertvorstellungen vorherrschen, ist also sicher richtig. Allerdings zeigt sich im täglichen Studienbetrieb ein deutlicher Bruch mit diesen Wertvorstellungen: Sie beansprucht zwar, ihr Studium breit anzulegen, sich nicht nur auf ihr Studienfach oder gar einen bestimmten Schwerpunkt zu spezialisieren, sondern ihre Persönlichkeit weiterentwickeln und -bilden zu wollen - dies alles schlägt sich jedoch nur äußerst schwach im tatsächlichen Studienverhalten und in ihrem täglichen Leben nieder: Der Besuch von Lehrveranstaltungen außerhalb des Studienfaches ist eine Ausnahme, ihr politisches Interesse ist nur schwach ausgeprägt, und politisches oder gesellschaftliches Engagement ist überhaupt nicht vorhanden. Ganz im Gegenteil: Sie betrachtet ihr studentisches Dasein als Leben im Kreise einiger weniger ausgewählter Kommilitoninnen und Kommilitonen und Freunde, die sich um ihre eigenen Fragen, Probleme und Interessen kümmern und mehr oder weniger einen geschlossenen, nach außen nicht aktiven Kreis bilden.

Ihre Wertprioritäten werden von ihrem ausgeprägten Individualismus dominiert: Die Intensivierung persönlicher Kontakte steht an erster Stelle. Sie hat sich zwar intensiv mit ihrem Verhältnis zu ihrer Umwelt an der Universität befaßt, das Ergebnis ist aber vor allem, daß sie weiß, warum sie solche Gruppen ablehnt und aus welchen Gründen sie es sich nicht zumuten muß, dort mitzuarbeiten. Ihre gesellschaftlichen und politischen Vorstellungen sind - wie sie selber einräumt - unausgegoren und widersprüchlich. Dieser Bereich interessiert sie auch gar nicht sonderlich - sie ist stolz darauf, sich als "Individualistin", als die sie sich bezeichnet, nur in dem Kreis von Menschen wohlfühlen, den sie sich selber geschaffen hat. Von dem selbst formulier-

ten Anspruch, ein breit angelegtes Studium durchführen zu wollen, das über den bloßen Wissenserwerb in der Germanistik hinausgeht und an einer möglichst umfassenden Persönlichkeitsbildung orientiert ist, bleibt also in der Studienwirklichkeit dieser Studentin ein auf den - immerhin aus fachlichem Interesse motivierten - Wissenserwerb konzentriertes Studienverhalten, das alles ausschließt, was nicht auf ihrer "Wellenlänge liegt".

2.3 Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 5)

2.3.1 Einstellungen zum Studium

2.3.1.1 Studienfachwahl und Studienmotivation

Im Gegensatz zu der Studentin aus Interview 4 hat sich für diesen Studenten schon bei Studienbeginn geklärt, was für ihn ein Germanistikstudium bedeutet: Sich auf einen bestimmten Studienschwerpunkt zu konzentrieren und einige wenige Lehrpersonen zu kennen, die ihn faszinieren. Ihm ist es völlig gleichgültig, welche Vorstellungen "die Gesellschaft" von einem Absolventen des Germanistikstudiums hat, für ihn ist sein wissenschaftliches Interesse der Maßstab.

Grundlage dieser Auffassung vom Studium ist ein stark ausgeprägtes Interesse an Literatur ganz allgemein. Der Student hatte in der Kollegstufe Deutsch als Leistungskurs, hat sich nach eigenen Angaben schon immer viel mit Literatur beschäftigt und dabei viel Spaß gehabt. Dieses Interesse hatte dadurch für ihn einen besonderen Stellenwert, weil er bei sich keinerlei Interesse für die Naturwissenschaften feststellen konnte. Diese Konstellation hat jedoch offensichtlich nicht zu einer unreflektierten, "automatischen" Studienfachwahl geführt. Vielmehr hat er in der letzten Phase der Kollegstufe versucht, ein Volontariat bei einer Zeitung zu machen, um die Alternative Journalismus zu "testen". Daß dieser Versuch fehlgeschlagen ist, bedauert er heute jedoch nicht mehr.

Für die Entscheidung zur Aufnahme des Studiums der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft spielten neben dem fachlichen Interesse der Wunsch, Elternhaus und Heimatstadt zu verlassen - was ihm aber erst später klargeworden ist - und die Tatsache eine Rolle, daß er damals einen Freund gehabt hat, der eben dieses Fach studierte. Er betont, es sei für ihn besonders wichtig gewesen, aus dem Umkreis seiner Heimatstadt wegzukommen, "weil's mir dort unbehaglich geworden ist. Zu klein, zu eng, zu nah' bei den Eltern." Die Eltern waren an diesem Entscheidungsprozeß überhaupt nicht beteiligt, es hat nicht einmal ausführliche Gespräche über die Studienfachwahl gege-

ben. Er begründet dies damit, die Eltern seien keine Akademiker - höchster Bildungsabschluß ist bei beiden der Hauptschulabschluß, der Vater ist Beamter im Fernmeldedienst, die Mutter Arbeiterin in einem Lebensmittelgroßhandel - und "haben in dem Bereich keine Ahnung und wissen halt nicht, wie das so abläuft. Ich mußte mich selbst zurechtfinden."

Studium und Studienfach sind also für diesen Studenten nicht lediglich "zweite Wahl". Aus dem intensiven, wenn auch zunächst noch allgemeinen Interesse an der Literatur ergaben sich entsprechende Erwartungen an das Studium: "Etwas über Gesellschaft, Geschichte, Kultur zu erfahren, auch in größerem Umfang. Bildung, ganz bestimmt." Diese Erwartungen sind sehr schnell enttäuscht worden. Der Student hat festgestellt, daß entsprechende Fragestellungen im Studium keinen Platz haben, da sich die Literaturwissenschaft seines Erachtens als "historische Wissenschaft" betrachtet, in der die Literatur einzelner Jahrhunderte abgehandelt wird. Nachdem er gemerkt hatte, daß das Studium sich auf die Beschäftigung mit der Literaturgeschichte beschränkte, warf er seine Erwartungen sehr schnell über Bord. Heute bedauert er dies auch gar nicht mehr, denn ihn fasziniert mittlerweile sein Studienschwerpunkt: "Also, die Wissenschaftlichkeit hat mich ganz schnell mehr interessiert als irgendwelche Anfangsziele."

Das eingangs dargestellte Studienverhalten hat bereits gezeigt, daß dieser Student seinen Studienalltag auf sein wissenschaftliches Interesse am Studienfach ausrichtet. Dieses Interesse ist bei ihm mittlerweile so stark ausgeprägt, daß auch seine Überlegungen bezüglich einer späteren Berufstätigkeit um eine wissenschaftliche Tätigkeit kreisen. Ihm ist klar, daß es für einen Absolventen der Germanistik keinen "festgelegten Berufsweg" gibt. Er zieht eine Universitätslaufbahn oder eine Tätigkeit im Medienbereich in Erwägung, eine wissenschaftliche Tätigkeit an der Universität hat für ihn im Augenblick jedoch Priorität. Dies hat bei ihm allerdings zu einer gewissen Verunsicherung geführt, weil er die Berufsaussichten in diesem Bereich als nicht besonders rosig einschätzt. Er hat es aber bisher geschafft zu verhindern, daß er dadurch im Studium beeinträchtigt wurde. Er konzentriert sich so stark auf die Studieninhalte, daß er sich bisher mit Bewerbungen oder Stellenangeboten überhaupt noch nicht befaßt hat.

Dazu trägt allerdings in erheblichem Umfang die Tatsache bei, daß er sich dieses Berufswunsches doch nicht so sicher ist, wie es seine Hinweise auf eine mögliche wissenschaftliche Tätigkeit zunächst nahelegen. Zum einen berichtet er über negative Beispiele von Lehrpersonen, die außer ihrem Forschungsbereich überhaupt keine Interessen mehr zu haben scheinen und für die der Kontakt zu den Studierenden "mehr Spielerei" ist. Dies würde ihn eher von einer wissenschaftlichen Laufbahn abschrecken. Andererseits reizt

ihn an einer solchen Tätigkeit die Perspektive, über seine Zeit selbst bestimmen und die Arbeit selbst einteilen zu können.

Für die Faszination des Studienschwerpunktes auf diesen Studenten gibt es noch einen weiteren Indikator. Ursprünglich hatte er als Nebenfächer Politische Wissenschaften und Geschichte gewählt, d.h. Nebenfächer, die seinen ursprünglichen Vorstellungen vom Studium - "sozial- und gesellschaftskritisch und kulturell" - entsprachen. Er hat sie aber gewechselt, weil er festgestellt hat, daß sie nicht mit der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft zusammenhängen und es auch schwierig ist, sie als Nebenfach neben dem Hauptfachstudium abzuschließen. Stattdessen hat er Linguistik und Philosophie gewählt, also Nebenfächer, die besser zu seinem Spezialgebiet passen.

Der Student findet ein seinen Spezialisierungsvorstellungen entsprechendes Studienangebot vor, hat keine Schwierigkeiten, passende Lehrveranstaltungen zu finden und hat außerdem noch die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Dozenten zu wählen. Er ist nicht nur von dem gewählten Schwerpunkt in seinem Studienfach, sondern auch von einigen Dozenten fasziniert. Daher konzentriert er sich auf diesen Bereich und verwendet viel Zeit darauf. Im 14. Semester wird sein Studienverhalten nun zusätzlich durch einen auf die Prüfungen gerichteten Ehrgeiz beeinflusst: "Im Moment bin ich ehrgeizig, weil ich mich auf die Prüfungen eingestellt habe." Außerdem spielen strategische Überlegungen insofern eine Rolle, als die Abwahl der zunächst bevorzugten Nebenfächer der Konzentration auf sein Spezialgebiet im Hauptfach zugute gekommen ist.

2.3.1.2 Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium

Dieser Student benennt vergleichsweise wenige Aspekte, die ihm im Studium Schwierigkeiten bereiten. Bezeichnend ist, daß er auf die entsprechende Frage erst einmal darstellt, welche Probleme er **nicht** oder **nicht mehr** hat.

Er weist darauf hin, daß er in seinem Studium eine Phase erreicht hat, in der er die Schwierigkeiten, die ihm die großen Lehrveranstaltungen mehrere Semester lang bereitet hatten, überwunden hat. Lange Zeit hat ihm zu schaffen gemacht, daß selbst in den Seminaren die Teilnehmerzahl nach seiner Aussage so groß ist, daß "der Vorlesungsstil" vorherrscht und eine "Diskussionsatmosphäre" daher nur selten entsteht. Deshalb ist er in solchen Lehrveranstaltungen lange Zeit überhaupt nicht zurechtgekommen. Erst im Verlaufe seines achten Semesters hat er es gewagt, sich regelmäßig zu beteiligen - insgesamt eine Erfahrung, die er bei der Mehrzahl seiner Kommilitonen und Kommilitoninnen ebenfalls beobachtet hat. Aus dieser Entwicklung er-

klärt sich, daß er zu diesem Bereich bereits gar keine Verbesserungsvorschläge mehr macht.

Auch an den "äußeren Bedingungen" in der Universität übt er keine Kritik. Relativ barsch und sarkastisch geht er auf eine entsprechende Frage ein und betont, er habe immer seine Bücher in den Bibliotheken gefunden, er habe auch immer den Kontakt zu Studierenden gefunden, den er habe finden wollen - mit anderen Worten, er könne diese ganzen "Pauschalurteile" über die Massenuniversität in keiner Weise verstehen.

Dieses Urteil ist allerdings bedingt durch die Tatsache, daß er "eher so ein bißchen zurückgezogen" studiert und sich trotz positiver Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Kommilitoninnen und Kommilitonen letztlich doch entschlossen hat, "lieber allein zu arbeiten, weil das weniger Zeit kostet."

Die Kritik, die er vorbringt, richtet sich ausschließlich auf die Enttäuschung der Erwartungen, mit denen er das Studium begonnen hatte. Gesellschaftskritische und auf kulturelle Fragen und Entwicklungen bezogene Themen seien im Hauptfachstudium überhaupt nicht geboten worden. Er erklärt sich das so, daß sein Hauptfach

"eben eine historische Wissenschaft ist, und gesellschaftliche Eingriffe oder so da eben nicht relevant für die Gegenwart sind und, wie gesagt, Gegenwartsliteratur wird überhaupt nicht behandelt. Also, die Germanistik ist eine apolitische Wissenschaft."

Die enttäuschten Erwartungen demotivieren oder beeinträchtigen ihn jedoch keineswegs. Er hat mit seinem Studienfach, so wie es ist, längst seinen Frieden gemacht und konzentriert sich auf seinen Schwerpunkt. Deshalb fällt seine Kritik an Universität und Studium so milde aus. Insbesondere bringt er keine grundsätzliche Kritik an der Universität vor. Am meisten Kopfzerbrechen bereitet ihm noch die Tatsache, daß er zur Verbesserung seiner finanziellen Lage ab und zu jobben muß. Infolgedessen fällt sein Gesamturteil auch eher positiv aus:

"Insgesamt gesehen, nein, bin ich nicht enttäuscht. Es ist einfach eine interessante Erfahrung, und ich sehe auch genau den Vorteil, daß ich eben in der Zeit nicht jeden Tag acht Stunden irgendwo im Beruf gesessen bin."

Daher ist es nicht verwunderlich, daß er nur einen Vorschlag zur Verbesserung der Studiensituation hat. Er verweist nachdrücklich auf den fehlenden Praxisbezug des Studiums: Es gebe nur ganz vereinzelt Lehrveranstaltungen, die sich mit Rundfunkarbeit, Verlagsarbeit oder ähnlichen Berufsbereichen befassen. Aber wiederum: Auch dies bereitet ihm keine Schwierigkeiten im Studium, denn er hofft selbstverständlich, daß die Beschäftigung mit literarischen Texten und mit seinem Studienschwerpunkt sich später einmal als das

Handwerkszeug für eine ganze Reihe von Berufen, und zwar außerhalb der Universität, erweisen wird. Er hat deshalb auch keinen Wert darauf gelegt, vorsichtshalber die Lehrveranstaltungen zu besuchen, in denen der Praxisbezug, so wie er ihn versteht, eine - wenn auch geringe - Rolle spielt. Außerdem macht er keinen Versuch, seine Jobs ganz gezielt in Bereichen zu finden, die für sein Studium einschlägig sind.

Daß Kritik am mangelnden Praxisbezug des Studiums zwar geäußert wird, für das Studienverhalten aber folgenlos bleibt, liegt letztlich darin begründet, daß für diesen Studenten Berufsmöglichkeiten außerhalb einer wissenschaftlichen Laufbahn keine Perspektive darstellen, die er ernsthaft weiterverfolgen will - er will sie nur jetzt noch nicht völlig ausschließen, weil er sich seines Berufsziels noch nicht so ganz sicher ist: Im Kurzfragebogen gibt er als mögliches Berufsziel "Journalist" an, weist im Interview aber darauf hin, daß er sich aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt für Geisteswissenschaftler keine großen Chancen ausrechnet und ihm eine wissenschaftliche Tätigkeit an einer Universität aufgrund der vergleichsweise größeren Selbständigkeit ohnehin lieber wäre. Andererseits hat er die Tätigkeit einiger Dozenten in seinem Hauptfach sehr intensiv beobachtet und darüber nachgedacht, ob eine solche berufliche Zukunft für ihn attraktiv sein könnte. Er ist aber noch nicht zu einem endgültigen Entschluß gekommen.

2.3.1.3 Stellenwert des Studiums

Eine Differenzierung, wie sie die Studentin (Interview 4) vornimmt - Studium, verstanden als reines Fachstudium, ist nicht das wichtigste im Leben; Studium verstanden als Möglichkeit, sich mit fachübergreifenden Themen zu befassen, sich mit Themen und Menschen auseinanderzusetzen, steht im Mittelpunkt des studentischen Lebens - wird von diesem Studenten nicht vorgenommen. Studium bedeutet für ihn ganz eindeutig die Beschäftigung mit dem von ihm gewählten Schwerpunkt und die Inanspruchnahme entsprechender Lehrleistungen ausgewählter Dozenten. Daß diese beiden Motivationsstränge untrennbar miteinander verwoben sind, wird aus der Antwort auf die Frage, was ihn eigentlich zum Studium motiviere, deutlich:

"Die Faszination, die von einem Dozenten ausgeht, weil man da so viel gelernt hat in dem Seminar, obwohl man Deutsch gehabt hat als Leistungskurs, plötzlich so viel gelernt über einen Text, was man alles machen kann damit - das hat mich fasziniert und das hat auch motiviert."

Unterstrichen wird die Auffassung des Studenten vom Studium als spezialisiertem Fachstudium durch das Kriterium, das er zur Beurteilung der Lehrpersonen auf die Frage hin anlegt, aus welchen Gründen ihn Dozenten be-

sonders fasziniert hätten: "Ich kann bei den Leuten, die ich meine, sehr viel nach Hause tragen. Das ist enorm wichtig."

Wie die Studentin (Interview 4) beschäftigt auch er sich mit großer Intensität mit den Studieninhalten, seine Arbeitsgebiete greifen jedoch aufgrund seiner Spezialisierung noch weniger als die der Studentin über das eigene Studienfach hinaus. Dies wirkt sich nicht nur auf den Stellenwert aus, das dem Studienangebot und Lehrveranstaltungen zugemessen wird, sondern auch auf deren Funktion für das Eigenstudium. Wenn die Studentin sagt, sie "reibe" sich an den Gegenständen des Studiums, so bezieht sie dies sowohl auf die Inhalte und die Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen als auch auf Inhalte und Arbeitsweisen im Eigenstudium. Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Eigenstudium sind für sie gleichgewichtige Studienformen. Wichtig ist für sie, daß ihr Fachinteresse befriedigt und ihr Horizont erweitert wird, eine Instrumentalisierung des Studiums insgesamt oder einer der beiden Studienformen, z.B. als Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, ist nicht erkennbar. Ganz anders der Student. Das Bild vom "nach Hause tragen" drückt nicht nur aus, daß er bestimmte Lehrveranstaltungen mit großem Gewinn besucht, dort mitdiskutiert und sich sogar "produziert", sondern es macht auch deutlich, daß Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Eigenstudium für ihn in ganz anderer Weise als für die Studentin eine Einheit sind. Während man den Eindruck gewinnt, daß das Eigenstudium der Studentin sich zwar aus den Lehrveranstaltungen ableitet, aber nicht von ihnen abhängig ist, trifft bei dem Studenten genau dies zu. Für ihn ist die Universität vergleichbar mit der Mensa:

"Die Universität ist für mich ein Ort, wo ich schnell hinlaufen kann und schnell wieder weglaufen, so wie in die Mensa, wo ich hingeh, wenn's mal was gibt, was mir schmeckt. Daß ich da schnell reingeh', mein Essen verzehr', und ist da jemand bei mir, dann unterhalten wir uns, aber nicht sehr lange und gehen wieder raus. (...) Man geht nur hinein, wenn einem das Angebot gefällt und man bleibt nur so lange wie notwendig."

Während die Studentin die weitgehende Offenheit der Studienorganisation für einen ihren jeweiligen fachlichen Interessen und jeweiligen persönlichen Entwicklungsschritten angepaßten Studienfortgang nutzt, wirkt sich die Festlegung des Studenten auf sein Spezialgebiet dahingehend aus, daß er für Neues und Überraschendes, das sich aus der persönlichen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gebieten seines Studienfaches oder angrenzender Fachgebiete ergeben könnte, nicht mehr offen ist. Dies hat andererseits für ihn den Vorteil, sich einen Fixpunkt geschaffen zu haben, an dem er sich orientieren kann.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach dem Stellenwert des Studiums aus der Sicht des Studenten zu sehen. Die betonte Instrumentalisierung der

Lehrveranstaltungen für das Eigenstudium dient der Reduzierung von Unsicherheit: Er benötigt sie für die erfolgreiche Bewältigung der Arbeit außerhalb der Lehrveranstaltungen.

Während für die Studentin (Interview 4) das Studium im Mittelpunkt ihres Lebens steht, hat das Studium für ihn einen geringeren Stellenwert: "Wenn ich den Tag so anschau': halb Studium, halb Alltag". Für die Studentin hat die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten zugleich eine persönlichkeitsbildende und eine fachspezifische Bedeutung. Ganz anders bei diesem Studenten: Sein wissenschaftliches Interesse und die daraus folgende Spezialisierung führen zu einer deutlichen Trennung von Studium einerseits und Alltag neben den Studienaktivitäten andererseits. Ihm ist diese Trennung auch durchaus bewußt. An einer Stelle des Interviews spricht er von "diesem engen Kreis des Studiums, in dem ich mich befinde" und betont, er fühle sich dabei sehr wohl. Die positive Bewertung dieses Stellenwerts des Studiums wird maßgeblich durch die positive Einschätzung der Bedeutung des Studiums für spätere Berufsmöglichkeiten geprägt. Er vermißt zwar, daß "Praktiker" zu Lehrveranstaltungen eingeladen werden bzw. selber Lehrveranstaltungen anbieten, und er ist auch hin und wieder beunruhigt über die nicht eben guten Berufsaussichten. Jedoch wirkt sich weder das eine noch das andere negativ auf seine Beurteilung der Bedeutung des Studiums aus, weil er davon ausgeht, daß er durch seine Spezialisierung den "Umgang mit Texten" lernt. Dies betrachtet er als "mein Handwerkszeug" für eine ganze Reihe von möglichen Berufen, ohne daß er diese im einzelnen bereits nennen oder konkrete Berufsziele angeben kann.

2.3.2 Studienbedingungen und Studentsein

Die finanzielle Lage ist für den Studenten insgesamt gesehen unproblematisch. Er finanziert sein Studium durch Zuwendungen der Eltern, eigene Ersparnisse und hin und wieder durch Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Auch die Erwerbstätigkeit während eines ganzen Semesters hat sich immer mit seinen Studienaktivitäten vereinbaren lassen.

Auf den ersten Blick ist auch die Wohnsituation unproblematisch. Der Student hat etwa ein Semester nach seiner Rückkehr nach München einen Platz im Wohnheim bekommen, in dem er auch zum Befragungszeitpunkt noch wohnt. Mit der Lage des Wohnheims "im Grünen" und mit dessen Ausstattung ist er sehr zufrieden. Trotzdem würde er lieber in einem anderen Wohnheim oder auch privat wohnen, er würde sogar längere Fahrtwege in Kauf nehmen, da er Schwierigkeiten damit hat, mit Menschen zusammenwohnen zu müssen, die er sich nicht aussuchen kann. Er empfindet es als

"doch sehr lästig", daß er sich sehr unwohl fühlt, "bis ich mit denen dann doch irgendwie auskomme", was eine gewisse Zeit dauert. Das Problem besteht für ihn nicht darin, daß er mit möglichst vielen Mitbewohnern des Studentenwohnheimes intensive Kontakte sucht und diese nicht findet, sondern daß er mit Mitbewohnern auskommen muß, die nicht auf seiner "Wellenlänge" liegen.

Vielfältige und enge Kontakte zu anderen sucht er nicht, und er benötigt sie auch nicht:

"Irgendwie ist man halt selber auch entweder so, daß man Kontakt haben will, dann kriegt man ihn auch, oder man ist so wie ich, so ein bißchen zurückgezogen, und hält gezielt Kontakt zu ausgewählten Personen".

Für ihn stehen dabei eindeutig die Kontakte im Mittelpunkt, die sich im Zusammenhang mit seinem Studium ergeben haben. In Vereinen, Parteien oder anderen Gruppen ist er nicht Mitglied. Bis kurze Zeit vor dem Gespräch hat er aktiv Volleyball gespielt, hat dies dann aber aufgegeben, weil es ihm zu sehr zur Routine zu werden schien. Auch die meisten seiner Freizeitaktivitäten führt er in der Regel alleine durch: Bergwanderungen, Spaziergänge und Lesen von Gegenwartsliteratur, ab und zu Kinobesuche und manchmal "Leute besuchen".

Die Lehrveranstaltungen im Fachstudium, insbesondere in dem von ihm gewählten Spezialgebiet, stehen für den fachlichen Fortschritt innerhalb seines Studiums im Mittelpunkt; sogar das Eigenstudium leitet sich daraus ab, es steht den Lehrveranstaltungen jedenfalls nicht gleichgewichtig gegenüber. Darüber hinaus haben sie für ihn zentrale Bedeutung im Hinblick auf Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte. Enge Kontakte hat er zu zwei Kommilitonen, die er in Lehrveranstaltungen kennengelernt hat, sowie zu drei Lehrpersonen, die das von ihm gewählte Spezialgebiet unterrichten und für ihn im Hinblick auf die späteren Prüfungen von Wichtigkeit sein könnten. Demgegenüber sind Kontakte zu Personen außerhalb der Universität - mit Ausnahme seiner Freundin - kaum vorhanden, insbesondere nach dem Rückzug aus dem Volleyball-Verein.

Er benötigt insgesamt gesehen nur wenige soziale Kontakte für sein Wohlbefinden; die wenigen, die er hat, haben sich in Verbindung mit seinem Fachstudium ergeben. Die Lehrveranstaltungen haben für den Studenten also auch in dieser Hinsicht und nicht nur im Hinblick auf die fachliche Entwicklung und das wissenschaftliche Interesse einen zentralen Stellenwert.

Wenn der Student auch betont, daß sein Hauptfachstudium und die geringen Studienaktivitäten in den "Nebenfächern" lediglich etwa "die Hälfte seines Zeitbudgets" ausmachen, so ist doch unübersehbar, daß das Studium in der

beschriebenen Art für ihn der Mittelpunkt seines Studentseins ist. Es scheint sogar mehr zu sein: Er hat nicht nur ein Spezialgebiet gefunden, das ihn immer noch brennend interessiert, sondern auch die sozialen Kontakte resultieren aus der Beschäftigung mit diesem Spezialgebiet. Dies hat insgesamt gesehen zur Folge, daß er sich im Hinblick auf das Studium durch nichts verunsichern läßt:

"Ich fühl' mich im Studium wohl, aber in meiner Haut fühle ich mich dann doch wieder nicht wohl, was die Berufsaussichten angeht. Aber im Studium, so in diesem engen Kreis des Studiums, in dem ich mich befinde, fühl' ich mich wohl".

Zur Erklärung der großen Bedeutung des Studiums für diesen Studenten muß nochmals auf die Phase der Studienfachwahl eingegangen werden. Der Wahl des Studienfaches lag zwar auch ein - im Leistungskurs Deutsch gewecktes - Interesse an Literatur zugrunde. Andererseits spielte aber die Tatsache eine Rolle, daß ein naturwissenschaftliches oder medizinisches Studium für ihn aufgrund seiner Schulleistungen nicht in Frage kam, so daß schließlich ein Freund den Ausschlag gab, der Germanistik studierte. Er weist denn auch darauf hin, daß er bei der Studienfachwahl "letztlich ad hoc" entschieden hat.

Zu der relativen Unsicherheit über die Richtigkeit der Studienfachwahl kam hinzu, daß er am Beginn des Studiums bestimmte Erwartungen an sein Studium hatte, und zwar etwas über Gesellschaft, Geschichte, Kultur zu erfahren, "also alles eben auch sozialgeschichtlich, kulturell Relevante für die Gegenwart".

Diese Erwartungen wurden sehr schnell enttäuscht. Er mußte feststellen: "Das gibt's ja im Studium nicht". Einen Studienfachwechsel oder sogar einen Abbruch des Studiums hat er allerdings nicht erwogen - im übrigen auch nicht nach Beendigung der Zwischenprüfung, als er "mal einen Durchhänger" hatte. Dies ist nur zu verständlich, denn ein Studienabbruch hätte - zumindest vorübergehend - eine Rückkehr ins Elternhaus und in die Heimatstadt bedeutet, von wo er ja ganz bewußt weggegangen war ("unbehaglich, zu klein, zu eng").

In dieser Situation kam ihm die Tatsache zugute, daß er die Möglichkeiten, die das Lehrangebot für die Spezialisierung auf seinen Studienschwerpunkt bot, nutzen konnte. Dieser Ausweg aus der beschriebenen Unsicherheit über die Richtigkeit der Studienfachwahl fiel ihm um so leichter, als er auch entdeckte, daß sein wissenschaftliches Interesse ein vollwertiger Ersatz für die enttäuschten Erwartungen an das Studium darstellte.

Das wissenschaftliche Interesse dieses Studenten an seinem Spezialgebiet und die Konzentration im Studium darauf haben über die bereits genannten

Aspekte hinaus eine zentrale Bedeutung für seine Persönlichkeitsentwicklung. Erstens ist sein Studienschwerpunkt das Zentrum seines Studentseins, und zwar nicht nur, weil es ihn interessiert, sondern weil die Entscheidung für dieses Spezialgebiet den für ihn wichtigen Schritt zu weiterer Unabhängigkeit vom Elternhaus und zu einer aus seiner Sicht positiven Entwicklung seines Selbstbewußtseins nun auch mit einem sinnvollen Studium verbindet, so daß die anfängliche Unsicherheit über die Richtigkeit der Studienfachwahl beseitigt wird: Die Wahl des Studienfaches war richtig, da er einen Studienschwerpunkt gefunden hat, der ihn fasziniert. Dies mag auch der Grund dafür sein, daß sich die schon zu Beginn des Studiums vorhandene Distanz zum Elternhaus im Laufe des Studiums weiter vertieft hat (Heimfahrten und Gespräche mit den Eltern über Studium und Beruf sind immer seltener geworden).

Zweitens hat die Beschäftigung mit seinem Spezialgebiet die Stärkung seines Selbstvertrauens im Studium und im persönlichen Umfeld mit sich gebracht: Als wichtigste Eigenschaft, die durch das Studium besonders ausgebildet worden ist, nennt er die Fähigkeit, sich in den vollbesetzten Lehrveranstaltungen an Diskussionen zu beteiligen, sich *"nicht so bluffen zu lassen, z. B. im Universitätsbetrieb. Also, damit eben einhergehend irgendwie eine psychische Stabilisierung"*.

Die "Stabilisierung" ist zwar ausschließlich durch die Studienaktivitäten bedingt, konnte aber nur mit der Trennung vom Elternhaus gelingen. Der Student führt aus, er habe sich während des Studiums verändert, *"in Richtung Selbstbewußtsein, Richtung Eigenständigkeit. Ich will jetzt nicht sagen, daß ich ganz selbstbewußt bin oder so, ich habe immer noch Schwierigkeiten und werd' auch immer Schwierigkeiten haben, mich in neuen Lagen zurechtzufinden. Aber auf jeden Fall verändert. Selbständigkeit, weg von den Eltern"*.

Die zentrale Bedeutung der Lehrveranstaltungen wird im übrigen deutlich an der relativ gemäßigten und vergleichsweise milden Kritik dieses Studenten an den Lehrveranstaltungen. Ihn stört natürlich auch die Überfüllung, er betont aber, daß man eben die Lehrveranstaltungen auswählen müsse, die wirklich gut seien, was aufgrund der relativ großen Anzahl der Dozenten am Germanistischen Institut auch möglich sei. Und auch was seine eigene Beteiligung in den Lehrveranstaltungen anbetrifft, ist er aus der Phase heraus, in der er sich nicht getraut hat, mündliche Beiträge zu liefern. Etwa seit Beginn des neunten Semesters hat er in diesem Bereich überhaupt keine Probleme mehr - ja, er ist sogar soweit, daß er sich "in den Lehrveranstaltungen produzieren" kann, was er auch tut und was ihm Spaß macht.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß sein Studentsein einerseits durch die Wissenschaftsorientiertheit des Studiums, andererseits durch das betonte Bestreben geprägt ist, sich in keinem Bereich und in keiner Phase seines gegenwärtigen und zukünftigen Lebens irgendwie unter Druck setzen zu lassen. Dies gilt im umfassenden Sinn: im Hinblick auf Entscheidungen über die verfügbare Zeit, die Themen, mit denen er sich beschäftigt, das Verhältnis zu den Eltern und zu anderen Menschen sowie im Hinblick auf seine Hobbies und sonstigen Verpflichtungen im außeruniversitären Bereich, beispielsweise im Sport und in der Mitgliedschaft in Vereinen.

Die eigene Selbständigkeit zu wahren und zu erweitern, steht im Mittelpunkt der persönlichen Entwicklung, die er mit Hilfe des Studiums anstrebt. Dabei setzt er nicht wie die Studentin (Interview 4) auf ein möglichst breit angelegtes und auf eine ständige Erweiterung der eigenen Bildung ausgerichtete Studium, sondern auf die Spezialisierung in seinem Hauptfach, die für ihn den festen Boden bildet, auf dem er sich bewegt. Deshalb hat ihm sein Studium bisher eine sehr positive Entwicklung ermöglicht: geglückte Lösung vom Elternhaus, zunehmende Selbständigkeit und Unabhängigkeit sowie zunehmendes Selbstvertrauen in seine eigenen Fähigkeiten. Daher bereiten ihm die Zustände der Massenuniversität weniger Probleme als anderen Studierenden, was allerdings dadurch gefördert wird, daß er mit relativ wenigen persönlichen Kontakten zu anderen Menschen auskommt und nur die Kontakte geknüpft hat, die er für sein Wohlbefinden und seine persönliche Entwicklung, aber auch für den Erfolg im Studium benötigt.

2.3.3 Wertprioritäten

Der Zusammenhang zwischen Wertvorstellungen und Studienstrategien beim Studenten des Interviews 5 läßt sich am besten durch einen Vergleich mit der Studentin des Interviews 4 erschließen.

Für beide stehen die Entwicklung der Persönlichkeit und der Prozeß des Selbständigwerdens im Mittelpunkt des Studiums. Dabei nimmt die Lösung vom Elternhaus eine zentrale Position ein. Für den Studenten ist dies jedoch erheblich wichtiger und stärker ausgeprägt und geht bis zur ausdrücklichen Distanzierung vom Elternhaus.

Studienfachwahl, Studieninhalte und Studienverhalten der Studentin sind durch "Bildungshunger" und durch ein aus der Berufsausbildung resultierendes Fachinteresse bestimmt. Daher konzentriert sie sich nicht wie der Student auf einen Studienschwerpunkt. Demgegenüber lag beim Studenten zu Studienbeginn zunächst ein eher diffuses Interesse am gewählten Studienfach vor, das sich jedoch sehr schnell auf ein Spezialgebiet konzentriert hat. Aus der Sicht der Studentin ist es das fächerübergreifende, vielfältige Bereiche einschließende Studium, das maßgeblich zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung

beiträgt. Für den Studenten ist es dagegen die Konzentration auf ein überschaubares Spezialgebiet. Er benötigt ein klar definiertes und abgegrenztes Gebiet als überschaubare und verlässliche Grundlage, um wissenschaftliches Interesse und Selbständigkeit verwirklichen zu können.

Der Vergleich macht deutlich, daß beide Studierenden zwar ähnliche Ziele mit dem Studium verbinden (Persönlichkeitsentwicklung und Prozeß der Verselbständigung), daß der Student diese aber durch den freiwilligen Verzicht auf Wahlmöglichkeiten und auf der Grundlage eines ausgeprägten wissenschaftlichen Interesses zu erreichen sucht.

Mit dieser Studienstrategie korrespondieren Wertvorstellungen, die man zusammenfassend als ein ebenso stark wie bei der Studentin des Interviews 4 ausgeprägtes Autonomiestreben im Rahmen des postmaterialistischen Wertekomplexes charakterisieren kann, das bei ihm jedoch begleitet wird von einem nur unerheblich schwächer ausgeprägten Sicherheitsdenken. Am deutlichsten wird dies bei den Einstellungen zum Beruf. Etwas stärker als bei der Studentin ausgeprägt sind die Ziele: Beruf mit großer persönlicher Selbständigkeit und Möglichkeit zu Kreativität und Originalität (5.7 auf der 7stufigen Skala) sowie Möglichkeiten zur ständigen persönlichen Weiterentwicklung im Beruf (5.3). Nur unwesentlich schwächer ausgeprägt mit jeweils 5.3 sind jedoch die Ziele, durch den Beruf Ansehen und sozialen Status zu erwerben, gute Aufstiegsmöglichkeiten zu haben und ein hohes Einkommen zu erzielen, gleichzeitig aber einer Tätigkeit nachzugehen, die nicht zu anstrengend ist.

Es gibt keine Hinweise dafür, daß der Student sein Studium so anlegt, daß seine Berufsaussichten dadurch verbessert würden. Er gibt zwar an, ihn beschäftige dieses Problem schon, er zieht daraus jedoch keine Konsequenzen. Er hofft allerdings, daß seine Konzentration auf das Spezialgebiet und die intensive Beschäftigung mit vielerlei Texten sich später einmal als "das Handwerkszeug" für eine ganze Reihe von Berufen erweisen wird, die er ergreifen könnte.

2.4 Das Studium der Germanistik

2.4.1 Gründe für die Aufnahme des Studiums und Studienmotivation

Berufliche Perspektiven haben für die Studienfachwahl in den geisteswissenschaftlichen Fächern in der Regel eine nachgeordnete Bedeutung, da die Berufsmöglichkeiten, abgesehen von Tätigkeiten im Lehramt an Schulen und

in Forschung und Lehre an Universitäten, "weitgehend diffus" sind.¹ Bei den Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften spielen vielmehr das spezielle Fachinteresse und die eigenen Begabungen und Fähigkeiten die herausragende Rolle als Motive für die Wahl des Studienfaches.²

Dies gilt auch für die Studentin (Interview 4) und den Studenten (Interview 5). Im Hinblick auf Studienfachwahl und Erwartungen an das Studium gibt es zwischen ihnen Parallelen, aber auf dieser gemeinsamen Basis auch deutliche Unterschiede.

Beide Studierende hatten zu Beginn des Studiums relativ klare Vorstellungen über ihre Interessen, die sie mit dem Studium verbinden. Ihr Beispiel bestätigt vor allem die Bedeutung des Fachinteresses oder eines auf die persönliche Entwicklung bezogenen Studienzieles zu Studienbeginn und die Bedeutung der Studieneingangsphase für den weiteren Studienverlauf.

Wie bereits dargestellt, war bei beiden vor Studienbeginn ein - allerdings unterschiedlich ausgeprägtes - Interesse an Literatur vorhanden. Die Studentin verbindet mit ihrem Studium fachliche und persönlichkeitsbildende Ziele: Erwerb multifunktionaler Fähigkeiten und persönliche Weiterentwicklung durch die Auseinandersetzung mit dem Studienfach spielen für sie eine größere Rolle als Wissenserwerb. Für den Studenten dagegen stehen die Fachinhalte - sein Studienschwerpunkt - im Mittelpunkt; außerdem soll das Studium das "Handwerkszeug" für ein möglichst breites Berufsspektrum liefern. Im übrigen hat das Studium für die beiden Studierenden nicht nur die Funktion, die Lösung vom Elternhaus zu ermöglichen, sondern darüberhinaus, sich gegen das Elternhaus durchzusetzen (Studentin) bzw. sich von ihm zu distanzieren (Student).

Trotz dieser Parallelen weisen Studienauffassung und -konzeption beider Studierender große Unterschiede auf. Interessanterweise ist dies maßgeblich auf den Einfluß von Lehrpersonen, und zwar bereits zu Studienbeginn, zurückzuführen: Die Studentin trifft auf eine Dozentin, von der sie darin bestärkt wird, ihr Studium breit anzulegen; der Student wird sehr früh im Studium von einem Dozenten und von dessen Spezialgebiet fasziniert. Außerdem haben für beide Studierende der Kontakt zu Lehrpersonen und die Lehrveranstaltungen zentrale Bedeutung für die Herstellung und Aufrechter-

¹ Meyer-Althoff, M.: Stichwort "Geisteswissenschaften". In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, a.a.O., S. 515.

² Peisert u.a., a.a.O., S. 106 f.

haltung sozialer Kontakte. Dies hat zur Folge, daß für beide Studierende das Studium im Mittelpunkt ihres Lebens steht.

Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß gerade in den Sprachwissenschaften Mitte der 80er Jahre die Zahl derjenigen Studienanfänger zunimmt, die ihr Studium "aus Verlegenheit" und ohne klare Vorstellungen vom Studium beginnen und für die das Studium auch aus diesem Grund nicht selten zu einer problematischen Lebensphase wird. Sie entscheiden sich für ein geisteswissenschaftliches Studium, weil es an alltägliche Erfahrungen und den gewohnten Umgang mit Literatur, Kunst und Musik anknüpft - "ich habe schon immer gern gelesen" - und dies "in der eigenen Lebensgeschichte als positiv und sinnvoll erfahren wurde, ohne daß die Mechanismen der persönlichen Sinngebung immer schon bewußt geworden wären."¹ Häufig kommt noch eine ausgeprägte Abneigung gegenüber naturwissenschaftlichen Fächern hinzu², durch die gute Erfahrungen im Deutschunterricht in der Schule und Beschäftigung mit Literatur in umso positiverem Licht erscheinen:

*"Biologie, Chemie und Mathematik verstand ich nicht, also habe ich die Unterweisungen darin bloß erlitten. Auch schienen sie mir keinesfalls vonnöten, um zu wissen, was die Welt in ihrem Innersten zusammenhält. Meine Welt waren die Bücher, die ich zu Hause las, und meine Über-Väter deren Verfasser."*³

Das Selbstfindungsinteresse als zentrale Studienmotivation gerät jedoch im Studium nicht selten in Widerspruch sowohl zum eigenen wissenschaftlichen Anspruch als auch zur Berufsperspektive nach Beendigung des Studiums. Diese Spannung erhält darüber hinaus eine besondere Betonung dadurch, daß die Gegenstände der Geisteswissenschaften nicht lediglich alltägliche Erfahrung reproduzieren, sondern ihr vielfach widersprechen, indem sie sich beispielsweise traditionellen Wahrnehmungsmöglichkeiten verweigern, für alte Probleme neue Lösungen zeigen oder gar unterdrückte Lebensformen als Alternativen zur gegenwärtigen Praxis anbieten.

"Dies verstärkt aber noch einmal die subjektive Identitätsproblematik ebenso wie die Problematik späterer Berufsausübung; ermöglicht wird nicht nur die Identifikation für oder gegen bestimmte Kunstwerke, Autoren, Minoritäten, sondern gefordert wird auch die Entscheidung, um welchen Kreis der persönlichen Veränderung in einer oft unveränderten Umwelt und unter welchem Außendruck bei

¹ Meyer-Althoff, a.a.O., S. 516.

² Vgl. Meyer-Althoff, M; Strutz, S.: Erkundung und Untersuchung außerschulischer Tätigkeitsfelder für Philologen. Ausführlicher Abschlußbericht über den Modellversuch (mschr.), Hamburg, Mai 1982, S. 170.

³ Rehländer, J.: Abschied von Tübingen. In: Kursbuch 97, September 1989, S. 89.

einer abhängig ausgeübten Berufstätigkeit solche Identifikationen durchgehalten werden können. Dieses Spannungsverhältnis bestimmt sehr wesentlich jedes geisteswissenschaftliche Studium in Form von Identitätskrisen und Orientierungsproblemen".¹

Das Beispiel einer anderen Studentin (Interview 6) soll dies verdeutlichen. Die Studentin studiert im siebenten Fachsemester an der Universität München Deutsch und Englisch (Lehramt an Gymnasien). Sie hatte zunächst an einer anderen Universität ein Biologie-Studium begonnen, da ihr dieses Fach in der Schule "immer Spaß gemacht" habe. Nach einem Semester hat sie **Universität und Studienfach gewechselt**: die Universität wegen ihres Freundes und das Studienfach, weil das Biologiestudium "zu vollgepackt" gewesen sei, und sie "zuviel Chemie, Physik und Mathematik" habe lernen müssen. Den Wechsel zu Deutsch und Englisch begründet sie damit, beide Fächer seien in der Kollegstufe ihre Leistungskursfächer gewesen, sie habe "schon immer Spaß am Lesen deutscher Literatur" gehabt, und ein Amerika-Aufenthalt habe ihre Freude an der englischen Sprache verstärkt. Sie hat sich zwar vor dem Fachwechsel "in der Uni ein bißchen umgeschaut", hat sich jedoch davon nicht mehr beeinflussen lassen, da die Fächerwahl zu diesem Zeitpunkt bereits feststand.

Ihre **Erwartungen** an das Studium waren weder auf die Fachinhalte noch auf einen späteren Beruf, sondern auf die Förderung des Interesses an ganz bestimmten Teilaspekten des germanistischen und anglistischen Studiums gerichtet: Sie glaubte, daß sie beim Studium dieser Fächer "viel Zeit zum Lesen" haben würde und die "englische Sprache gut lernen" könne - Erwartungen, die schnell enttäuscht wurden, vor allem da sie die Pflichtlektüre im Studium nicht zufriedengestellt hat.

Weitere Enttäuschungen bereiteten ihr die Zustände in den **Lehrveranstaltungen**: zu voll; keine Gruppenarbeit; Frontalunterricht; Studenten und Studentinnen wagen kaum, in den Lehrveranstaltungen etwas zu sagen; Dozenten ohne Engagement. Ihr Ideal wären Lehrveranstaltungen "etwas mehr wie Schulklassen" und generell mehr "persönlicher Zusammenhang". Das Studium enthält ihrer Meinung nach zuviel Theorie und "zu wenig Didaktik" - und auch diese "nur theoretisch".

Sie hat auch im siebenten Semester noch keinen **Studienschwerpunkt** gefunden. Sie studiert einerseits "aus Interesse", andererseits "weil ich nun schon 'mal dabei bin". **Kontakt** zu Lehrpersonen hat sie während der sieben Semester von sich aus nicht gesucht.

Sie hat nicht den Eindruck, daß sie sich während ihres Studiums verändert hat: Sie meint, ihr **Studienverhalten** im Hauptstudium sei noch immer so wie

¹ Meyer-Althoff, a.a.O., S. 516.

im Grundstudium. Über Studienfachwechsel und Studienabbruch hat sie "öfter nachgedacht" und auch mit Bekannten darüber gesprochen, hat sich jedoch zu keiner Entscheidung durchringen können. Wenn sie noch einmal die Wahl hätte, würde sie allerdings kein Lehramtsstudium beginnen (wegen der schlechten Berufsaussichten), und sie würde auch **nicht wieder Deutsch und Englisch** studieren - "das ist so was Schwabbeliges", zu viele Studenten, ihr macht die Einsamkeit sehr zu schaffen -, sondern Biologie, da das Biologiestudium "durchorganisiert" und "geregelter" ist als das Studium ihrer beiden Fächer. Andererseits findet sie es auch wieder gut, daß in ihrem Studium nicht alles vorgeschrieben ist und Zeit für private Kontakte bleibt, und daher fühlt sie sich im Studium doch noch ganz wohl. Trotzdem, alles in allem hat sie ihren **Lebensmittelpunkt außerhalb der Universität**: Sie treibt intensiv Sport (mehrere Sportarten) und macht viele Bastelarbeiten. Sie war bei ökologisch orientierten Bürgerinitiativen aktiv, hat ihre Mitarbeit aber aus "Faulheit" und "Frust" beendet.

Das Studium ist "schon wichtig, aber nicht **das Wichtigste**". Was Spaß macht, ist für sie das Wichtigste, und das ist "nur selten das, was im Studium stattfindet".

Insgesamt gesehen, hat sie auch in ihrem siebenten Fachsemester im Studium immer noch nicht Fuß gefaßt; sie weiß immer noch nicht genau, warum sie Deutsch und Englisch studiert; ihr Lebensmittelpunkt liegt eindeutig außerhalb des Studiums. Sie hat zwar zu einigen Kommilitoninnen und Kommilitonen, aber nicht zu Dozenten Kontakt, hat weder Studienschwerpunkte (wie der Student aus Interview 5) noch Dozenten (wie die Studentin aus Interview 4) gefunden, die ihr zusagen oder sie gar faszinieren. Offensichtlich führen in diesem Fall unklare Studienmotivation zu Studienbeginn, verbunden mit Erwartungen an das Studium, die sehr schnell enttäuscht werden, und fehlender bzw. unzureichender Kontakt zu Dozenten und Kommilitoninnen und Kommilitonen dazu, daß ein studentisches Selbstverständnis nicht entstehen kann. Eine andere Studentin zu diesem Problem:

*"Äußerlich bin ich eine Studentin. Aber innerlich habe ich mich seit meinem Schulabschluß nie dafür entschieden, eine Studentin zu werden. Auch meine Studienfächer habe ich mir nicht gewählt. Ich habe mich für die Fächer eingetragen, von deren Inhalten ich glaubte, daß sie dem am nächsten kommen, womit ich mich sowieso beschäftige. Ich bin im achten Semester gelandet, ohne mich für mein Dasein als Studentin entschieden zu haben."*¹

¹ Zeller, E. Chr.: Tübingen 1933 - 1983. In: Jens, W. (Hrsg.): Studentenalltag, München 1985, S. 28.

2.4.2 Selbstverständnis des Faches Germanistik und Lehr- und Lernformen im Studium

Der Wissenschaftsrat weist in seinen "Empfehlungen zu den Geisteswissenschaften an den Unversitäten der neuen Länder"¹ in einem einleitenden Teil zur Lage der Geisteswissenschaften allgemein darauf hin, daß in allen Debatten um Stellung und Selbstverständnis der Geisteswissenschaften betont worden sei, daß sie

"einerseits wissenschaftliche Einsichten in die verschiedenen Bereiche der Kultur zu erarbeiten, andererseits aber Orientierungs- und Bildungsleistungen zu erbringen oder wenigstens zu ermöglichen haben, die Gesellschaft und Öffentlichkeit von ihnen erwarten und die von anderen gesellschaftlichen Instanzen nicht oder nur teilweise erbracht werden können".²

Diese Orientierungsleistungen reichten von der kritischen Auseinandersetzung mit weiterhin wirksamen Traditionen über Beiträge zur kollektiven Verständigung und Identitätsbildung bis zur Vermittlung kognitiver und praktischer Bildung, die zum vernünftigen Umgang mit den Problemen einer sich rasch wandelnden Welt befähigen kann. Anders formuliert: Zu den Aufgaben der Geisteswissenschaften gehören "Leistungen der aufklärenden Vergewisserung und Orientierung".³

Der Wissenschaftsrat weist darauf hin, daß es bisher nicht gelungen ist, dieses Ziel zu erreichen, und zwar nicht primär wegen der zunehmenden Studentenzahlen, sondern wegen der zunehmenden Differenzierung der geisteswissenschaftlichen Fächer nach Fachgebieten und nach theoretisch-methodischen Ansätzen, die mit der Zunahme der Personalstellen in den 60er und 70er Jahren einherging. Darüber hinaus wurden im Zuge der Hochschulreform die traditionellen Philosophischen Fakultäten an vielen Unversitäten in kleinere Fachbereiche aufgeteilt, so daß sich Spezialisierung und Differenzierung der Disziplinen weiter beschleunigten:

"Im Ergebnis beider Entwicklungen verstärkte sich die methodische und institutionelle Zersplitterung der Geisteswissenschaften."⁴

¹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Geisteswissenschaften an den Unversitäten der neuen Länder, Drs. 812/92, vom 03.07.92.

² Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Geisteswissenschaften ..., a.a.O., S. 12.

³ Ebd.

⁴ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Geisteswissenschaften ..., a.a.O., S. 14.

Die Erfahrungen der Studierenden bestätigen diese Einschätzung. Die Studentin (Interview 4) vermißt, daß die Lehrpersonen in der Literaturwissenschaft über ihr Spezialgebiet hinausgehen und soziologische und historische Fragestellungen mit einbeziehen, und der Student (Interview 5) hat sich so schnell von einem Spezialgebiet gefangen nehmen lassen, daß er die anfängliche Enttäuschung über die nicht erfüllten Erwartungen, im Studium auch etwas über Gesellschaft, Geschichte und Kultur zu erfahren, sehr schnell überwunden hat - beide Fälle also Belege für die vom Wissenschaftsrat kritisierte Spezialisierung und Zersplitterung des Faches in Lehre und Studium. Die Folgen sind bei der Studentin Unsicherheit über Art und Umfang der Kenntnisse für die Magisterprüfung und das Gefühl, das Studium trage kaum zu ihrer persönlichen Bildung bei. Der Student hat die ursprüngliche Erwartung allseitiger Bildung durch das Germanistikstudium völlig aufgegeben und ist an Fachinhalten, die außerhalb seines Spezialgebietes liegen, gar nicht mehr interessiert. Im Grunde gilt für beide Studierende die Beobachtung von Eberhard Lämmert:

*"Die mit der Spezialisierung einhergehende hochgradige Arbeitsteiligkeit macht den Experten zwar wenigstens vorübergehend sicher in seiner Sache, aber ständig unsicherer in der Einschätzung der vordringlichen, allgemeinen Lebenserfordernisse seiner sozialen Umgebung und seiner Mitverantwortung dafür."*¹

Am negativsten hat sich die Situation des Faches für die Studentin aus Interview 6 ausgewirkt: Sie ist auch im siebenten Semester in ihren sprachwissenschaftlichen Studienfächern noch nicht "heimisch" geworden. Sie hat weder ein Interessens- oder Spezialgebiet gefunden, noch hat das Studienfach insgesamt für sie eine Bedeutung. Für sie ist die Germanistik etwas "Schwabbeliges" geblieben, sie sehnt sich nach den klaren Verhältnissen im Biologiestudium zurück, das sie nach einem Semester abgebrochen hatte.

Der Eindruck dieser Studentin hat allerdings einen realen Kern. Der Gegenstandsbereich der Geisteswissenschaften ist ständigen Schwankungen unterworfen, da er nicht unabhängig von historisch geprägten Auffassungen konstituiert wird: Epochen, Werke, historische Problemfelder unterliegen historischen Wandlungen in ihrer Aktualität für die jeweilige Gesellschaft und die tätigen Wissenschaftler. Diese "Unabschließbarkeit der Inhalte"² hat ihre Parallele in der prinzipiellen Unabgeschlossenheit der Theoriediskussion und in der Fülle der konkurrierenden Methoden:

¹ Lämmert, E.: Wissen ist Ohnmacht. In: Die Zeit vom 14.07.89, S. 44.

² Meyer-Althoff, a.a.O., S. 517.

*"Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften gibt es in den geisteswissenschaftlichen Fächern keine Fachsystematik, die unter den Fachvertretern unumstritten wäre. Unter solchen Umständen kann kaum ein gesicherter Wissensstand, sondern eher eine kritische Teilnahme an der Diskussion langsam aufgebaut werden."*¹

Die Folge ist ein nur wenig festgelegter Studienaufbau. Es sind zwar die Teildisziplinen in ihrem quantitativen Umfang benannt, und es ist formal eine Abfolge von Veranstaltungsarten festgelegt, z. B. Einführungsseminar/Übung usw.. Dies wird aber von den Lehrenden jeweils individuell gefüllt, und die Problemstellungen sowie die Bearbeitung im einzelnen sind offen und fordern von den Studierenden jeweils eine Entscheidung, mit welchen historischen Ereignissen, literarischen Epochen oder Kunstwerken sie sich beschäftigen wollen. Die offene Struktur der geisteswissenschaftlichen Fächer läßt also den Studierenden viel Raum, das Studium je nach Studienmotivation und inhaltlichem Interesse zu gestalten.

Die drei Interviews legen die Schlußfolgerung nahe, daß es für Studierende, die mit ihrem Germanistikstudium eine allgemeinbildende Funktion verbinden, einfacher ist, ihr Studium ihren Vorstellungen und Zielen gemäß zu gestalten und durchzuführen, als für Studierende, die ihr Studium aus Fachinteresse begonnen haben. Letztere stoßen auf die Schwierigkeit, daß Inhalte, die sie interessieren, entweder nicht angeboten werden (dies ist Folge der offenen Struktur der geisteswissenschaftlichen Fächer und folglich der Offenheit der Studienstruktur), oder sie finden sehr schnell (wie der Student des Interviews 5) ein Spezialgebiet, auf das sie sich - zum Teil schon vor Beginn des Hauptstudiums - konzentrieren, was dann auf Kosten eines breiten Studiums im Fach geht.

Die Aussagen der Studierenden in den Interviews 4 und 5 haben die **Bedeutung von Kontakten zu Dozenten** verdeutlicht, und das Interview 6 hat die Folgen von fehlenden Kontakten, insbesondere bei unklarer Studienmotivation in einem "Massenfach", gezeigt.

*"Und vielleicht ist von allem der persönliche Kontakt das Wichtigste. (...) Auf den Wert solcher persönlichen Kontakte sollte nachdrücklich hingewiesen werden - weil gerade sie in Gefahr sind, ein Opfer des Massenbetriebes zu werden, der heute an den Universitäten katastrophale Ausmaße angenommen hat."*²

¹ Ebd.

² Leonhardt, R.W.: Der Sündenfall der deutschen Germanistik, Zürich und Stuttgart 1959, S. 26.

Dieser Hinweis auf die negativen Auswirkungen des Massenbetriebes stammt aus dem Jahre 1959 und gilt Mitte der 80er Jahre und heute umso mehr, zumal sich seit Mitte der 80er Jahre die Diskussion über die Aufgaben der Geisteswissenschaften im allgemeinen und über den Umfang und die Art ihrer Ausbildungsleistungen im besonderen intensiviert hat. Mittlerweile *"scheint Einigkeit darüber zu bestehen, daß ihre eigene Zukunft, aber auch ihre Bedeutung für andere Disziplinen nicht primär in einer weiteren Spezialisierung von Einzelfächern, sondern zunehmend im Versuch einer Öffnung gegenüber fachübergreifenden Fragestellungen und Methoden zu suchen sein werden."*¹

Dies ist umso wichtiger, als auch im Studium die Öffnung für Problemzusammenhänge jenseits traditioneller Fachzuständigkeit notwendig ist, beispielsweise Vermittlung "interkultureller Kompetenz", also von Wissen über und Verständnis für unterschiedliche Kulturen und Lebensformen und stärkere Berücksichtigung der Anforderungen außerschulischer Tätigkeitsfelder. Zu letzterem empfiehlt der Wissenschaftsrat z.B. die gezielte Förderung der Fähigkeiten zur raschen Erfassung und zu einer für den Verwendungszweck angemessenen sprachlichen Aufbereitung komplexer Sachverhalte und eine stärkere Einbeziehung von Informatikanteilen in die Fachausbildung sowie praxisorientierte Veranstaltungsangebote und Praktika zur Vermittlung berufsrelevanter Fähigkeiten.²

Dies ist jedoch nur in fachübergreifenden Arbeitszusammenhängen und neuen Kooperationsformen zu verwirklichen, die allerdings nach wie vor auf große Schwierigkeiten stoßen. Daher die Forderung nach der Überwindung der "Atomisierung der Fächer"³ mit der Begründung, daß dies insbesondere angesichts der Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit und der vom Wissenschaftsrat betonten Aufgaben der Geisteswissenschaften von besonderer Bedeutung sei.

2.5 Zusammenfassende Bewertung

Das Studienverhalten der Studierenden der Interviews 4 und 5 markiert jeweils die Endpunkte der Bandbreite, die im Studium der Germanistik vorzufinden ist. Auf der einen Seite die Studentin, die ihr Studium als Per-

¹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Geisteswissenschaften ... a.a.O., S. 15.

² Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Geisteswissenschaften ... a.a.O., S. 17 f.

³ Mittelstraß, J: Diskussionsbeitrag. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz: Anspruch und Herausforderung der Geisteswissenschaften, Jahresversammlung 1985 in Bamberg, Dokumente zur Hochschulreform 56/1985, S. 300.

sönlichkeitsbildung durch die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten auffaßt und die ihre Studiengebiete und Lehrveranstaltungen danach auswählt, ob sie für ihr persönliches Studienziel interessant und gewinnbringend sind. Auf der anderen Seite findet sich der Student, der sich schon sehr früh im Studium aus wissenschaftlichem und fachlichem Interesse auf einen Schwerpunkt konzentriert und im Gegensatz zur Studentin den Ehrgeiz hat, gute Noten zu bekommen, um später promovieren zu können. Während bei der Studentin "Nützlichkeitsabwägungen" und Fragen späterer Berufsmöglichkeiten keine Rolle spielen - die Basis ist ihre finanzielle Unabhängigkeit - und sie nach fünfjähriger Berufstätigkeit "einfach mehr lernen" will, ist für das Studienverhalten des Studenten das wissenschaftliche Interesse maßgebend. Die Studentin will sich an den Inhalten ihres Studienfaches "reiben" und sich mit ihnen auseinandersetzen, der Student will seinen Studienswerpunkt beherrschen, für ihn steht die "Wissenschaftlichkeit" im Mittelpunkt.

Beide Studierende haben von ihrem Studium der Germanistik erwartet, daß Brücken zu anderen Studienfächern, vor allen Dingen zu Geschichte, Kultur, Gesellschaft geschlagen werden und das Studium zu ihrer persönlichen Bildung beiträgt. Beide haben erfahren, daß dies nicht der Studienrealität entspricht; sie haben jedoch unterschiedliche Konsequenzen daraus gezogen: Die Studentin versucht, diese Aspekte im Eigenstudium und durch den Kontakt zu Dozenten, Mitstudierenden und im Freundeskreis zu berücksichtigen, der Student hat sehr bald darauf verzichtet und sich auf sein Spezialgebiet konzentriert.

Entsprechend ihrer Auffassung vom Studium als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung steht für die Studentin das Studium als Fachstudium nicht im Mittelpunkt des Lebens, sondern das Studium als Lebensform, als Möglichkeit, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die sie interessieren, ohne berufsvorbereitende Aspekte zu berücksichtigen. Für den Studenten dagegen bedeutet Studium ganz eindeutig Beschäftigung mit dem gewählten Spezialgebiet aus wissenschaftlichem Interesse.

Aus diesen unterschiedlichen Auffassungen über die Funktion des Studiums folgen unterschiedliche Einschätzungen über den Stellenwert des Studiums. Für die Studentin steht Studium, so wie sie es auffaßt, eindeutig im Mittelpunkt. Es hat eine umfassende, persönlichkeitsbildende und nur in geringem Maße eine fachspezifische Bedeutung für sie. Anders beim Studenten: Sein wissenschaftliches Interesse führt zu einer deutlichen Trennung von Studium und Alltag außerhalb der Studienaktivitäten. Für ihn besteht sein Leben gegenwärtig aus "halb Studium, halb Alltag".

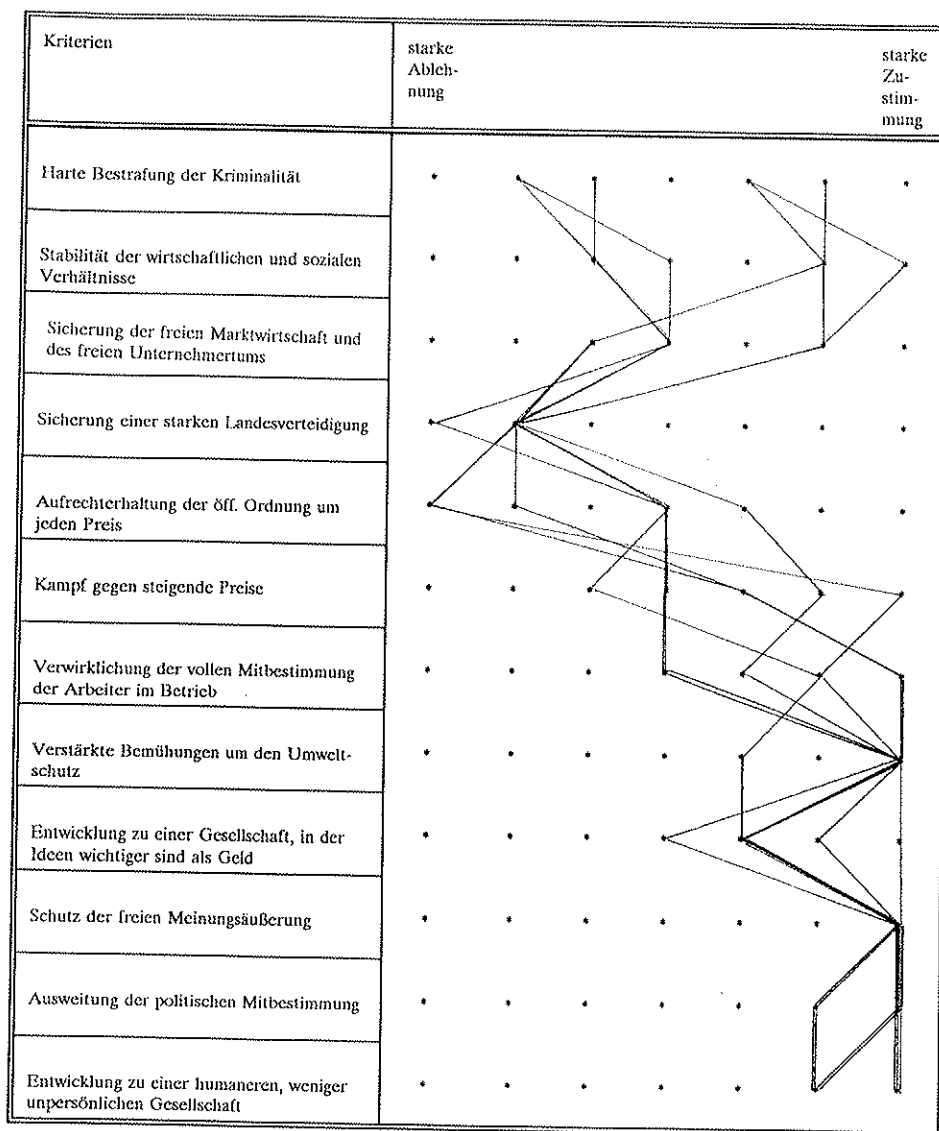
Für beide Studierende ist der Einfluß von Lehrpersonen auf ihr Studium unverkennbar, sie halten den Kontakt zu Lehrpersonen überdies für wichtiger als die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre.

Bei allen sieben Studierenden der Germanistik, mit denen Interviews geführt wurden, überwiegen die postmaterialistischen Wertvorstellungen eindeutig gegenüber den materialistischen (s. Schaubild 2 auf der folgenden Seite). Dabei ist die Streuung des Grades der Zustimmung bzw. Ablehnung der Ziele erheblich geringer als bei den Studierenden der Betriebswirtschaftslehre. Besonders stark ist die Zustimmung zu den Zielen, in denen die Persönlichkeitsbildung und die individuelle Unabhängigkeit betont werden. Im materialistischen Bereich ist die Ablehnung von Zielen besonders ausgeprägt, die eine Einschränkung individueller Rechte befürchten lassen.

Für die Studierenden der Interviews 4 und 5 ist jedoch festzustellen, daß sich dies in ihrem täglichen Studienalltag nicht niederschlägt. Beispielsweise ist bei der Studentin der Besuch von Lehrveranstaltungen außerhalb des Studienfaches eine Ausnahme, ihr politisches Interesse ist relativ gering, politisches oder gesellschaftliches Engagement lehnt sie ab. Sie fühlt sich als *"Individualistin"* nur in einem Kreis von Menschen wohl, den sie sich selber ausgesucht hat. Auch beim Studenten ist das Streben nach persönlicher Autonomie erheblich stärker ausgeprägt als das gesellschaftliche und politische Interesse oder gar Engagement. Dies wird im übrigen noch unterstützt durch das ausgeprägte wissenschaftliche Interesse, das alle anderen Interessen zu überdecken scheint.

Wie schon bei den Studierenden der Betriebswirtschaftslehre wirken sich also auch bei diesen Studierenden der Germanistik die postmaterialistischen Ziele, welche die Selbstverwirklichung betonen, stärker auf die Studienstrategien aus als die auf Beteiligung und Mitbestimmung abzielenden und die materialistischen Ziele.

Schaubild 2: Wertprioritäten der Studierenden der Germanistik



3 Studierende der Physik

3.1 Studienverhalten und Studienprobleme

Diesem Abschnitt liegen die Interviews mit zwei Studenten der Physik (Diplom) an der TU München im 8. Fachsemester (Interview 7) und im 10. Fachsemester (Interview 8) zugrunde.

Der Student aus Interview 7 hat sein Studium unmittelbar nach dem Abitur begonnen, der Student aus Interview 8 hat seine Hochschulzugangsberechtigung an der Berufsoberschule nach einer Berufsausbildung als Flugzeugmechaniker erworben.

Der Student aus Interview 7 hat in diesem Semester zwischen 15 und 18 Semesterwochenstunden belegt, nimmt jedoch nicht an allen Lehrveranstaltungen regelmäßig teil, weil er der Meinung ist, intensiv könne man sich nur mit wenigen Vorlesungen befassen. Er benötigt etwa 30 Stunden wöchentlich für das Eigenstudium.

Der Student aus Interview 8 hat dagegen 8 Semesterwochenstunden belegt, benötigt aber sehr viel Zeit (genau kann er dies nicht angeben, meint aber, daß es "sehr viel" sei) für das Vor- und Nacharbeiten der Lehrveranstaltungen, insbesondere weil er sich bereits im 10. Semester befindet und auf die Diplomprüfung vorbereitet.

Charakteristisch für die Studienauffassung des **Studenten aus Interview 7** ist sein Bedauern, daß für den Besuch von Lehrveranstaltungen außerhalb des eigentlichen Fachstudiums die Zeit fehle. Er würde gern Lehrveranstaltungen in der Philosophie besuchen, denn je länger das Studium dauere, desto mehr sehe man die Natur "nur noch aus dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Blickwinkel". Es gebe aber noch andere Sichtweisen, die er kennenlernen möchte, weil er sich vorgenommen hat, im Studium "nicht so eingleisig" zu werden.

Sein Interesse an der Physik ist also nicht nur auf das Studienfach hin orientiert. Es schließt Fragen nach dem Stellenwert der Physik im Rahmen anderer, übergreifender Fragestellungen ausdrücklich mit ein. Sein Interesse am Studienfach ist also erweitert zu einer über das Fach hinausgehenden Persönlichkeitsbildung und Erweiterung des Horizonts.

Diese Auffassung von Fachinteresse ist jedoch für die Auswahl der Lehrveranstaltungen nur am Rande bestimmend. Der Student betont zwar, daß er, nachdem im Grundstudium so gut wie alles vorgeschrieben gewesen sei, nun eher nach Interesse entscheidet: "Und jetzt überlege ich mir halt doch hin

und wieder, was mich interessiert." In diesem Zusammenhang weist er auf die große Auswahl an Lehrveranstaltungen hin, die es an den anderen Hochschulen in München gibt.

Der Auswahl der Lehrveranstaltungen liegt jedoch eine Auffassung von Physik zugrunde, in der andere Bereiche dann doch keine große Bedeutung haben. Er hat das große Lehrveranstaltungsangebot nicht genutzt: Weder hat er jemals Lehrveranstaltungen an anderen Hochschulen noch an der eigenen Universität in anderen Fächern, z.B. in Philosophie besucht, die ihn nach eigener Aussage interessiert.

Dies könnte daran liegen, daß das Interesse des Studenten, im Studium "auf das Fundament zu kommen, auf dem alles aufgebaut ist", stärker ausgeprägt ist als andere Studienmotive. Daraus ergibt sich auch die Motivation für das Studienverhalten: Das Physikstudium bedeute für ihn, sich auf die physikalischen Grundlagen zu konzentrieren. Das bedeutet für ihn auch, sich nicht zu spezialisieren: Wenn man sich im Studium spezialisieren wolle, solle man nicht Physik, sondern Chemie, Elektrotechnik oder Informatik studieren.

Deshalb hat er sich auch bis jetzt im Studium noch nicht auf bestimmte Bereiche konzentriert. Seines Erachtens ist es ausreichend, aus den möglichen Vertiefungsfächern auszuwählen, eine Spezialisierung sei allenfalls in der Diplomarbeit möglich und sinnvoll. Bei der Wahl der Lehrveranstaltungen im Hauptstudium spielt die Studienordnung für ihn nur noch insofern eine Rolle, als er sie als Leitlinie für die Wahl der einzelnen Prüfungsfächer betrachtet, an der er sich orientieren kann. Er ist froh, daß im Studium so wenig vorgeschrieben ist, und er hat überhaupt kein Verständnis für Mitstudierende, die sich darüber beklagen.

Neben dem Fachinteresse, das ein gewisses Maß an Persönlichkeitsbildung einschließt, spielt die Berufsvorbereitung durch das Studium lediglich eine untergeordnete Rolle. Der Student betont ausdrücklich, sein Ehrgeiz im Studium beziehe sich auf die Studieninhalte: "Also, was den Stoff anbelangt, glaub' ich schon, daß ich da **ziemlich** ehrgeizig bin." Berufsperspektiven bzw. Berufswünsche spielen für die Auswahl der Studieninhalte überhaupt keine Rolle. Er betont, er habe das Studium "nicht angefangen wegen dem Beruf". Trotzdem hat er dezidierte Vorstellungen über Berufsfelder, in denen er **nicht** erwerbstätig sein möchte (z.B. Rüstungsindustrie) bzw. in denen er sehr gerne tätig sein möchte (z.B. Astrophysik und Strahlenforschung), ohne daß er sich während des Studiums bisher gezielt darauf vorbereitet hat. Und nur in diesem Zusammenhang ist es für ihn auch wichtig, ein gutes Examen zu machen: Je besser das Examen, desto größer die Chancen, in einem Bereich erwerbstätig zu werden, der ihn wirklich interessiert.

Daher spielt für ihn im Studium die Orientierung an den Prüfungsanforderungen keine Rolle. Ganz im Gegenteil, im Grundstudium hat es ihm über-

haupt nicht gepaßt, daß er so viele Pflichtveranstaltungen besuchen und nur noch auf die Prüfungen hin lernen mußte:

"Und darum macht es dann auch auf einmal fast keinen Spaß mehr, wenn man nur noch schaut, daß man die Prüfungen schafft."

Erst das Hauptstudium hat ihm die Möglichkeit gegeben auszuwählen, so daß er jetzt aus Interesse am Fach studieren kann. Daher nimmt für ihn das Studium gegenwärtig "ziemlich den größten Stellenwert" ein. In der Wahl der Lehrveranstaltungen schlägt sich daher ausschließlich das Interesse am Fach nieder, während das Interesse an fächerübergreifenden, z.B. philosophischen, Fragestellungen nicht zum Zuge kommt.

Im Gegensatz zum Studenten aus Interview 7 ist bei dem **Studenten aus Interview 8** kein ausgeprägtes Interesse am Fach Physik festzustellen, allenfalls ein allgemeines naturwissenschaftliches Interesse. Im Hauptstudium steht für ihn die Technische Physik im Mittelpunkt, die er deshalb gewählt hat, weil er ein Fach studieren wollte, das "nicht zu theoretisch" ist. Die Studienrealität sieht nach seiner Erfahrung ganz anders aus. Er beklagt sich, daß man "eigentlich zu sehr mit Theorie überhäuft" werde, das Studium zu sehr auf Physik und Mathematik zugeschnitten sei und Grenzbereiche zu anderen Fächern, z.B. zur Biologie, so gut wie gar nicht behandelt würden. Die zweite Bezugsgröße für sein Studienverhalten ist die Orientierung an den Prüfungsanforderungen. Er hat sich im Studium auf die Inhalte konzentriert, von denen er annimmt, daß er sie gut genug beherrscht, um mit einigermaßen guten Noten durch die Prüfung zu kommen. Dabei spielen auch berufliche Erwägungen eine Rolle: Er weiß zwar noch nicht, in welchen Bereichen er später einmal berufstätig werden möchte, seine Vorstellungen sind jedoch durch seine Berufsausbildung als Flugzeugmechaniker und durch persönliche, auf Umweltschutz bezogene Interessen beeinflusst: Elektronik bzw. Energieversorgung und hier insbesondere alternative Energien.

Insofern ist bei diesem Studenten zwar intrinsisches Interesse am Studienfach vorhanden. Es wirkt sich jedoch im täglichen Studienverhalten nicht aus. Zum einen betont er, er werde durch den Prüfungsdruck zum Lernen angehalten, denn die Notwendigkeit, sich auf die Prüfungen vorzubereiten, übe den notwendigen Druck aus: "Wenn man jetzt das Lernen anfängt, eigentlich doch nur, daß man für die Prüfung irgendetwas können muß." Zum anderen bezeichnet er sich selber als nicht besonders ehrgeizig. Er hat zwar bestimmte Vorstellungen darüber, was er im Studium leisten möchte, *"aber es muß kein Einser sein, also so weit gehen meine Vorstellungen nicht. Also, es muß im Rahmen meiner Möglichkeiten bleiben, und die find' ich halt so, daß ich mich jetzt net nur noch hinhock' und für das Studium lerne. Da muß ich also Grenzen ziehen."*

An anderer Stelle bezeichnet er sich selbst "streckenweise" im Studium als "ziemlich faul", denn er hat Phasen, in denen er seine Lehrveranstaltungen nicht regelmäßig nachbereitet. In dieses Bild paßt außerdem, daß er "Zusatzveranstaltungen" mit der Begründung nur höchst selten besucht, sie seien "meistens mit Zeitaufwand verbunden, und man hat ja auch noch was anderes zu machen."

Er hat einen Teil der Hauptdiplomprüfung bereits hinter sich, einen anderen Teil muß er wiederholen, weil er durchgefallen war. Trotzdem ist er mit seinen Studienleistungen zufrieden: "Ich bin eigentlich noch schön im Durchschnitt oder sogar noch über dem Durchschnitt." So würde er sich im Hinblick auf die Abschlußnote auch mit "einem Zweier" zufriedengeben. Mehr strebt er gar nicht an, weil er möglicherweise höhere Erwartungen gar nicht erfüllen könnte.

Es gibt also **deutliche Unterschiede im Studienverhalten** zwischen diesen beiden Studenten. Der eine (Interview 7) hat ein ausgeprägtes fachliches Interesse, das zwar auf andere Fachgebiete ausgeweitet ist, weil das Studium auch zur persönlichen Entwicklung beitragen soll, das sich im Studienverhalten jedoch nicht niederschlägt, während der andere Student (Interview 8) sein Studium ganz überwiegend an den Prüfungsanforderungen ausrichtet.

3.2 Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 7)

3.2.1 Einstellungen zum Studium

3.2.1.1 Studienfachwahl und Studienmotivation

Die Entscheidung zum Physikstudium basiert bei diesem Studenten einerseits auf einem ausgeprägten Interesse an der Physik, war jedoch zunächst auch durch große Unsicherheit über das passende Studienfach geprägt. Obwohl er in der Kollegstufe Physik als Leistungskurs belegt hatte, stand die Entscheidung zum Physikstudium nicht von vornherein fest. Er hätte auch Interesse an einem Germanistik- oder "sogar Philosophiestudium" gehabt. Er hat diese Idee aber dann doch verworfen, weil es sich bei diesen Fächern im Hinblick auf Berufsmöglichkeiten um "trostlose" Fächer handelt. Sein Interesse an der Physik ist verstärkt worden durch den Lehrer des Leistungskurses, der seine Schüler zu Fortbildungsveranstaltungen an die Technische Universität mitgenommen hat, die den Studenten damals sehr beeindruckt haben. Er betont, auf diese Art und Weise eine gute Anschauung vom Studi-

um bekommen zu haben: "Ich würde schon sagen, daß mich das beeinflußt hat."

Das über die Physik hinausgehende Interesse ist ebenfalls während der Gymnasialzeit angelegt worden. Er betont besonders die positiven Einflüsse und Anregungen in Fächern, die normalerweise im Gymnasium eher vernachlässigt werden: Musik, Kunst und Religion. Er bedauert sogar ein bißchen, daß im Gymnasium zu früh eine gewisse Spezialisierung einsetzt, die er aber andererseits im Hinblick auf sein Fachstudium positiv beurteilt. Demgegenüber ist sein Elternhaus im Hinblick auf die Ausprägung von beruflichen und fachlichen Interessen offensichtlich ohne größere Einflüsse geblieben. Seinen Eltern hätte es "auch gereicht", wenn er die Mittlere Reife gemacht und dann einen Beruf ergriffen hätte. Andererseits haben seine Eltern seinen Studienplänen nie Hindernisse in den Weg gelegt.

Berufsperspektiven haben bei der Entscheidung für das Studienfach Physik hingegen keine Rolle gespielt - er ist der Auffassung, daß er im Hinblick auf Berufschancen eher Informatik hätte studieren müssen -, denn er betrachtet sein Physikstudium nicht als Studium, das für einen bestimmten Beruf ausbildet oder für einen bestimmten Wissensbereich spezialisiert, sondern als ein allgemeines und breites naturwissenschaftliches Studium. "Ich hab' das Studium nicht angefangen wegen dem Beruf". Im übrigen ist er ohnehin der Meinung, daß er nach Studienabschluß keine Probleme haben wird, eine Stelle zu finden, die ihm zusagt.

Die Studienfachentscheidung ist ihm darüber hinaus auch deshalb leichtgefallen, weil er damals noch nicht wußte, ob er nicht im Laufe der ersten Semester das Studium zur Ableistung des Zivildienstes würde unterbrechen müssen: "Darum war das am Anfang gar nicht so tierisch ernst gemeint." Im Interview gibt es jedoch keine Hinweise darauf, daß dies dem Fachinteresse irgendwie Abbruch getan hätte.

Für die Studienortwahl hat der gute Ruf der Hochschulen in München, vor allem aber die Nähe zum Heimatort im Großraum München eine Rolle gespielt. Daher kamen für ihn andere Hochschulorte überhaupt nicht in Betracht. Er wohnt auch jetzt noch an seinem Heimatort, allerdings nicht bei seinen Eltern, sondern gemeinsam mit seiner Partnerin in einer kleinen Wohnung ganz in der Nähe der Eltern. Wenn er den Hochschulort nochmals wählen könnte, würde er jedoch nicht wieder in München studieren, weil ihm die Technische Universität ein "zu großer Riesenbetrieb" ist und man als Student - so seine Erfahrung - von den guten Professoren, die es zweifellos an der Fakultät auch gebe, doch nichts hat, weil sie sich in der Lehre zu wenig Mühe geben und offensichtlich ihre einmal ausgearbeiteten Vorlesungen immer wieder halten und "relativ wenig Neues bringen".

Bestimmte Erwartungen hat er bei Studienbeginn nicht an das Studium gehabt. Er ist lediglich sehr schnell enttäuscht worden von der Haltung der Dozenten:

"Ich habe mir mehr Unterstützung erwartet, also in pädagogischer Hinsicht. Wahrscheinlich liegt es aber daran, daß man eben von der Schule irgendwie verwöhnt ist. Aber ich glaube, wenn sich die Leute, die die Übungen oder Vorlesungen machen, mehr Mühe geben würden, wäre es viel effektiver, und es müßten nicht so viele abbrechen."

Insgesamt gesehen ist seine Erfahrung, daß die meisten Lehrpersonen ihre Lehrveranstaltungen "ohne besonderen persönlichen Antrieb" durchführen. Daher fällt es ihm umso leichter, nicht mehr während des ganzen Semesters an allen Lehrveranstaltungen teilzunehmen, die er zu Beginn des Semesters belegt hat. Er reduziert die Teilnahme aber vor allen Dingen deshalb, weil er die Erfahrung gemacht hat, daß man sich "effektiv nur um zwei, drei Vorlesungen wirklich intensiv kümmern kann während des Semesters." Folglich übersteigt bei ihm der Zeitaufwand für das Eigenstudium (ca. 30 Stunden pro Woche) ganz erheblich den Zeitaufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen mit 15 bis 18 Semesterwochenstunden zu Beginn des Semesters und maximal 10 Wochenstunden im weiteren Verlauf des Semesters.

Er hat ein intensives Interesse daran, im Studium die Natur nicht nur noch *"aus diesem Gesichtswinkel, daß das eben naturwissenschaftlich geht, automatisch geht, zu betrachten und daß sich das gefälligst so zu verhalten hat. Es gibt doch jede Menge anderer Blickwinkel."*

Er besucht jedoch keine Lehrveranstaltungen außerhalb seines Faches. Er begründet dies damit, daß es sehr zeitaufwendig sei, von Lehrveranstaltungen im Hauptgebäude der Technischen Universität in der Innenstadt zu Lehrveranstaltungen nach Garching zu fahren; daher versucht er zu vermeiden, an einem Tag Lehrveranstaltungen an beiden Standorten zu besuchen, zumal er als aktiver Fußballspieler (zweimal wöchentlich Training und ein Spiel) ohnehin viel unterwegs ist.

Daher hat sich bei ihm das Bedürfnis verstärkt, mit Kommilitoninnen und Kommilitonen nicht nur über bestimmte Lehrveranstaltungen und deren Inhalte zu diskutieren, sondern generell über das Fach und über fächerübergreifende Fragen.

Zum Studium motiviert wird dieser Student also nicht durch eine enge Orientierung auf sein Studienfach hin, vielmehr erstreckt sich sein Fachinteresse auf Fragen nach dem Stellenwert der Physik im Rahmen anderer Fragestellungen, insbesondere im Rahmen der Beschäftigung mit der Natur ein-

schließlich philosophischer Fragestellungen. D.h. die Orientierung auf das Fachinteresse hin weitet sich bei ihm aus zum Interesse an der Erweiterung des eigenen Horizonts über das Fach hinaus. Allerdings schlägt sich dies im Studienverhalten im Hinblick auf den Besuch einschlägiger Lehrveranstaltungen nicht nieder. Er nutzt weder die Angebote an der TU München noch an anderen Hochschulen in München, obwohl er gerade die großen Auswahlmöglichkeiten an diesem Hochschulstandort betont. Nichtsdestoweniger kommt auch in seiner Begründung für das Ziel, ein besonders gutes Examen zu machen, die Fachorientierung im beschriebenen Sinne wieder zum Ausdruck: Er möchte sich mit seinem späteren Beruf einmal voll identifizieren können und ist der Meinung, mit einem guten Examen einfach bessere Chancen zu haben, eine Stelle zu finden, in der er dieses Ziel auch verwirklichen kann. Er hat daher auch nicht die Absicht, sein Studium möglichst schnell abzuschließen, denn

"die Chance, daß man mal wirklich die Zeit selber hat, was zu lernen, die kriegt man ja, wenn man mal einen Beruf hat, nie wieder."

3.2.1.2 Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium

Die Aussagen des Studenten zu seinen Studienschwierigkeiten und seine Kritik an Studium und Universität müssen vor dem Hintergrund seiner Lernmotivation gesehen werden. Er wird zum Lernen motiviert durch das, *"was mich interessiert. (.....). Ich möcht' das schon gerne verstehen, die Sachen, die ich bis jetzt noch nicht kapiert habe. (.....) und das würd' mich also schon jucken, daß ich erstmal auf das Fundament komme, auf dem alles aufgebaut ist. Das ist dann natürlich uferlos, das sind uferlose Mengen."*

Er behauptet von sich auch, er sei "sogar ziemlich" ehrgeizig und wende daher relativ viel Zeit für das Studium auf. Das habe dazu geführt, daß er insbesondere nach dem Vordiplom mehr und mehr zum "Einzelgänger" geworden sei: Vor allem habe er weniger Zeit, sich mit seinem Freundeskreis und Kommilitoninnen und Kommilitonen zu treffen. Dies bedauert er zwar, andererseits wäre er nicht bereit, weniger Zeit für das Studium aufzuwenden - dazu sind Fachinteresse und Ehrgeiz bei ihm zu stark ausgeprägt.

Außerdem bereitet ihm sein "Einzelgängertum" keine Schwierigkeiten. Denn da er im Laufe des Semesters nur noch einen "harten Kern" der belegten Lehrveranstaltungen besucht, handelt es sich hier um einen Zeitdruck, der nicht durch äußere Gegebenheiten verursacht wird, sondern unter den er sich durch seinen Ehrgeiz und sein Interesse am Studium selber setzt. Er nimmt sein Studium sehr ernst und betreibt es intensiv: "Man ist zeitlich selber im Stoff immer hinterher und von daher immer in irgend 'nem Zeitdruck." Daher hat er zu wenig Zeit, das zu tun, was seines Erachtens zum Studium

dazugehört: Diskussionen über Gebiete außerhalb des Studiums, vor allem über philosophische Fragen im Zusammenhang mit seinem Studienfach. Die Kontakte, die er in der Mensa oder in der Cafeteria mit Kommilitoninnen und Kommilitonen hat, reichen ihm nicht, da dort "doch nur Fachgespräche" geführt werden.

Im Rahmen der Kritik an der Universität sind die bereits genannte Trennung der Hochschulgebäude Garching und TU-Hauptgebäude sowie die Überfüllung der Lehrveranstaltungen nur ein Problem am Rande. Die Kritik des Studenten konzentriert sich vielmehr auf fachliche Aspekte. An erster Stelle steht, daß die physikalischen Theorien ohne Verbindung zur Realität dargestellt werden und daß "Physik lediglich als eine Ableitung von mathematischen Formeln" gelehrt wird. Insbesondere wird für ihn die Bedeutung der Theorien für Analyse und Verständnis der Realität nicht deutlich. Diese Kritik steht für ihn deshalb im Vordergrund, weil ihn Theorien eigentlich sehr interessieren, er aber nicht einsehen kann, daß sie losgelöst von der Realität, die sie eigentlich erklären sollen, vermittelt werden.

In diesem Zusammenhang bemängelt er auch, daß die Lehrpersonen zu wenig zur Verbesserung ihrer Lehrveranstaltungen bereit sind und selbst nach ausführlicher Veranstaltungskritik durch die Fachschaft allenfalls die Lehrmethoden, und auch diese nur "ein bißchen", verändern.

Seiner Kritik an Lehre und Universität liegen ausschließlich Effizienzgesichtspunkte zugrunde. Dies wird nicht zuletzt an der Begründung seiner Kritik am Verhältnis zwischen Professoren und Studierenden deutlich. Obwohl er keine ernstlichen Studienschwierigkeiten hat, vermißt er eine gewisse Unterstützung durch die Lehrpersonen "in pädagogischer Hinsicht". Er ist der Meinung, die Lehre könne sehr viel effektiver sein, wenn sich die Hochschullehrer größere Mühe gäben und sich mehr darum kümmern, wie die Studierenden mit den Lehrveranstaltungen zurechtkommen.

Aufgrund der von ihm kritisierten Aspekte ist er insgesamt gesehen von der Universität und seinem Studium enttäuscht. Er ist der Meinung, daß man aus dem Studium "mehr Nutzen" ziehen könnte, wenn die Kritikpunkte, die er angeführt hat, behoben würden. Diese Enttäuschung hat jedoch bisher seinem persönlichen Studienerfolg keinen Abbruch getan. Er sieht die Aufgabe der Universität darin, "Arbeitskräfte auszubilden, qualifizierte Ingenieure, (...) die ihr Handwerk möglichst beherrschen." An anderer Stelle sagt er, für ihn sei es wichtig, daß er sich im Studium "Wissen abholen" könne. Diese Ziele erreicht er im Hauptstudium weniger durch den Besuch von Lehrveranstaltungen als durch ein umfangreiches und intensives Eigenstudium. Trotz seiner Kritik an Universität und Studium und seiner Enttäuschung ist er mit seiner gegenwärtigen Situation zufrieden. Er vermißt zwar

die Möglichkeit zu Diskussionen, die über das Fachstudium hinausgehen, für ihn ist es jedoch wichtig, daß es ihm gelingt, sein Fachinteresse zu befriedigen, auch wenn dies auf Kosten der Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen und auf Kosten überfachlicher Diskussionen geht.

Insgesamt gesehen ist seine Studienzufriedenheit nicht darauf zurückzuführen, daß er an einer Universität studiert, sondern daß er im Hauptstudium neben der Universität studiert: Das Eigenstudium "bringt" ihm mehr als die Teilnahme an Lehrveranstaltungen, es ist effizienter und befriedigt vom Ergebnis her seinen Ehrgeiz und sein Fachinteresse in einem Umfang, den er durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen nicht erreichen würde.

3.2.1.3 Stellenwert des Studiums

Die "volle Konzentration auf das Studium" hat bei ihm erst im dritten Semester eingesetzt, da das Grundstudium mit einigen Unsicherheiten behaftet war, weil der Student nicht wußte, ob er nicht doch noch seinen Zivildienst würde ableisten müssen. Jetzt macht ihm das Studium viel mehr Spaß, und er betont, es sei für ihn eindeutig das Wichtigste in seinem Leben. Dazu trägt maßgeblich bei, daß er - wie er wiederholt ausführt - aus Interesse studiert:

"Also der Stellenwert ist jetzt wieder insofern zurechtgerückt, weil ich jetzt wieder mehr aus Interesse am Fach studiere. Und weil ich mich zeitlich damit beschäftige, nimmt es ziemlich den größten Stellenwert ein."

Infolgedessen verwendet er auch viel Zeit auf die Studientätigkeiten. Er bemängelt zwar, daß "neben der fachlichen Bildung" andere Fähigkeiten durch das Studium nicht gefördert werden, z.B. die Fähigkeit zur Teamarbeit. Es wird aber deutlich, daß sein Leben aufgrund der Priorität, die der Fachorientierung in seinem Studium zukommt, im Grunde völlig ausgefüllt ist, so daß für andere Interessen neben dem Studium - außer dem Sport - keine Zeit mehr bleibt. Er betont zwar, er würde gern auch anderen Aktivitäten nachgehen und nehme sich dies auch immer wieder vor, dies sei jedoch erst möglich, wenn er mehr Zeit hätte als jetzt. Aber weder beim Studium, noch beim Sport will er zurückstecken. Vor allen Dingen ist es für ihn deshalb kein zentrales Problem, wenig Zeit für Lehrveranstaltungen außerhalb des Fachstudiums zu haben, die er sich für seine persönliche Entwicklung eigentlich sehr wünscht, weil ihm das Fachstudium großen Spaß macht. Daher unternimmt er auch keine Anstrengungen, den Zeitaufwand für das Studium zu reduzieren. Außerdem scheint ihm die aus seiner Sicht fehlende Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung nicht allzusehr zu schaffen zu machen, denn er betont mehrfach, wie sehr ihn das Studium ausfülle und wie gern er

Student sei. Letztlich ist es ihm doch wichtiger, sein Studium dem Fachinteresse entsprechend zu gestalten, als Kontakte mit Kommilitoninnen und Kommilitonen oder dem Freundeskreis zu pflegen.

3.2.2 Studienbedingungen und Studentsein

Weder die Wohnsituation noch die finanzielle Lage bereiten diesem Studenten Schwierigkeiten. Er bewohnt gemeinsam mit seiner Partnerin ein kleines Apartment in der Nähe der Wohnung seiner Eltern. Diese unterstützen ihn finanziell, und das Geld, das er zusätzlich benötigt, hat er in den vergangenen Semestern durch Praktikumsvergütungen und durch gelegentliches Jobben verdient. Allerdings jobbt er seit einem Semester nicht mehr, da er glaubt, daß sich dadurch das Studium verlängern würde, und außerdem hat er jetzt "auch nicht allzu viel Lust, nebenbei zu jobben". Andererseits hat er gewisse Probleme damit, daß er von seinen Eltern finanziell abhängig ist - der Hauptgrund dafür, daß er sein Studium, wenn möglich, im 12. Semester abschließen möchte.

Da er sein Studium intensiv betreibt, das Fachinteresse dabei im Mittelpunkt steht und er sich angewöhnt hat, trotz guter Erfahrungen mit der Gruppenarbeit jetzt primär allein zu arbeiten - "beim Aneignen des Stoffes hilft einem ja 'ne Arbeitsgruppe in dem Sinn fast nichts, weil Lesen und Verstehen muß ja doch auch jeder selber" -, haben die Kontakte zu Mitstudierenden im Laufe des Hauptstudiums stark abgenommen. Einerseits bedauert er dies nicht, weil dadurch genügend Zeit bleibt, seine Fachinteressen zu verfolgen, andererseits vermißt er die Kontakte, da im Fachstudium Eigenschaften, die er persönlich für wichtig hält, nicht gefördert werden, z.B. Fähigkeit zur Team-Arbeit, aber auch politisches Interesse. Da er sich entschlossen hat, das Fachstudium in den Mittelpunkt zu stellen, nimmt er diese Nachteile und Unzulänglichkeiten hin, zumal er nicht bereit ist, seine sportlichen Aktivitäten einzuschränken. Er hätte zwar "durchaus auch Interesse" an einer Mitarbeit in der Fachschaft, ihn schreckt aber der dafür erforderliche Zeitaufwand ab. Die Mitarbeit in politischen Hochschulgruppen lehnt er dagegen von vornherein ab, weil dort Positionen vertreten werden, die er nicht unterstützen kann und diese Gruppen immer erst kurz vor den Wahlen an der Hochschule aktiv werden. Diese Haltung ist auch Ausdruck seiner Entscheidung, sich auf das Fachstudium zu konzentrieren und für andere Dinge - außer seiner sportlichen Betätigung - keine Zeit zu investieren. Er hat zwar Interesse an politischen Dingen, informiert sich auch darüber, ist aber der Meinung, daß man ohne "riesengroßen" Zeitaufwand "keine Chance hat, durch politisches Engagement irgendetwas zu erreichen." Letztlich ist sein politisches Interesse nicht stark genug, Erfahrungen machen zu wollen, die ihn möglicherweise dazu veranlassen könnten, sich langfristig stärker zu

interessieren und zu engagieren: Selbst im kommunalpolitischen Bereich habe es wenig Zweck, sich zu engagieren, weil man da ja "auch wenig Chancen hat, was zu machen."

Insgesamt gesehen ist sein Studentsein geprägt durch die Konzentration auf das Fachstudium. Er gestaltet sein Studium seinen fachlichen Interessen entsprechend und konzentriert seine Zeit fast vollständig auf die Beschäftigung mit Studienfach und Sport. Andererseits ist diese Zufriedenheit nicht ohne Bedauern darüber, daß seine anderen Interessen und sein Wunsch nach überfachlichen Kontakten nicht befriedigt werden - er hat dies allerdings nie ernsthaft versucht. Für alle Bereiche, in denen eine über das Fachstudium hinausgehenden Interessensausweitung möglich wäre, benennt er Hindernisse: zeitliche Gründe; Engagement sinnlos, da man nichts erreichen kann; unterschiedliche politische Auffassungen.

Alles in allem gewinnt man den Eindruck, daß der Student sich in dieser ambivalenten Situation im Studium - die Konzentration auf das Fachstudium wird von ihm einerseits positiv beurteilt, andererseits aber auch mit Bedauern gesehen - wie auch im privaten Bereich ganz gut eingerichtet hat. Im Hinblick auf das Studium ist dies vor allem darauf zurückzuführen, daß es seiner Meinung nach Aufgabe der Universität ist, "Arbeitskräfte auszubilden" und daß sie diese Aufgabe in der Realität auch erfülle - wenn er auch hin und wieder vermißt, daß "Bildung" vermittelt und ein "zu enges Spezialistentum" vermieden wird. Und auch hier wieder seine ambivalente Haltung: Er würde ein Studium, in dem man "mal da 'reinschauen kann oder da" durchaus begrüßen, andererseits könnte er es doch wieder nicht voll unterstützen, da sich dadurch die Studiendauer verlängern würde.

Auch im privaten Bereich spielt diese Einstellung eine Rolle. Er ist zwar aus seinem Elternhaus ausgezogen, aber lediglich ein paar Straßen weiter. Er ist zwar froh, mit seiner Partnerin in einer gemeinsamen Wohnung zu leben, ebenso froh ist er, wenn er mal eben zur Mutter zum Essen gehen kann.

3.2.3 Wertprioritäten

Für diesen Studenten steht das Studium im Mittelpunkt seines Lebens. Weder seine Partnerin noch seine sportlichen Aktivitäten, die einen nicht unerheblichen Zeitaufwand erfordern, reichen auch nur annähernd an die Bedeutung des Studiums heran. Studium bedeutet für ihn ein breit angelegtes naturwissenschaftliches "Fachstudium", das sich weder an Spezialgebieten, noch an spezifischen beruflichen Anforderungen oder Berufszielen orientiert, aus dem im Studienalltag allerdings fächerübergreifende und interdisziplinäre Interessen, die zu Studienbeginn vorhanden waren und die er zunächst auch

weiter verfolgen wollte, völlig ausgeblendet werden: Studium bedeutet für den Studierenden das "Abholen von Stoff". Er ist der Meinung, daß ein so verstandenes Fachstudium der Ausbildung von qualifizierten, breit ausgebildeten Fachkräften dem Bedarf des Arbeitsmarktes entspricht - dies sei eben die Aufgabe der Universität, und die erfülle sie in der Realität auch.

Er hebt die Tatsache, daß das Studium für ihn auch im Hinblick auf den Zeitaufwand im Mittelpunkt steht, an mehreren Stellen des Interviews hervor: Zeitdruck bzw. zeitliche Belastung durch Studienaktivitäten werden angeführt, um zu begründen, daß Lehrveranstaltungen außerhalb des eigenen Faches nicht besucht werden können, daß in der Fachschaft nicht mitgearbeitet wird und daß intensivere Kontakte zu Mitstudierenden und dem Freundeskreis nicht gepflegt werden können.

Welches sind die Ursachen für diesen Zeitdruck? Zum einen hat der Student aufgrund der ungeklärten Frage des Zivil- bzw. Wehrdienstes in den ersten beiden Studiensemestern nicht sehr intensiv studiert, so daß sich Teile der Zwischenprüfung in das 5. Fachsemester hineingezogen haben, außerdem hat er den einen oder anderen Prüfungsteil wiederholen müssen, gleichzeitig hat er bereits im 5. Semester Vorlesungen des Hauptstudiums besucht, und die Vorlesungen, die er nicht besuchen konnte, hat er im Eigenstudium nachgearbeitet. Daher war er "halt zeitlich selber im Stoff immer hinterher".

Entscheidend ist jedoch das Interesse am Studienfach. Der daraus resultierende Studieneinsatz hat bisher auch immer zu guten Noten geführt (Zwischenprüfung mit einer Note von 1,8), die wiederum seinen Ehrgeiz anspornen, weiterhin den gleichen großen Studieneinsatz zu erbringen.

Großes Fachinteresse und Ehrgeiz im Studium halten diesen Studenten also davon ab, sein Studium gemäß den ursprünglich vorhandenen Intentionen - ein Studium über die Fachgrenzen hinaus - zu absolvieren. Dies bedeutet einerseits eine Einengung der ursprünglichen Studieninteressen und ein Abgehen von seiner Überzeugung, die Menschen müßten sich noch viel stärker im politischen und gesellschaftlichen Bereich engagieren (Ausweitung der politischen Mitbestimmung und der Mitbestimmung am Arbeitsplatz werden von ihm mit 6,0 bzw. 5,0 auf der 7-stufigen Skala stark unterstützt). Dennoch erfüllt die Konzentration auf die Fachinhalte für ihn eine wichtige Funktion: Sie gibt ihm die Möglichkeit, im Hinblick auf seine berufliche Zukunft die Bereiche der Physik herauszufinden, die ihn am meisten interessieren und sich intensiv mit ihnen zu beschäftigen, zugleich aber ein breites Fachstudium zu absolvieren. Er betont, daß man eine solche Möglichkeit später im Berufsleben wohl kaum mehr haben werde. Zudem ist er der Meinung, daß es wohl kaum möglich sei, als Physiker berufstätig zu sein und sein eigentliches Interessensgebiet neben dem Beruf zu verfolgen. "Ich glaub', daß man das dann irgendwie, wenn man das machen will, in den Beruf **direkt**

einbringen muß." Die Konzentration auf das Fachstudium soll es ihm also ermöglichen, die Bereiche der Physik herauszufinden, mit denen er sich sein Leben lang beschäftigen möchte. Außerdem ist sie die Voraussetzung für ein gutes Examen, das er deshalb anstrebt, weil er davon ausgeht, daß es die Chancen vergrößert, nach Studienabschluß eine Stelle zu finden, an der er seine fachlichen und beruflichen Vorstellungen verwirklichen kann.

Die Studienstrategie des Studenten wird also von seinem Fachinteresse bestimmt, das für ihn der Maßstab für die Inhalte seiner späteren beruflichen Tätigkeit ist. Er hat jedoch dabei keinen bestimmten Beruf im Auge, er hat aber klare Vorstellungen, die auf seinen Wertprioritäten basieren.

Zwar verbindet er mit einem späteren Beruf auch ein hohes Einkommen und gute Aufstiegschancen, sie sind aber mit 3,7 auf der 7-stufigen Skala relativ schwach ausgeprägt. Wichtiger sind ihm die Möglichkeit zu Autonomie und persönlicher Weiterentwicklung sowie zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit, die ihn immer wieder vor neue Aufgaben stellt. Entscheidend ist für ihn, daß er nicht gezwungen wird, "moralisch Kompromisse zu schließen". Er würde deshalb zwar gern "in die Forschung gehen", allerdings nicht unbedingt in die Industrie und keinesfalls in eine Firma, in der Rüstungsgüter hergestellt werden: "Ich finde nicht, daß man mit seiner Arbeitskraft auch gleich sein Gewissen mit verkauft". Daher sind stabile wirtschaftliche und soziale Verhältnisse und Preisstabilität sowie gutes Einkommen für ihn zwar wichtig, wichtiger sind für sein späteres Leben jedoch die genannten Ziele, die im postmaterialistischen Wertebereich angesiedelt sind. Allerdings kommen diese während des Studiums kaum zum Tragen, vielmehr bestimmen sie die Vorsätze des Studenten für sein späteres Leben: politisches Engagement, Bemühungen um Umweltschutz werden auf später verschoben.

3.3 Einflußfaktoren für das Studienverhalten des Studenten (Interview 8)

3.3.1 Einstellungen zum Studium

3.3.1.1 Studienfachwahl und Studienmotivation

Im Gegensatz zum Studenten aus Interview 7 weiß der Student aus Interview 8 noch immer nicht ganz genau, warum er eigentlich Physik studiert: "Ja, des ist mir eigentlich heut' noch a Rätsel." Er vermutet eher, als daß er es weiß, er habe sich schon immer mit der Frage beschäftigt, welches denn die Ursprünge der Materie seien. Aber auch dabei scheint es sich nicht um ein sehr tiefgehendes Interesse gehandelt zu haben, denn nach Berufsausbildung und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung hatte er sich zu-

nächst für ein Maschinenbaustudium beworben und hatte sogar bereits einen Studienplatz zugewiesen bekommen. Nachdem jedoch seine Durchschnittsnote im Abschlußzeugnis besser als erwartet war, hat er ein Physikstudium ernsthaft in Erwägung gezogen, insbesondere aber auch deshalb, weil dies "eine breitere Palette bezüglich eines Berufes eröffnet" und man nicht so wie beim Maschinenbaustudium auf einen Berufsbereich festgelegt ist. Infolgedessen hat sich die Entscheidung für das Physikstudium erst in den letzten Monaten vor Studienbeginn ergeben. Gedanken über Berufsperspektiven oder Berufsziele hat er sich zu dieser Zeit nicht gemacht. Immerhin war sein Interesse am Physikstudium so stark, daß er sich nicht von seiner Freundin hat beeinflussen lassen, die ihm von einem Physikstudium abriet, da es zu schwierig und zu lang sei, und auch nicht von seinen Eltern, denen ein Maschinenbaustudium lieber gewesen wäre, da es "doch faßbarer" sei. Letztlich hat er die Entscheidung selber getroffen, zumal auch die Lehrer im Gymnasium so gut wie keinen Einfluß gehabt haben.

Bei der Wahl des Studienortes war es für ihn keine Frage, daß er die Universität wählen würde, die seinem Heimatort und dem Wohnort seiner Freundin am nächsten gelegen ist. Im übrigen ist er dadurch beeinflußt worden, daß die Technische Universität München an seinem Gymnasium intensiv für ein Studium an dieser Universität geworben habe, während man von anderen Hochschulen nichts gehört habe.

So diffus die Gründe für die Aufnahme des Physikstudiums auch gewesen sein mögen, seine Erwartungen an das Studium spiegeln deutlich sein breites naturwissenschaftliches Interesse wider. Er hat erwartet, daß im Studium "Grenzbereiche der Physik" - damit meint er beispielsweise Biologie - und philosophische Fragestellungen eine große Rolle spielen würden. Diese Erwartung ist enttäuscht worden, und zwar nicht deshalb, weil es kein entsprechendes Angebot gegeben hätte, sondern weil er sich im Hauptstudium auf Technische Physik konzentriert, so daß er das seinen Erwartungen entsprechende Angebot nicht mehr wahrnehmen kann. Infolgedessen ist die Enttäuschung über diesen Aspekt auch nicht besonders groß, zumal der Student die Entscheidung für die Technische Physik aufgrund seiner Berufsausbildung vor dem Studium getroffen hat.

Allerdings signalisiert dieser Aspekt eine gewisse Unsicherheit über die Richtigkeit der Studienfachwahl, die auch im Studium noch vorhanden zu sein scheint. Denn zum einen beklagt er sich darüber, daß er "mit Theorie überhäuft" werde und man als Student gehalten sei, die Theorie nur "so 'runterzuleiern" wie sie auch im Buch steht. Außerdem hat er sich - zunächst unabhängig von seinen Studienerfahrungen, dann aber durch diese verstärkt - oft überlegt, ob es nicht vielleicht doch sinnvoller gewesen wäre, berufstätig zu bleiben und die Meisterprüfung abzulegen. So kommt seine Antwort, ob

er wieder ein Studium aufnehmen würde, wenn er noch einmal die Wahl hätte, auch sehr zögernd und unsicher: "Ach..., des wenn i wieder wüßt!".

Was ihn andererseits mit seinem Studium wieder versöhnt, sind keine fachlichen Interessen, keine speziellen auf seine Interessen zugeschnittenen Angebote, sondern ist allein die Tatsache, daß ein Studium weniger anstrengend und stressig ist als ein Beruf:

"Ja, man bleibt vielleicht jünger! Wenn ich die Leut' sehe, die mit mir in die Schule 'gangen sind und einen Beruf erlernt haben, die wirken alle irgendwie älter, find' ich. Die sind scho' irgendwie in den Trott mehr eingespannt."

Die schwach ausgeprägte Motivationsbasis, die bei diesem Studenten von Studienbeginn an vorhanden ist, wird auch nicht durch die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen verbessert, denn insgesamt gesehen ist er mit den Lehrveranstaltungen in keiner Weise zufrieden. Beispielsweise hat er es kaum erlebt, daß eine Verknüpfung zwischen "theoretischem und aktuellem Wissen" vorgenommen wird. Vielmehr werde immer nur das präsentiert, "was im Physikbuch drinsteht", und in der Regel werde nicht darauf Bezug genommen, wie man das Wissen anwenden könne, was man damit anfangen könne: *"Also, dös könnt' ma' meiner Meinung nach scho' besser macha. Net bloß so abstrakte Aufgaben, wo ma' irgendwas berechnet, was ma' sowieso glei' wieder vergißt. Sondern a', wenn ma' das Problem hat, wie löst man dös mathematisch."*

Über das Niveau der Lehrveranstaltungen weiß er sehr wenig zu sagen. Er beschränkt sich bei seinem Kommentar darauf, ausführlich darzustellen, wie zeitaufwendig die Bearbeitung der Übungsaufgaben ist, insbesondere wenn man für die Lehrveranstaltung den Schein benötigt.

Nach dem fünften Semester hat er sich insbesondere in der Technischen Physik ausschließlich auf den Besuch der Lehrveranstaltungen beschränkt, die für die Diplomprüfung notwendig sind. Er ist der Meinung, daß er für das Selbststudium mehr Zeit aufwenden muß als die meisten anderen Studenten. Dabei handelt es sich aber nicht darum, die Lehrveranstaltungen nachzuarbeiten, sondern er beschränkt sich ausschließlich auf die Vorbereitungen für die Diplomprüfung. Seine Konzentration auf das für die Diplomprüfung Notwendige kommt im übrigen darin zum Ausdruck, daß er bereits seit Beginn des Hauptstudiums keine Lehrveranstaltungen außerhalb seines eigentlichen Studienfaches belegt hat: "Da war ich viel zu faul!" Er weist aber auch darauf hin, daß die meisten seiner Lehrveranstaltungen in Garching stattfinden, die Lehrveranstaltungen außerhalb seines Studienfaches, die ihn interessieren würden, dagegen im Hauptgebäude in der Innenstadt, so daß ihn das Hin- und Herfahren viel Zeit gekostet hätte.

Zum Lernen motiviert wird er ausschließlich durch die Notwendigkeit, sich auf die jeweils bevorstehenden Prüfungen vorzubereiten. Da er mehrfach durchblicken läßt, daß es häufig Phasen gibt, in denen er nicht intensiv studiert und beispielsweise die Lehrveranstaltungen nicht regelmäßig nachbereitet hat, bleibt ihm in der aktuellen Studienphase nichts anderes übrig als für die Prüfungen zu lernen, zumal er auch nicht sehr ehrgeizig ist und sich mit einer "mittleren Note" zufriedengeben würde, wenn er auch davon ausgeht, daß für ihn ein Zweier erreichbar ist - es muß aber "halt im Rahmen meiner Möglichkeiten bleiben".

3.3.1.2 Studienschwierigkeiten und Kritik an Universität und Studium

Den Studenten hat es "praktisch in jeder Prüfung einmal durchgehauen", im zweiten Anlauf hat er die Prüfungen dann jedoch immer geschafft. Er selbst kann keine Ursachen seiner Prüfungsprobleme benennen. Es gibt jedoch einige Hinweise, aus denen sich nicht nur diese Probleme, sondern auch sein Studienverhalten und insbesondere seine Studienschwierigkeiten erklären lassen.

Seine nur schwach ausgeprägte intrinsische Motivation und sein auf die Prüfungsvorbereitung ausgerichtetes Studienverhalten führen im Studienalltag offensichtlich immer wieder zu Motivationsproblemen. An mehreren Stellen des Interviews weist der Student darauf hin, daß er "manchmal ziemlich faul" war und daß es die Notwendigkeit war, sich auf die Prüfungen bzw. auf die Abschlußprüfung vorzubereiten, die ihn dann doch immer wieder zum Lernen angehalten hat.

Eine maßgebliche Ursache der Studienschwierigkeiten ist seine Mithilfe in der elterlichen Landwirtschaft. Er fährt während des Semesters etwa jedes zweite Wochenende, während der Erntezeit jedes Wochenende, nach Hause, um in der elterlichen Landwirtschaft zu helfen. Er hat seinen Eltern auch in den meisten Semesterferien geholfen, und hat darüber hinaus auch schon zweimal - jedoch erst in den letzten Semestern - in einer großen Firma im Elektronikbereich gearbeitet.

Dies wäre normalerweise kein Problem gewesen, wenn er nicht bereits während der gesamten Semesterferien nach dem ersten Semester daheim geholfen hätte, so daß er für das Studium nichts tun konnte, "und des, glaub' i, hängt ma jetzt noch nach, weil da hätt' i eben das aufarbeiten sollen." Die Folge sei gewesen, daß er bereits im zweiten Semester Schwierigkeiten mit den Prüfungsanforderungen hatte - "da ist einfach die Stofffülle schon zu groß 'worden" -, die sich in allen folgenden Semestern fortgesetzt haben.

Bei der Bewältigung der Schwierigkeiten, insbesondere bei den Prüfungswiederholungen, hat es ihm sehr geholfen, daß er im Grundstudium mit einer Gruppe von zwei bis drei Kommilitonen zusammengearbeitet hat. Dabei ging es weniger um die Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, denn dafür hat er deshalb immer sehr wenig Zeit aufgewendet, weil er dies regelmäßig bis zu den unmittelbaren Prüfungsvorbereitungen aufgeschoben hat. Während des Hauptstudiums lernt er zunehmend allein, er trifft sich aber in unregelmäßigen Abständen mit einem Kommilitonen, mit dem er den Prüfungsstoff durchgeht. Im Hauptstudium verhält es sich aber nach wie vor so wie während des Grundstudiums:

"Mit Nacharbeiten, muß i sagen, da hat's a bißl schlecht ausg'schaut. Meist hab' i immer erst vor der Prüfung g'arbeit', da geht's dann drunter und drüber."

Trotzdem machen ihm die Studienschwierigkeiten, insbesondere die Prüfungsschwierigkeiten, nicht allzu sehr zu schaffen, da er sich als "eigentlich nicht ehrgeizig" bezeichnet und der Meinung ist, er könne mit seinem Fachstudium ganz zufrieden sein, weil er eigentlich "sogar noch über dem Durchschnitt" sei.

Nicht nur im Hinblick auf seine Ansprüche an sich selbst, sondern auch auf seine Ansprüche an die Universität ist er äußerst zurückhaltend: Sie erschöpfen sich in der Möglichkeit, relativ frei über die Zeit zu verfügen, die man als Student hat. Auf die Frage, was er an der Universität positiv findet, antwortet er:

"Ja, positiv ist die freie Zeiteinteilung, wo ma' teilweise hat - so groß ist sie ja a net. Ansonsten doch net allzu viel".

Im übrigen hält ihn - wie bereits erwähnt - der zusätzliche Zeitaufwand auch davon ab, Lehrveranstaltungen außerhalb seines Studienfaches zu besuchen.

Die Kritik des Studenten an der Universität konzentriert sich auf zwei Bereiche, und zwar auf "Überhäufung" mit Theorie und auf den Mangel an persönlicher Betreuung, der sich für ihn vor allem darin äußert, daß der einzige Kontakt mit Lehrpersonen durch die Lehrveranstaltungen besteht, "in denen man aber dann auch nur drinsitzt und versucht, so schnell wie möglich alles mitzuschreiben."

Diese Mängel des Fachstudiums stellen seiner Meinung zwar den Studien-erfolg nicht in Frage, zumal sein eingeschränkter Ehrgeiz und seine niedrigen Ansprüche an das Studium bewirkt haben, daß er seine Studien- und Prüfungsschwierigkeiten ohne Studienkrisen überwinden konnte. Man gewinnt jedoch den Eindruck, daß es ihm das Studium erleichtern würde, wenn hier Abhilfe geschaffen würde. Dieser Eindruck entsteht vor allem dadurch,

daß für ihn ein erhöhter Zeiteinsatz für spezielle, ihn interessierende Lehrveranstaltungen, der die Auswirkungen der genannten Mängel mildern könnte, überhaupt nicht im Bereich des Möglichen liegt. Einerseits muß er während des Semesters die Zeit für das Selbststudium nutzen, für das ihm während der Semesterferien und an den meisten Wochenenden wegen der Hilfe im elterlichen landwirtschaftlichen Betrieb die notwendige Zeit nicht zur Verfügung steht. Außerdem ist sein Ehrgeiz so groß nun auch wieder nicht, und schließlich fühlt er sich an der Universität insgesamt gesehen wohl - dies aber nicht wegen der Merkmale der Universität und wegen des Studienangebotes, sondern weil man als Student unter der Woche seine Zeit weitgehend selber einteilen kann.

Die Studienschwierigkeiten dieses Studenten lassen sich zusammenfassend wie folgt bewerten: Dem Studium liegt zwar ein gewisses allgemeines naturwissenschaftliches Interesse zugrunde, das sich aufgrund der Berufsausbildung des Studenten auf den Bereich der Technischen Physik hin konkretisiert hat. Das Fachinteresse ist jedoch so schwach ausgeprägt, daß der Student sich der Richtigkeit seiner Studienentscheidung überhaupt nicht sicher ist und insgesamt gesehen vom Studium enttäuscht ist. Er hat nach Abschluß des Grundstudiums ganz gezielt Technische Physik gewählt, weil er ein stark praxisbezogenes Hauptstudium erwartet hat. Diese Erwartung wurde stark enttäuscht, da das Studium seines Erachtens viel zu theoretisch, zu wenig handfest, zu wenig praxisbezogen ist. Hinzu kommt, daß er erhebliche Studienschwierigkeiten hat, so daß er in fast jeder Prüfung zunächst einmal durchfällt. Es wird letztlich nicht deutlich, ob seine Studien- und Prüfungsprobleme primär Folge dieser Enttäuschung sind, oder ob vor allem die Arbeit im elterlichen landwirtschaftlichen Betrieb und die daraus resultierende fehlende Zeit für das Selbststudium die Ursache seiner Studienschwierigkeiten sind. Beides gemeinsam führt jedenfalls zu den dargestellten Problemen im Studium und hat zur Folge, daß der Student das Studium primär deshalb positiv beurteilt, weil er über seine Zeit relativ frei verfügen kann, und nicht deshalb, weil es interessant ist oder ihn herausfordert. Daher ist es nicht verwunderlich, daß er sein Studienverhalten an den Prüfungsanforderungen ausrichtet. Dies enthebt ihn der Notwendigkeit, die Lehrveranstaltungen regelmäßig und intensiv nachzubereiten, "das Lernen" auf die Zeit vor den Prüfungen zu konzentrieren, es gibt ihm die Möglichkeit, bei Bedarf in der elterlichen Landwirtschaft zu helfen, und es kommt aber auch seiner Bequemlichkeit bzw. Faulheit entgegen. Zum anderen bietet die Prüfungsordnung ihm das Gerüst, das er - vor allem angesichts seiner Enttäuschung über das Studium - für die Organisation des Lernens und für die Orientierung im Studium benötigt. Daher spielen bei ihm auch Fachwechsel- oder Studienabbruchüberlegungen überhaupt keine Rolle.

3.3.1.3 Stellenwert des Studiums

Gemessen an der zeitlichen Belastung ist das Leben dieses Studenten an den Werktagen im Semester ausschließlich von Studententätigkeiten und an den Wochenenden bzw. in den Semesterferien durch die Mithilfe im landwirtschaftlichen Betrieb der Eltern geprägt. Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen spielen dagegen eine untergeordnete Rolle. Regelmäßige Kontakte hat er, "wenn man's jetzt von unser'm Haus (Studentenwohnheim, G. Sch.) her sieht, schon, aber sonst eigentlich außer dem Haus weniger". Eine Ausnahme sind lediglich die Studierenden in der bereits erwähnten Lerngruppe.

Das Studium steht für ihn nicht im Mittelpunkt, und zwar weniger wegen der Zeitbelastung durch die Mithilfe auf dem elterlichen Hof, als vielmehr wegen seiner handwerklichen Tätigkeiten neben dem Studium. Er behauptet zwar, kein ausgeprägtes Hobby oder Interessengebiete neben dem Studium zu haben und betont, er habe während des Hauptstudiums eigentlich überwiegend gelernt und ansonsten "dieses und jenes gebastelt, ein paar Pflanzen auf dem Balkon gezogen und sein Auto repariert". Keine dieser Tätigkeiten bezeichnet er als "Hobby", die Beschäftigung mit ihnen sei eher zufällig und diene "a bißl zur Entspannung".

In Wirklichkeit haben diese Beschäftigungen jedoch über weite Strecken einen hohen Stellenwert in seinem Leben gehabt. Zum einen handelt es sich um zum Teil sehr aufwendige handwerkliche Tätigkeiten: Beispielsweise hat er in den letzten Semesterferien ein Paddelboot und im Laufe der letzten Semester die Möbelstücke in seinem Zimmer und die Lautsprecher für seine Stereoanlage selber gebaut. Da der Grund für diese Aktivitäten nicht finanzielle Probleme sind, kann man sie als aktiv gestaltete Gegenwart zum Studium interpretieren. Denn er kritisiert am Studium ja nicht nur die Theorielastigkeit, sondern ist sogar mit den Praktika sehr unzufrieden, weil man es dort nur mit "vorgestöpselten Versuchen" zu tun hat, bei denen man in der Regel nicht die Möglichkeit hat, den Versuchsaufbau selbst zu planen und durchzuführen:

"Die ganzen Praktika sind im Endeffekt alle vorgefertigt. Ma' hat eigentlich keine Möglichkeit, mit den Sachen selbständig umzugehen. Ma' kann nur das vorgefertigte 'runterspulen. Dann mach' ich das, und am anderen Tag ist es gleich wieder weg."

In diesem Zusammenhang erwähnt er ausdrücklich positiv seine Tätigkeit bei einer Elektronikfirma während der Semesterferien:

"Da hat ma' das erste Mal selber was g'macht. Da hat ma' g'seh'n, das Gerät haut so und so hin und wenn i mit dem Gerät dieses oder jenes macha muß, muß ich dies oder jenes macha."

Vor diesem Hintergrund ist seine Reaktion auf die Frage zu verstehen, ob das Studium in laufenden Semester das Wichtigste gewesen sei. Er antwortet zunächst:

"Wo i g'lernt hab, war's scho' wichtig. Ob es das Wichtigste war? Möcht'i net sag'n". Und er fährt dann fort: "Beruf ist halt a Teil vom Leb'n, aber ma' kann net sag'n, daß das 's Wichtigste is. Also, i möcht' net, daß mei Leb'n nur no' aus mei'm Beruf besteht, es besteht einfach aus mehr."

Selbst während der Abschnitte des Studiums, in denen er ausgiebig für das Studium gearbeitet ("gelernt") hat, war für ihn das Studium also zwar wichtig, es war aber nicht das Wichtigste. Studium ist Berufstätigkeit, die nur einen Teil seiner Persönlichkeit anspricht und fördert. Genauso wichtig wie das Studium ist für ihn "meine eigene Kreativität", d. h. seine handwerklichen Aktivitäten, die ihm Spaß machen, und bei denen er auf eine Art und Weise praxisbezogen arbeiten kann, wie er sie im Studium an der Universität nicht findet: Sich selber ein Konzept auszudenken, eine Planung zu machen und die Planung in die Realität umsetzen, ohne daß "alles vorgestöpselt" ist.

3.3.2 Studienbedingungen und Studentsein

Der Student wohnt seit dreieinhalb Jahren im Studentenwohnheim, aus dem er allerdings am Ende des übernächsten Semesters ausziehen muß. Falls er dann sein Studium noch nicht beendet hat, will er zu seiner Freundin ziehen. Das Leben im Wohnheim bereitet ihm keine Probleme. Ganz im Gegenteil, hier findet er den größten Teil der Kontakte zu Mitstudierenden.

Seine finanzielle Lage ist nicht schlecht, allerdings muß er sich schon ein bißchen einschränken. Er finanziert sein Studium über BAföG und verdient sich in den Semesterferien Geld dazu, was aber nur dann möglich ist, wenn er im elterlichen landwirtschaftlichen Betrieb nicht aushelfen muß. Bisher hat er erst zweimal längere Zeitabschnitte arbeiten können, um Geld zu verdienen.

Wenn das Gemeinschaftsleben im Studentenwohnheim und die gelegentliche Erwerbstätigkeit den Studenten auch Zeit kosten, so wirkt sich beides doch positiv auf seinen Studienalltag aus und kompensiert seine Enttäuschung über Universität und Studium: Kontakt zu Mitstudierenden und praktische - und nicht nur theoretische - Tätigkeit mit einer Beziehung zum Studienfach. Die Bedeutung dieser beiden Bereiche wird dadurch unterstrichen, daß der Student kritisiert, durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und durch die Universität werde, insgesamt gesehen, lediglich die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und ansonsten keine andere persönliche Fähigkeit gefördert. Selbst diese an sich positive Bewertung wird von ihm sofort ironisiert:

Fähigkeit zum "selbstständigen Arbeiten und ansonsten zum länger Schlafen". Er kann keine andere Fähigkeit benennen, die gefördert worden sei, denn

"i find, ma' macht eben nix, das nervt mi' scho a bißl, weil das Lernen befriedigt mi' in dem Sinn net. I möchte a mal was macha und ma' macht halt im Studium nix und drum find i, wird's a' Zeit, daß i mit dem Studium fertig werd. Weil, i möcht' eben irgendwas macha oder darstellen, was Handfestes, was ma' nachweis'n kann, mit dem ma' was anfanga kann."

Theorie und Praxis können im Studium eben nicht "in Einklang gebracht" werden, weil das Studium nach seiner Auffassung fast ausschließlich aus Theorie besteht.

Folglich ist es nicht erstaunlich, daß Universität und Studium bei diesem Studenten keine Spuren hinterlassen haben, wenn man einmal von einer Zunahme des Fachwissens absieht. Auf die Frage, ob er jetzt anders studiere als während des Grundstudiums, antwortet er nach einer langen Pause:

"Eigentlich net, muß i sag'n, bin höchstens noch fauler word'n, wenn ma's so sieht. Nach dem Vordiplom vielleicht mehr mit den Aufgaben abgegeb'n und dann mehr g'macht und in den Büchern nachg'schaut, was i vorher eigentlich wenig g'macht hab."

Und wenn er dann Probleme mit dem Verstehen des Lernstoffes hat, was nach seiner Aussage nicht selten vorkommt,

"dann is' eben bei mir so, daß ma' schnell resigniert, wenn ma' a Aufgabe hat, und nach a Stund' weiß ma' immer noch net, was ma' macha soll, so daß ma's dann einfach aufgibt."

Ihm gelingt es zwar dann immer wieder, eine solche Situation mit Hilfe seiner zwei oder drei Kommilitoninnen und Kommilitonen, mit denen er sich öfter trifft, zu meistern. Aber selbst in solchen Fällen nimmt er nur in Ausnahmefällen Kontakte zu Lehrpersonen auf, und auch dann sind es ausschließlich Assistenten, bei denen er sich Rat holt. Er ist der Auffassung, daß die Lehrpersonen ganz allgemein eine Kontaktaufnahme nicht ermutigen und auch nicht daran interessiert sind. Lehrpersonen, die ihn persönlich oder fachlich beeindruckt haben, ist er an der Universität nicht begegnet.

Diese Erfahrungen haben bei ihm dazu geführt, daß er sich resignativ an die Realität von Universität und Studium angepaßt hat. Auf die Frage, welche Aufgaben die Universität haben sollte, antwortet er nach einer langen Pause: *"Uns das nötige Wissen beizubringen, aber sonst, i moan, von der menschlichen Seite is' eigentlich von der Uni nix zu erwarten, oder wenig, es is' jetzt eigentlich nur Wissensvermittlung."*

Erst auf die Nachfrage, ob die Universität denn mehr sein sollte als eine Agentur zur Wissensvermittlung antwortet er:

"Ja, eigentlich scho', sie sollte einen auch menschlich heranbilden. Aber das is' derzeit, glaub' i, bestimmt net der Fall. Ma' geht, glaub i, menschlich so in die Uni 'nei, und kommt a, ohne daß sich an einem was verändert, aus der Universität wieder heraus."

Das Studentsein besteht für ihn aus einem auf die Prüfungsanforderungen hin ausgerichteten Bemühen um Wissenszuwachs, während Möglichkeiten zu Kreativität, zu verstärktem praktischen Umgehen mit dem Wissen und zu Kommunikation außerhalb der Universität, im Privatleben bzw. im Studentenwohnheim stattfinden. Er ist aber der Meinung, daß auch dies Aufgabe der Universität wäre.

Berufsvorstellungen spielen für ihn im Studium überhaupt keine Rolle. Er hat noch keine genauen Vorstellungen über seine Berufswünsche, außer, daß er "irgendwas im Forschungsbereich" machen möchte. Trotzdem beurteilt er die Berufsmöglichkeiten nach Studienabschluß als gut, allerdings unter der Voraussetzung, daß er die Diplomprüfung "mindestens mit einem Zweier" abschließt. Er ist der Auffassung, daß er dies sogar schaffen kann.

3.3.3 Wertprioritäten

Für diesen Studenten steht das Studium in den Zeiten im Mittelpunkt, wenn er sich intensiv auf Prüfungen vorbereitet. Dabei handelt es sich um ein Fachstudium ohne fächerübergreifende oder interdisziplinäre Interessen, das zwar dem ursprünglichen Interesse des Studenten am Studium widerspricht, andererseits aber der Auffassung von Universität entspricht, die er mittlerweile ebenfalls vertritt: die Universität soll Wissen vermitteln.

Trotzdem ist der Student von der Universität enttäuscht, und zwar vor allem deshalb, weil die Lehre in dem von ihm gewählten Schwerpunkt statt auf die Anwendung des Wissens auf Theorie konzentriert ist. Aus diesem Grund besteht die Hauptmotivation, das Studium zu Ende zu bringen, in der Erfüllung der Prüfungsanforderungen und in der Erwartung, sich mit dem Studienabschluß Berufschancen zu eröffnen, die seinen Vorstellungen entsprechen. Er hofft zwar auf ein gutes Abschlußexamen, sein Ehrgeiz in dieser Richtung ist jedoch gering - hierbei schätzt er die Auswirkungen sowohl der Phasen von geringer Studienmotivation während des Semesters als auch der Hilfeleistungen auf dem elterlichen Hof realistisch ein. Daß angesichts dieser Situation im Studium ein Studienfachwechsel oder der Studienabbruch keine ernsthafte Bedeutung haben, ist darauf zurückzuführen, daß der Student

seine Studienzeit als eine Lebensphase betrachtet, in der er im Vergleich zum Berufsleben seine Zeit relativ frei einteilen kann, und die er daher positiv bewertet. Anders formuliert: Das Studium hat zwar eine fachbezogene und an - wenn auch diffusen - Berufsvorstellungen orientierte Basis, wird jedoch maßgeblich gestützt durch den Freiraum, den es bietet - vor allem für handwerkliche Aktivitäten ("Vorgefertigtes nicht nur 'runterspulen"), aber auch für Phasen, in denen er nicht in irgendeinen "Trott" eingespannt ist ("da war ich eigentlich ziemlich faul").

Es ist daher nicht erstaunlich, daß bei diesem Studenten die postmaterialistischen Wertvorstellungen mit 6,6 noch stärker als die materialistischen Wertvorstellungen mit 5,2 ausgeprägt sind. Dies schlägt sich auch in der Bewertung beruflicher Tätigkeit nieder: Er möchte einen Beruf haben, der eine gute finanzielle Grundlage bietet - aber nur, wenn er nicht Anforderungen stellt, die dazu führen, daß "das Leben nur noch aus Beruf besteht."

Wesentlich für die Bewertung der späteren beruflichen Tätigkeit ist für ihn, daß im Zentrum nicht nur Autonomie, sicherer Arbeitsplatz und Bezug zum Allgemeinwohl (mit Bewertungen zwischen 5 und 6 auf der 6-stufigen Skala) stehen, sondern daß man "Theorie und Praxis miteinander verbindet, daß man' also nicht nur am Schreibtisch sitzt und irgendwelche Sachen erledigt". Die Ähnlichkeit mit seinen Erwartungen an das Studium sind nicht zu übersehen: nicht nur Theorie lernen, nicht nur Wissensvermittlung, sondern Praxis im Studium (und nicht lediglich "vorgestöpselte Versuche").

Diese Einstellung zur Berufstätigkeit beruht wie schon die Einstellung zum Studium auf den Erfahrungen, die dieser Student während der Berufsausbildung zum Flugzeugmechaniker gemacht hat. Aufgrund der positiven Erfahrungen während der Berufsausbildung hat er ein Studium deshalb begonnen, weil er nach Beendigung der Ausbildung nicht in ein festes Arbeitsverhältnis übernommen wurde. Außerdem war zunächst ein Studium mit engem Bezug zur Berufsausbildung (Maschinenbaustudium) geplant. Und auch der Entschluß zum Physikstudium wurde vor dem Hintergrund der Berufserfahrungen getroffen: weil es "eine breitere Palette bezüglich eines Berufes eröffnet."

Vor dem Hintergrund von Berufsausbildung und Studienfachwahl scheint das Studium für den Studenten eher eine Lebensphase zu sein, deren Bedeutung sich nicht aus den Chancen, den Angeboten und schon gar nicht aus irgendeiner oder gar "der Idee" der Technischen Universität hergeleitet ist, sondern deren Bedeutung gemessen wird an der eigenen Berufserfahrung und der gewünschten zukünftigen Berufsrealität - die Studienzeit als Zwischenphase, d.h. ohne eigenständige, sondern lediglich mit abgeleiteter Bedeutung. Sym-

ptomatisch dafür ist die Antwort des Studenten auf die Frage, ob er sich im Laufe des Studiums verändert habe: "Naa, i glaub' eigentlich net, find'i net."

3.4 Das Studium der Physik

3.4.1 Gründe für die Aufnahme des Studiums und Studienmotivation

Im Hinblick auf die Studienmotive sind die Studierenden der Naturwissenschaften zwischen denen der Wirtschaftswissenschaften und der Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften einzuordnen: Wie die Studierenden der Sprach-, Kultur- und der Sozialwissenschaften messen sie fachlichen Interessen und Begabungen große Wichtigkeit bei, ergänzen dies jedoch häufiger als jene durch Motive, die das berufliche Fortkommen betreffen. Interessant ist, daß daneben Geschlecht und Semesterzahl, Abiturnoten und insbesondere auch die Bildungsbiographie bis zur Aufnahme des Studiums bei den Motiven der Fachwahl kaum oder gar nicht ins Gewicht fallen.¹

Andererseits: Vor die Alternative "Fachinteresse oder Berufschancen" gestellt, sind es die Mathematiker und Naturwissenschaftler, die mit 14 % neben den Sozial- sowie den Sprach- und Kulturwissenschaftlern (jeweils 5 %) die Gruppe mit dem geringsten Anteil sind, welche die Berufschancen dem Fachinteresse vorziehen. Anders formuliert: 71 % der Mathematiker und Naturwissenschaftler bevorzugen das Fachinteresse gegenüber den Berufschancen (bei den Wirtschaftswissenschaftlern sind es dagegen nur zwei Fünftel, und etwa ebenso viele bevorzugen die Berufschancen).²

Auch für die beiden Studenten (Interview 7 und 8) ist das Fachinteresse wichtiger als die Orientierung an beruflichen Zielen, allerdings liegt beim Studenten aus Interview 8 ein erheblich stärker durch Berufsvorstellungen geprägtes Fachinteresse vor als bei seinem Kommilitonen aus Interview 7.

¹ Peisert u.a., a.a.O., S. 108. Am ehesten scheint noch die Semesterzahl eine Rolle zu spielen, und zwar insbesondere bei schwieriger Arbeitsmarktlage: Dippelhofer-Stiem stellt jedenfalls auch bei Studierenden der Naturwissenschaften eine im Laufe des Studiums zunehmende Berufsorientierung fest (vgl. Dippelhofer-Stiem, B.: Studienmotivation und Lernbereitschaft angesichts ungünstiger Arbeitsmarktbedingungen. In: Bader, R; Habel, W.; v. Lüde, R.; Metz-Göckel, S.; Steuer, E. (Hrsg.): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes. Studienwahl, Studium und Berufseinmündung zwischen Wunschtraum und Realität, Frankfurt/New York 1987, S. 116 f).

² Peisert u.a., a.a.O., S. 110.

Diesen beiden Studententypen entsprechen deutliche Unterschiede der individuellen Studienkonzeption. Auf der einen Seite (Interview 7) starkes und auf andere Fachgebiete ausgeweitetes Fachinteresse, auf der anderen Seite (Interview 8) ein auf der Basis eines vergleichsweise schwachen Fachinteresses überwiegend an den Prüfungsanforderungen ausgerichtetes Studium, das im Hinblick auf spätere Berufschancen "nicht zu theoretisch" sein soll.

Die Interviews machen jedoch auch deutlich, daß unterschieden werden muß einerseits zwischen Fachinteresse, dem ein Interesse an der "Beschäftigung mit der Natur" zugrundeliegt und Fragen nach dem Stellenwert der Physik im Rahmen anderer Wissenschaftsbereiche mit einschließt (Interview 7), und andererseits Fachinteresse, dem ein allgemeines naturwissenschaftliches, auf Anwendung bezogenes Interesse zugrundeliegt (Interview 8).

Die Überlegungen beider Studenten zur Studienfachentscheidung geben außerdem deutliche Hinweise darauf, daß auch ein anscheinend klar ausgeprägtes Fachinteresse noch erhebliche Unsicherheiten einschließt, und zwar auch in den Fällen, in denen es durch berufliche Vorstellungen und Ziele "unterstützt" wird.

Obwohl der Student aus Interview 7 Physik als Leistungskurs hatte, stand seine Studienfachentscheidung keineswegs fest. Zunächst war das Interesse an einem geisteswissenschaftlichen Studium erheblich stärker ausgeprägt. Entscheidend für die Aufnahme eines Physikstudiums waren schließlich die Berufsaussichten und der Einfluß des Leistungskurs-Lehrers. Angesichts dieses Hintergrundes ist es nicht erstaunlich, daß sich dieser Student vorgenommen hat, im Studium nicht "eingleisig" zu werden. Daher hatte er sich nicht ein lediglich auf die Physik beschränktes, sondern ein **naturwissenschaftliches** Studium ("auf das Fundament kommen, auf dem alles aufgebaut ist") vorgenommen, für das Berufsvorstellungen nur am Rande eine Rolle spielen.

Beim Studenten des Interviews 8 war das Fachinteresse von Beginn des Studiums an nicht so stark, dagegen waren die Berufsinteressen stärker ausgeprägt als bei seinem Kommilitonen des Interviews 7. Von seiner sozialen Herkunft her erklärt es sich, daß ihn die beruflichen Vorstellungen schließlich zum Studium eines Faches bewogen haben, das breiter, d.h. als naturwissenschaftliches Studium angelegt werden kann und infolgedessen eine "breitere Palette" von Berufsmöglichkeiten eröffnet als das vom Studenten ursprünglich in Erwägung gezogene Maschinenbaustudium.

Es ist nicht überraschend, daß am Beispiel dieser beiden Studenten erneut deutlich wird, daß von Physik-Studierenden berufliche Ziele stärker bedacht werden als von Studierenden der Germanistik, und sei es nur, daß man sich bereits in dieser Studienphase darüber im klaren ist, in welchem Bereich

man auf alle Fälle **nicht** berufstätig sein möchte (Interview 7). Andererseits wird aber auch deutlich, daß eine vergleichsweise starke, durch eigene Berufsausbildung und -erfahrung geprägte Orientierung an einer späteren Berufstätigkeit die Sicherheit der getroffenen Studienfachwahl immer wieder in Frage stellen kann. Als Gründe sind zu vermuten, daß zum einen gerade in als problematisch empfundenen Studienphasen, z.B. vor Klausuren oder in der Studienabschlußphase, die relative Unsicherheit der Studiensituation der - vermeintlichen oder tatsächlichen - Sicherheit des erlernten Berufs und des früheren Arbeitsplatzes gegenübergestellt wird und daß zum anderen das Studium vor dem Hintergrund der beruflichen Erfahrung generell als "praxisfern" erscheint. Bei dem Studenten des Interviews 8 wirkt sich das so aus, daß er sich darüber beklagt, mit "Theorie überhäuft" zu werden, obwohl er sich im Hauptstudium auf einen praxisorientierten Bereich - Technische Physik - konzentriert und sich deshalb fragt, ob es nicht doch besser gewesen wäre, berufstätig zu bleiben und die Meisterprüfung abzulegen.

Die hier zum Ausdruck gebrachte Kritik an der "Praxisferne" des Studiums kann allerdings nicht nur auf Berufserfahrung vor Studienbeginn zurückgeführt werden. Denn überraschenderweise mindert eigene Berufserfahrung vor dem Studium nicht das Bedürfnis, im Studium Bezüge zur Berufswelt herzustellen: Zwischen den Studierenden, die vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung absolviert haben und jenen, die ohne Erfahrung mit der Berufswelt ins Studium kommen, gibt es im Hinblick auf das Ausmaß der Praxiswünsche keinen Unterschied.¹ Vielmehr handelt es sich um Kritik, welche auch von Studierenden ohne Berufserfahrung geübt wird² und in die Forderung nach Ausbau der Praktika und guter Betreuung während der Praktika mündet. Auch der Student des Interviews 7 kritisiert, Physik werde als eine Ableitung von mathematischen Formeln gelehrt, und die Bedeutung der Theorien für die Analyse der Realität werde im Studium nicht deutlich, so daß man "wahrscheinlich erst in der Diplomarbeit ungefähr mitkriegt, wie man dann wirklich arbeitet in der Praxis."

Die Tatsache, daß die Kritik an der "Praxisferne" des Studiums nicht lediglich vor dem Hintergrund eigener Berufserfahrung, d.h. nicht nur als Defizit an "Handwerklichem" im Studium, sondern auch von Studierenden mit fachlich-wissenschaftlichem Interesse geübt wird, weist auf ein grundsätzliches Pro-

¹ Vgl. Peisert u.a., a.a.O., S. 129.

² Zwei Fünftel der Studierenden in Mathematik und Naturwissenschaften nennen ein völliges Fehlen von Praxisbezug - bei den Wirtschaftswissenschaftlern die Hälfte und bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern und Sozialwissenschaftlern drei Fünftel (Peisert u.a., a.a.O., S. 127).

blem des naturwissenschaftlichen Studiums hin: Die Naturwissenschaften zeichnen sich "durch einen hohen Grad der 'Klassifikation' (starke Abgrenzung der vermittelten Wissensinhalte untereinander und nach außen) und zugleich der 'Rahmung' (geringe Handlungsspielräume der Schüler und Lehrer)" aus, die es erschweren, "die Inhalte naturwissenschaftlicher Fächer in ihrer Einbindung in technische und gesellschaftliche Problemstellungen" zu thematisieren.¹ Dieser Organisationsform des Studiums entspricht die Abneigung gegenüber möglicher instituts- und fachbereichsübergreifender Zusammenarbeit wie auch gegenüber - dann umso notwendigerer - studienbegleitender Diskussion mit Studierenden über Studienziele und -inhalte.²

Der **gemeinsame Nenner** der von den Studierenden geübten **Kritik** an der Studienrealität ist folglich das "vertikale Gliederungsprinzip"³, das sich aus Sicht der Studierenden als "Praxisferne" im Studium niederschlägt, und der daraus folgende statische und studentischer Interessenartikulation entzogene Studienaufbau: "Hochschulunterricht der Physik orientiert sich an den kanonisierten (auf 'abstrakte Realität' bezogenen) Inhalten und nicht am Prozeßcharakter der Disziplin."⁴

3.4.2 Selbstverständnis des Faches Physik und Lehr- und Lernformen im Studium

Ganz anders ist das Selbstverständnis des Faches. Es signalisiert Offenheit und eher Problemorientierung als eine Orientierung am Fachkanon. Das Selbstverständnis⁵ der Physiker ist es, zu wissen, "was die Welt zusammenhält", und über die anspruchsvolle Methodik zu verfügen, dieses Wissen zu

¹ Müller, W.: Stichwort "Naturwissenschaften (Studium)". In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 665.

² Vgl. Müller, a.a.O., S. 666.

³ Müller, a.a.O., S. 663.

⁴ Haubold, K.: Bericht über die Diskussion der AG Physik auf der Jahrestagung 1980 der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. In: Francke, R.; Klüver, J.; Rieck, W. (Hrsg.): Krise des Studiums als Krise der Wissenschaften (Blickpunkt Hochschuldidaktik 67), Hamburg 1981, S. 120.

⁵ Zum folgenden vgl. FAZ vom 4.6.1988, S. 39.; Lüscher, E.: Physik. In: ad acta 2/1976, S. 61 - 70; Müller, a.a.O., S. 663 ff; Scheer, M.: Stichwort "Physik". In: Finkenstaedt, Th.; Heldmann, W.: Studierfähigkeit konkret, Bad Honnef 1989, S. 176 - 183; FAZ vom 20.2.93, S. 39.

erlangen. Sie leisten sich daher bis heute den "Luxus", zunächst einfach "nur" Physik zu studieren: *"Im Physikstudium sollte also eine allzu weitgehende Spezialisierung nicht angestrebt werden: Flexibilität und wissenschaftliche Eigenständigkeit bleiben die wichtigsten Ausbildungsziele."*¹ Das Physik-Studium soll also vor allem eine breite Grundlagenausbildung vermitteln. Physiker finden folglich immer dort eine Aufgabe im Erwerbsleben, wo Spezialisten fehl am Platze wären. Sie konkurrieren zwar mit Fachingenieuren, doch haben sie ihnen gegenüber den Vorteil, sich wegen ihrer breiten Ausbildung schnell umorientieren zu können.

Diesem Selbstverständnis des Faches entsprechen weitgehend die Studien-erwartungen der Studierenden. Im großen und ganzen überwiegt folgende Auffassung: Orientierung an einer breiten naturwissenschaftlichen Ausbildung so weit wie möglich - was eine Schwerpunktsetzung und Spezialisierung im zweiten Abschnitt des Studiums nicht ausschließt -, Orientierung an späterer Berufstätigkeit nur so weit wie nötig. Das bedeutet für die Studienorganisation: eher große als geringe Handlungsspielräume und Wahlmöglichkeiten.

Aufgrund der Deckungsgleichheit von Selbstverständnis des Faches und studentischen Studierenerwartungen sollte man annehmen, daß Studierende in diesem Fach keine Probleme im Studium haben.

In der Tat haben die Studierenden mit dem Niveau der Studienanforderungen keine Schwierigkeiten. Nach Auffassung fast aller Studierenden in den Naturwissenschaften² ist es positiv zu bewerten, daß das Studium durch hohe Leistungsansprüche gekennzeichnet ist. Außerdem wird das "Klima" im Studium positiv bewertet. Insbesondere wird auf die guten Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden hingewiesen, obwohl nur etwa ein Fünftel der Studierenden in den Naturwissenschaften manchmal oder häufiger mit den Lehrenden des Fachbereichs zusammenkommt. Besonders positiv wird die Förderung von Fachwissen und Fachverständnis vermerkt - lediglich weniger als ein Zehntel sind der Meinung, dies werde im Studium vernachlässigt.

Dagegen werden der Lehre und den Studien- und Prüfungsordnungen erheblich seltener attestiert, durch sie würden der Studienaufbau gut gegliedert und die Prüfungsanforderungen klar definiert: Jeweils mehr als 60 % der Studierenden dieser Fächergruppe - d.h. ein geringerer Prozentsatz als bei den Studierenden anderer Fächergruppen - sind der Auffassung, folgende

¹ Scheer, a.a.O., S. 177.

² Zu dem gesamten Aspekt vgl. Peisert u.a., a.a.O., S. 147 f u. 154.

Aspekte würden im Studium vernachlässigt: kommunikatives Lernen (insb. Diskussionen in Lehrveranstaltungen), Autonomie (Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte), Kritik an Lehrmeinungen und fachübergreifende Bezüge.

Die Einschätzung des Studiums aus der Sicht der Studierenden läßt sich auf folgenden Nenner bringen: Die Studienrealität entspricht weder dem Selbstverständnis des Faches noch in wesentlichen Punkten den studentischen Erwartungen an das Studium.

3.5 Zusammenfassende Bewertung

Das Studienverhalten der Studierenden der Interviews 7 und 8 markiert sowohl die Bandbreite möglicher Studienstrategien als auch die Probleme im Studium des Faches Physik.

Auf der einen Seite (Interview 7) ein ausgeprägtes Interesse an der Physik. Dabei wird das Physikstudium nicht als ein Studium betrachtet, das auf einen bestimmten Wissenschaftsbereich hin spezialisiert, sondern als ein allgemeines, breites naturwissenschaftliches Studium, wobei sich das Fachinteresse auch auf Fragen nach dem Stellenwert der Physik im Rahmen anderer Wissenschaftsbereiche erstreckt. Auf der anderen Seite (Interview 8) kein ausgeprägtes Interesse am Fach Physik, sondern ein breites naturwissenschaftliches Interesse, das verbunden ist mit der Erwartung, daß das Physikstudium eine relativ breite Auswahl beruflicher Möglichkeiten eröffnet. Daher hat sich dieser Student im Hauptstudium für die Technische Physik entschieden, wobei zusätzlich der Wunsch eine Rolle spielte, ein Studium zu absolvieren, das nicht zu theoretisch ist.

Der Student des Interviews 7 dagegen legt sein Hauptstudium ganz bewußt breit an und hat sich noch nicht für einen Schwerpunkt entschieden, weil er sich auf die "physikalischen Grundlagen" konzentrieren will. Beim Studenten des Interviews 8 ist dagegen die Studienmotivation nicht stark genug ausgeprägt, um ohne einen weiteren motivierenden Aspekt auskommen zu können: Die zweite Bezugsgröße für sein Studienverhalten ist die Orientierung an den Prüfungsanforderungen, d.h. sein Fachinteresse wirkt sich nur relativ schwach auf das Studienverhalten aus. Ursache dafür, daß er den Prüfungsdruck immer wieder braucht, ist sowohl seine Bequemlichkeit im Studium als auch die Notwendigkeit der Mithilfe im elterlichen Betrieb.

Entsprechend der unterschiedlichen Studienmotivation ist das Verhältnis dieser beiden Studierenden zum Studienfach unterschiedlich. Auf der einen Seite (Interview 7) der Ehrgeiz, das Fach Physik möglichst umfassend zu studieren, dafür viel Zeit - insbesondere außerhalb der Lehrveranstaltungen -

aufzuwenden und in Kauf zu nehmen, daß andere Aspekte des Studentseins - insbesondere Kontakte zu Mitstudierenden - zu kurz kommen. Auf der anderen Seite (Interview 8) die Spezialisierung auf einen Schwerpunkt, die noch weiter eingeschränkt wird durch den Besuch nur derjenigen Lehrveranstaltungen, die im Hinblick auf die Diplomprüfung notwendig sind.

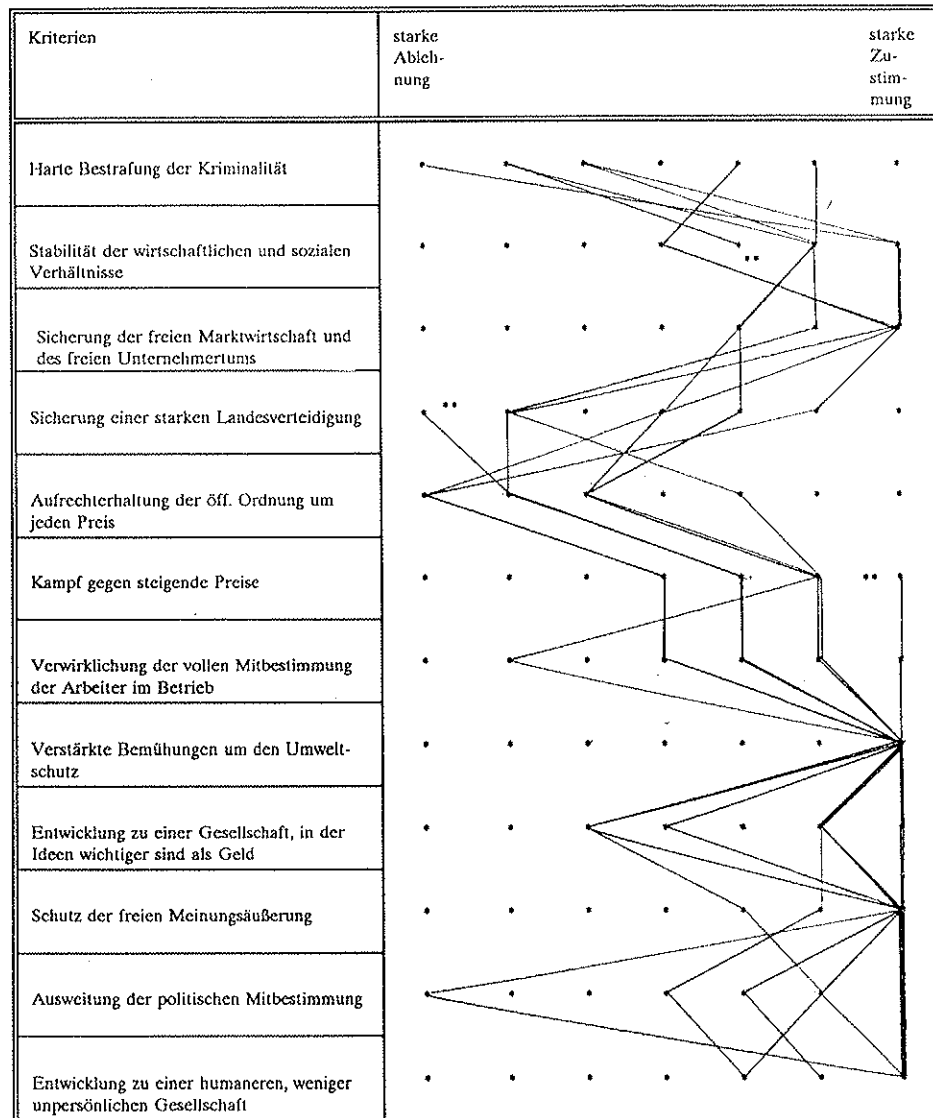
Entsprechend groß sind die Unterschiede im Hinblick auf die Einschätzung des Stellenwerts des Studiums. Für den Studenten des Interviews 7 ist das Fachstudium eindeutig das Wichtigste, weil er, wie er selber betont, aus Interesse am Fach studiert. Daher ist es für ihn auch kein Problem, wenig Zeit für Lehrveranstaltungen außerhalb seines Fachstudiums zu haben, die er für seine persönliche Entwicklung eigentlich sehr wünscht. Beim Studenten des Interviews 8 dagegen ist das Fachinteresse so schwach ausgeprägt, daß er sich der Richtigkeit seiner Studienentscheidung überhaupt nicht mehr sicher ist, obwohl er mit der Technischen Physik einen Schwerpunkt gewählt hat, der seinem Wunsch nach Öffnung von Berufsmöglichkeiten nahe kommt. Da er vom Fachstudium enttäuscht ist, weil es "zu theoretisch" ist und er für sein Studium nicht genügend Zeit investiert bzw. investieren kann, stellt für ihn die Prüfungsordnung das Gerüst dar, das er für die Organisation des Lernens und für die Orientierung im Studium benötigt. Daher steht für ihn das Studium auch nur in den Phasen im Mittelpunkt, in denen er sich auf Prüfungen vorbereiten muß.

Auch bei den sieben Studierenden der Physik, mit denen Interviews geführt wurden, überwiegt die Zustimmung zu den postmaterialistischen Zielen gegenüber der zu den materialistischen Zielen (s. Schaubild 3 auf der folgenden Seite).

Die Streuung des Grades der Zustimmung bzw. Ablehnung der Ziele ist erheblich größer als bei den Studierenden der anderen beiden Fächer. Besonders starke und einheitliche Zustimmung im postmaterialistischen Wertebereich finden die Bemühungen um den Umweltschutz und der Schutz der freien Meinungsäußerung sowie die Entwicklung zu einer humaneren und weniger unpersönlichen Gesellschaft. Im materialistischen Bereich ist die Zustimmung zu den Zielen besonders groß, mit denen eine Sicherung der persönlichen wirtschaftlichen Stabilität verbunden wird.

Auch bei den Studierenden dieses Studienfaches kann man zusammenfassend feststellen, daß die postmaterialistischen Wertprioritäten sich zwar in der Überzeugung der Studierenden niederschlagen, ein über die Grenzen des Faches hinausgehendes Studium und die Einbeziehung wissenschaftsethischer Fragen seien notwendig und sinnvoll, daß sich diese Überzeugung im Studienverhalten jedoch nicht niederschlägt: Im Studium wird allenfalls der Wunsch nach einem breiteren naturwissenschaftlichem Studium deutlich.

Schaubild 3: Wertprioritäten der Studierenden der Physik



** Der Proband hat nicht alle Kriterien bewertet.



F **Schlußfolgerungen und Empfehlungen**

Der abschließende Abschnitt wird sich nicht mit einer Zusammenfassung von Einzelergebnissen befassen. Vielmehr werden die wichtigsten Ergebnisse unter folgender Fragestellung diskutiert: Welche Schlußfolgerungen lassen sich auf der Basis der hier vorgelegten Analyse im Hinblick auf die **gegenwärtige** Situation der Studierenden im Studium und die Einflußfaktoren für das Studienverhalten ziehen?

Die meisten Studierenden erwarten, daß das Studium auch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Voraussetzung dafür wäre, daß zwischen Studierenden und Universität eine Interaktion stattfindet und die Studierenden sich mit der Universität auseinandersetzen. Die Interviews haben jedoch gezeigt, daß dies nicht der Fall ist. Die Universität als Institution ist für Studierende offensichtlich kein Objekt der Auseinandersetzung, an dem sie sich "reiben" können oder wollen. Wenn man in diesem Zusammenhang den Aspekt der Wertprioritäten näher betrachtet, ist sogar die Schlußfolgerung gerechtfertigt, daß es die Situation an der Universität allgemein und speziell die Studienverhältnisse verhindern, daß im Studium vor allem die postmaterialistischen Werte handlungsrelevant werden, die über die Selbstverwirklichung, d.h. über Ziele, die auf die eigene Person bezogen sind, hinausgehen.

Zunächst zum Verhältnis zwischen Studierenden und der Institution "Universität". Da zwischen beiden keine Interaktion stattfindet und die Studierenden vielfach in verschiedenen Bereichen außerhalb der Universität verankert sind, die für sie große Bedeutung haben, stellt sich die Frage, inwieweit Studienfach und Fachbereich die Bereiche sind, in denen die Studierenden "Universität erfahren". Die jeweilige Fachkultur, das Selbstverständnis des Faches und die Probleme des Faches beeinflussen ihre Einstellungen zum Studium, ihr Studienverhalten und ihre Studienprobleme. Und zwar dürfte der Einfluß "des Faches" stärker sein als in Zeiten, in denen "die Universität" - und wenn nicht die Universität als Institution, so doch wenigstens vermittelt einer studentischen Kultur an der Universität - als Sozialisationsagentur noch wirksamer war.

Die Erfahrungen der Studierenden der drei Fächer machen in diesem Zusammenhang erneut deutlich, daß die Probleme, die Studierende in ihrem Studium haben, immer auch Folge der Probleme sind, die das Fach und die jeweilige Wissenschaft haben. Beispielhaft sei das unklare Profil des BWL-Studiums zwischen theoretischer und praxisbezogener Ausbildung genannt. Andererseits hat die Untersuchung gezeigt, daß im Hinblick auf den Einfluß des Studienfaches deutliche Unterschiede bestehen. Bei Studierenden der Betriebswirtschaftslehre, die von den Lehrveranstaltungen Anwendungsbezug

erwarten und bekommen, ist der Einfluß des Faches größer als bei den Studierenden der Physik, nach deren Auffassung das Studium "nur theoretisch" ist. Wenn andererseits die Studierenden der Physik den Mangel an Diskussionen über Fragen der Wissenschaftsethik beklagen und diese Fragen fast ausschließlich außerhalb der Universität diskutieren, läßt das auf ein in diesem Bereich geringes Interesse des Fachbereichs und folglich auf geringen Einfluß des Faches schließen.

Trotz dieser Unterschiede ist den Studierenden der drei Fächer gemeinsam, daß das Studium nicht bzw. nicht allein der Mittelpunkt ihres gegenwärtigen Lebensabschnittes ist. Studium und das Leben außerhalb der Universität konkurrieren miteinander, und das Studium ist bei diesem "Wettbewerb" in aller Regel der weniger erfolgreiche Teil. Was bedeutet den Studierenden dann das Studium überhaupt noch?

Bei der Beantwortung dieser Frage muß auf den Stellenwert des Studienbeginns hingewiesen werden. Er wird von Studentenforschern gemeinhin als "problematische Situation par excellence" bezeichnet.¹ Daran ist so viel richtig, daß der Studienbeginn als neuer Lebensabschnitt nicht nur die Lösung bisheriger Bindungen und die Bewältigung bisher unbekannter Probleme verlangt, sondern vor allem eine Chance zu persönlicher Weiterentwicklung, zur Identitätsfindung gewährt.

Bietet aber das **Studium** diese Chance tatsächlich? Können Studierende an der Universität Identität gewinnen? Kann an der Universität Identitätsbildung stattfinden?²

Bei der Diskussion dieser Fragen muß berücksichtigt werden, daß Identität wie Identitätskrisen immer zugleich psychisch, sozial und historisch bedingt sind.³ Identität ist also keine statische Größe, sie entwickelt sich in der Auseinandersetzung, Identitätsbildung ist Arbeit.

Wenn man nun die Ergebnisse der Interview-Interpretation mit heranzieht, lassen sich zur Situation der Studierenden an den Universitäten die folgen-

¹ Portele; Huber, a.a.O., S. 109.

² Identität ist "eine auf relativer Konstanz von Einstellungen und Verhaltenszielen beruhende, relativ überdauernde Einheitlichkeit in der Betrachtung seiner selbst oder anderer". (Wörterbuch der Psychologie, München 1969, zit. nach: Gottschalch, W.: Studienbeginn als Identitätskrise. In: Wolschner, K. (Hrsg.): Studentenleben, Hamburg 1980, S. 125.

³ Gottschalch, a.a.O., und Guggenberger, H.: Hochschulzugang und Studienwahl, Klagenfurt 1991.

den **Thesen** formulieren, in denen versucht wird, Befunde und Hinweise auf notwendige Konsequenzen miteinander zu verknüpfen:

1. Die Universität ist sich ihrer **Ziele**, ihrer "Idee" nicht sicher. "Die Idee der Universität" wird zwar immer wieder beschworen, im Universitätsalltag ist davon allerdings wenig zu spüren. Unter Professoren und Universitätsrepräsentanten sind beispielsweise zentrale Probleme, die das Selbstverständnis der Universitäten berühren, umstritten, z.B. ob die Universität eine Bildungsaufgabe habe (mehrheitlich wird dies verneint), welche Rolle die Universität in der Gesellschaft und in der Diskussion der die Zukunft der Menschheit berührenden Probleme zu spielen habe, ob sie sich die Vernachlässigung der Lehre gegenüber der Forschung weiterhin leisten könne, auf welche Weise die Lehrleistungen zu verbessern seien. Wenn sich die Universität ihrer Identität nicht sicher ist, kann sie als Institution und können auch ihre Lehrpersonen für Studierende nicht identitätsbildend wirken.
2. Die **Lehrpersonen** sind in diesem Zusammenhang allenfalls als Fachvertreter zu nennen. Allerdings sind die Studierenden mehrheitlich der Auffassung, daß ihre Erwartungen von vielen Lehrpersonen trotz deren großer Fachkompetenz enttäuscht werden: keine bzw. zuwenig Beteiligung der Studierenden an der Forschung, keine Interdisziplinarität, keine Diskussion ethischer und wissenschaftsethischer Fragen, Ausklammern der Fragen des Überlebens der Menschheit, kein "Praxisbezug", keine Beschäftigung mit den Problemen der Gesellschaft etc.:
*"Insgesamt erscheint den Studierenden weiterhin zuviel Betonung auf den Erwerb von Faktenwissen, bloße Arbeitsintensität und regelmäßige Leistungsnachweise gelegt zu werden. Dagegen sehen sie sich selten gefordert, zugrundeliegende Prinzipien zu verstehen oder eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln. Gar die Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen oder die Kritik an Lehrmeinungen wird ihnen selten oder gar nicht abverlangt. Noch weniger sind sie gefordert, sich für soziale und politische Fragen zu interessieren oder in fremden Fachgebieten Bescheid zu wissen. Kurzum: Anforderungen, die für ein tieferes und kritisches Verstehen wichtig sind, die als Voraussetzung von Bildungsprozessen gelten, sind nach dem Urteil der Studierenden im Kanon der Anforderungen allzu wenig vertreten."*¹

¹ Bargel u.a., a.a.O., S. 15.

In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, daß bereits die meisten Studienanfänger von den Professoren gar nicht erwarten, daß sie sich um Stärken und Schwächen, Probleme und Studienfortschritt kümmern.¹

Die Gründe können hier nicht diskutiert werden - es sei nur auf die Sozialisation der Wissenschaftler, die zunehmende Spezialisierung der Forschung und die geringen Kontakte zwischen Studierenden und Lehrpersonen außerhalb der Lehrveranstaltungen hingewiesen.

Von den drei immer fast gleich stark von den Studierenden genannten Studienmotiven (Fachinteresse, Berufsbezug bzw. -vorbereitung und Persönlichkeitsbildung) wird nach Auffassung der Studierenden nur ersteres einigermaßen befriedigt: Die Fachkompetenz der Lehrpersonen wird von den Studierenden sehr hoch eingeschätzt, und der fachliche Ertrag des Studiums, d.h. der Wissenserwerb wird mit Abstand am positivsten beurteilt.²

3. Die Konzentration auf das Fachliche wird verstärkt und bekommt eine neue Qualität dadurch, daß - wie auch die Interviews zeigen - in Universität und Fachbereich zwischen Studierenden und Hochschullehrern und -Lehrerinnen nur wenig **Kommunikation** vorhanden ist. Wenn überhaupt Diskussionen stattfinden, dann über Studienfach und Studienprobleme; darüberhinausgehende Fragen werden noch seltener diskutiert, und eine hochschulöffentliche Diskussion scheint so gut wie gar nicht stattzufinden. Die Studierenden tauschen sich mit Kommilitonen und Kommilitoninnen - häufiger aus demselben Fach als aus anderen Fächern - und im Freundeskreis außerhalb der Universität aus.³ Auf diese Weise kommen die Studierenden aus ihrem fachbezogenen Umfeld immer seltener heraus, Anregungen von außerhalb des Studienfaches sind eher Ausnahmen. Das Studium erschöpft sich weitgehend in der Beschäftigung mit dem Studienfach.
4. Wie auch die Interviews zeigen, sind die **Studienanforderungen** nach Auffassung der Studierenden zu stark auf die Wissensvermittlung ausgerichtet. Identitätsbildung kann jedoch nicht stattfinden, wenn sich das Studium durch "eine einseitig betriebene informationsvermittelnde Aus-

¹ Vgl. Schindler, G.; Schüller, J.: Die Studieneingangsphase. Studierende an der Universität Regensburg im ersten und zweiten Semester, München 1993, S. 19.

² Vgl. Bargel u.a., a.a.O., S. 159 ff.

³ Vgl. Krüger u.a., a.a.O., S. 19.

bildung"¹ auf Ansammlung von Fachwissen beschränkt, und die Auseinandersetzung mit Theorien des Faches nicht geleistet wird oder zu kurz kommt.

*"Durch die Reduktion der Theoriebildung auf eine optimale Akkumulation von Wissensstoff und die Ausbildung eines begrenzten, zudem instrumentell restringierten Reflexionsvermögens werden passiv-repetitive Fähigkeiten künstlich hochgezüchtet, andere hingegen, wie affektiv-spontane z.B. planmäßig verkrüppelt."*²

5. Für die Befriedigung des bloßen Fachinteresses (Erwerb von Fachwissen und Methodenkenntnissen) muß die Universität keine zentrale Rolle spielen. Da es genügend Literatur gibt, kann das **Fachinteresse** auch außerhalb der Universität befriedigt werden, und dies geschieht auch zunehmend, insbesondere wenn die Studierenden enttäuscht sind von den didaktischen Fähigkeiten der Professoren. D.h. auch in dem Bereich, durch den das Studium der meisten Studierenden faktisch bestimmt wird - Erwerb von Wissen und Kenntnissen -, muß der Einfluß der Lehrpersonen und des Fachbereichs auf die Identitätsbildung der Studierenden eher als gering eingeschätzt werden.
6. Die Folge ist, daß sich bei immer mehr Studierenden generell eine **Konsumentenhaltung** gegenüber "der Universität" entwickelt, was im Grunde aber bedeutet: Konsumentenhaltung gegenüber dem Fachbereich, denn von der Universität erwarten die meisten Studierenden ja ohnehin nichts mehr: Man verhält sich "wie in der Mensa", indem man das auswählt, was einem gefällt. Man holt sich, was man braucht - Fachbereich und Universität als Dienstleistungsunternehmen.
7. Wenn man nun die Befunde in den Rahmen des "**Studentenlebens**" stellt, ergibt sich bei den Studierenden folgendes³: Einerseits ein Studium, das die Erwartungen eher enttäuscht (Studium gleich Wissenserwerb, wenige fachübergreifende Kontakte und daher wenige interdisziplinär geprägte Anregungen, Konkurrenzdenken, kaum Mitbestimmungsrechte), zum anderen Übernahme voller Verantwortung in mehreren Bereichen außerhalb der Universität - z.B. Wohnung, Partner, Kinder,

¹ Krüger, a.a.O., S. 102.

² Kraushaar, W.: Gleichgültigkeit und Überidentifikation. In: Wolschner a.a.O., S. 168 f.

³ Vgl. Fuhrmann, E.: Auf der Suche nach dem Selbst. Beobachtungen aus einer Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studenten. In: Wolschner, a.a.O., S. 141 ff.

Job -, durch die Studierende sich nicht selten überfordern. D.h. das Studium als psychosoziales Moratorium, in dem man vor allem die Möglichkeit hat, verschiedene Rollen, die man in dieser Lebensphase wahrnehmen kann, auszuprobieren, gibt es kaum. Diese Lebensphase ist dagegen eher gekennzeichnet

*"durch die Gefahr der permanenten Überforderung durch die immer wieder notwendigen zentralen Entscheidungen, von denen jeder weiß, daß er sie letztlich selbst verantworten muß (will ich in eine Wohngemeinschaft, in was für eine? ...)."*¹

8. Die studentischen Reaktionsformen, die sich daraus entwickeln, sind²

a) **"Arbeitnehmermentalität"**: das Studium wird pragmatisch als Vorstadium der Berufstätigkeit angesehen, eine Phase, die man mit möglichst geringen Reibungsverlusten durchlaufen will;

b) **"Mobilisierung der Gefühle"**: Schlüsselwort ist "Selbstbetroffenheit", d.h. wichtigstes Auswahlkriterium ist, was "Spaß macht" oder was "mich persönlich betrifft oder betroffen macht".

*"Als Reaktion auf die im Studiensystem objektiv gesetzte Gleichgültigkeit tritt die Überidentifikation mit den unmittelbaren Erlebnisformen als dominierendes Element hervor. Es ist der Aufstand der Sinne gegen ein Studium ohne Sinn."*³

c) **"Privatgelehrtenmentalität"**, die durch eine Flucht in das Interesse am Wissen gekennzeichnet ist: In einer Art innerem Exil wird mit einem Minimum an Kontakten zu Universität und Kommilitonen und Kommilitoninnen studiert, wobei durch die Absonderung von Universität und Mitstudierenden das Scheitern meist vorprogrammiert ist: je weniger Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen und Lehrpersonen, umso geringer die Möglichkeiten zur Diskussion der eigenen Probleme und zu gegenseitiger Hilfe.

d) **"Absentismus"**: Das Leben findet vollständig außerhalb von Studium und Universität statt. Eine der Formen, die vor allem in späteren

¹ Fuhrmann, a.a.O., S. 144.

² Vgl. Kraushaar: Gleichgültigkeit und Überidentifikation, a.a.O., S. 169 ff.

³ Kraushaar: Gleichgültigkeit und Überidentifikation, a.a.O., S. 171.

Studienphasen immer mehr zunimmt, ist der "fließende Übergang" in das Beschäftigungssystem, eine Phase, die jahrelang dauern kann.

Allen diesen Reaktionsformen von Studierenden ist gemeinsam, *"daß sie keine qualitative Chance haben, die Einheit des Subjekts in der gegenwärtigen Universität zu retten. Wenn Synthesen möglich sind, dann entpuppen sie sich als Scheinsynthesen, oder aber sie kündigen sich außerhalb der Hochschule an."*¹

Die Ursache dafür, daß das Studium nicht bzw. nicht allein im Mittelpunkt des studentischen Lebens steht, liegt maßgeblich in der inneren Distanzierung der Studierenden, ihrer Entfremdung von der Universität.² Dies wird beispielsweise im Zeitbudget sichtbar: Außerhalb der Lehrveranstaltungen und der notwendigen Bibliotheks- und Mensa-Aufenthalte wird nur wenig Zeit in den Räumen der Universität verbracht, und es sind kaum hochschulbezogene Aktivitäten zu verzeichnen.

Es liegt an dieser Stelle nahe, den Versuch einer Zuordnung der Interviewpartner zu den o.g. Reaktionsformen zu machen. In der Tat scheinen beispielsweise die Studierenden der Betriebswirtschaft "eindeutig" in Gruppe a) und die der Germanistik in Gruppe b) zu passen - aber zumindest der Germanistik-Student aus Interview 5 gehört zugleich auch in Gruppe c). Noch deutlicher wird die Problematik einer solchen Zuordnung beim Physik-Studenten aus Interview 8, der kaum noch Lehrveranstaltungen besucht, weil er sich auf seine Prüfungen vorbereitet. Es ist davon auszugehen, daß die hier diskutierten Reaktionsformen je nach Studienphase wechseln und nicht nur von den oben diskutierten Rahmenbedingungen, sondern insbesondere vom Studienfortschritt sowie von Intensität und Umfang der Prüfungsbelastungen (Seminararbeiten, Klausuren, Diplom- bzw. Magisterarbeit) abhängig sind.

9. Aus den in These 8 dargestellten Reaktionsformen läßt sich zum Einfluß der **Wertprioritäten** folgendes feststellen.

Die studentischen Erwartungen an Studium und Universität stehen im Zusammenhang mit einem **Wandel von Werten**, der seit Ende der 60er

¹ Kraushaar: Gleichgültigkeit und Überidentifikation, a.a.O., S. 173.

² Bei der kleinen Gruppe der (hochschul-)politisch interessierten Studierenden ist die Distanzierung von der Universität maßgeblich darauf zurückzuführen, daß sie aufgrund einschlägiger Erfahrungen "sehr wenige Handlungsmöglichkeiten und Erfolgsaussichten" sehen. (Krüger u.a., a.a.O., S. 24).

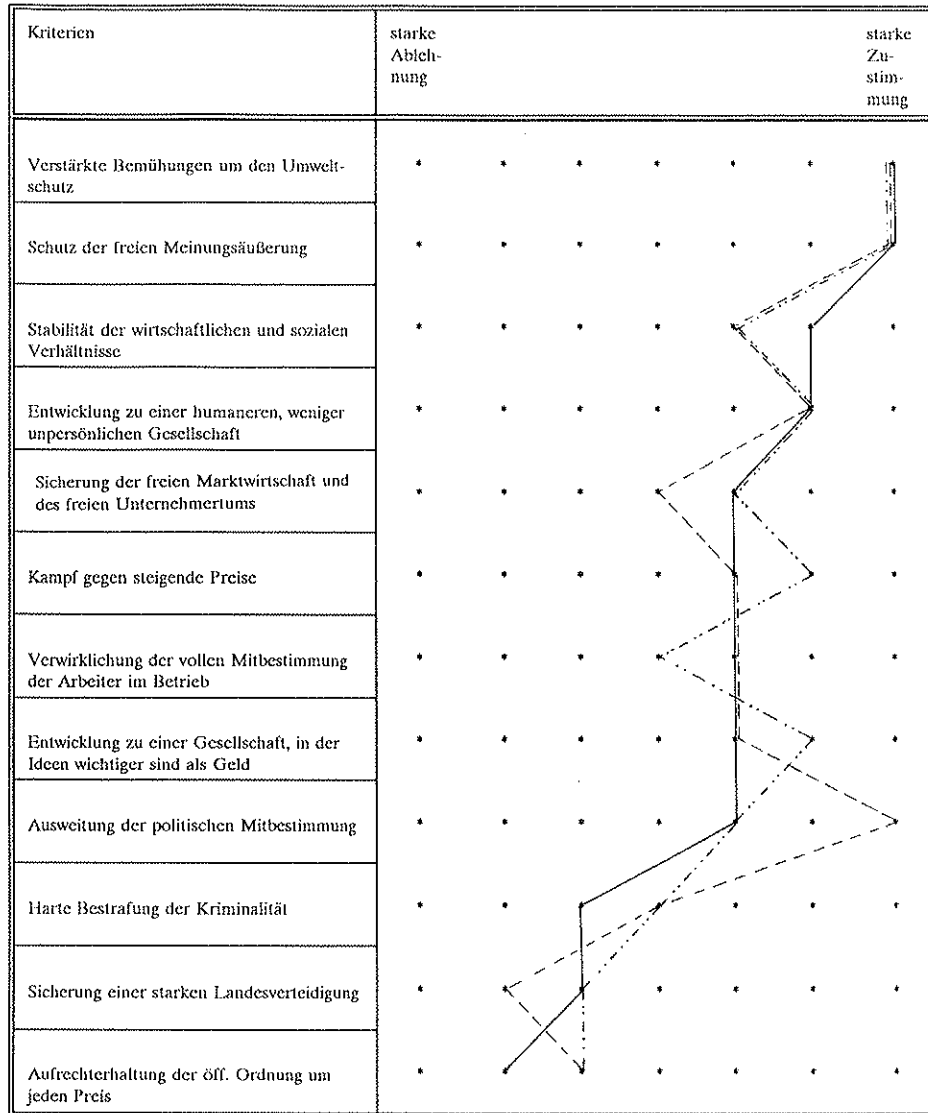
Jahre zu verzeichnen ist.¹ Auch bei Studierenden überwogen bis Ende der 60er Jahre die Pflicht- und Akzeptanzwerte, wie Stabilität, Sicherheit, Pflichterfüllung, Anpassungsbereitschaft, Ordnung, Bewahren der vorgefundenen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse. Bereits in den 70er Jahren, insbesondere aber in den 80er Jahren, wurden dagegen Selbstentfaltungswerte wesentlich stärker vertreten: Emanzipation, Unabhängigkeit, Selbstverwirklichung, Kreativität, Wunsch nach Veränderungen in Richtung auf eine humanere Gesellschaft. Bei vorsichtiger Schätzung kann man ungefähr bei einem Viertel der Studierenden von einer reinen Selbstentfaltungsorientierung ausgehen und bei weiteren zwei Fünfteln von einer Mischung von Pflicht- und Akzeptanzwerten einerseits und Selbstentfaltungswerten andererseits. Mit anderen Worten: bei knapp zwei Dritteln der Studierenden sind Selbstentfaltungswerte in irgendeiner Form verankert.

Wie **Schaubild 4** auf der folgenden Seite zeigt, neigen die Studierenden der Germanistik im Vergleich zu den Studierenden der Betriebswirtschaftslehre deutlich stärker dem postmaterialistischen als dem materialistischen Wertebereich zu, während die Wertprioritäten der Physik-Studierenden zwischen diesen beiden Gruppen liegen. Zweitens wird deutlich, daß bei allen drei Gruppen nur wenige Ziele sehr stark oder stark abgelehnt werden, und daß es sich dabei fast ausnahmslos um Ziele im materialistischen Wertebereich handelt. Drittens: Dagegen finden Ziele im postmaterialistischen Wertebereich erheblich stärkere Zustimmung, und zwar bei den Studierenden aller drei Fächer, als die Ziele im materialistischen Wertebereich.

Es ist zu vermuten, daß aus dieser, in der Mitte der 80er Jahre noch von den postmaterialistischen Werten geprägten Konfiguration der Wertprioritäten insbesondere die im ersten Teil dieses Abschnitts diskutierten Erwartungen an Studium und Universität resultieren, welche nach Meinung der Mehrheit der Studierenden enttäuscht werden. Ebenso wichtig ist aber, daß bei der Mehrheit der Studierenden die auf die eigene Person bezogenen Selbstentfaltungswerte offensichtlich stärker als die auf die Entwicklung einer humaneren Gesellschaft und gesellschaftliches Engagement ausgerichteten Wertaspekte handlungsrelevant werden. Die Mentalität der meisten Studierenden, das Studium sei neben allen anderen Lebensbereichen doch nicht so wichtig, als daß man

¹ Zum folgenden vgl. Klages, H.; Wertorientierung im Wandel, Frankfurt/New York 1985, S. 25 ff.

Schaubild 4: Wertprioritäten im Vergleich der Studierenden der drei Fächer; Rangfolge normiert nach den Aussagen der Physik



— Physik
 - - - Germanistik
 . . . Betriebswirtschaftslehre

sich in diesem Bereich (hochschulpolitisch) engagieren müsse, und im übrigen finde die eigene Selbstverwirklichung ja ohnehin außerhalb der Universität statt, diese Auffassung macht die Kommunikation innerhalb der Universität schwierig, wenn nicht gar unmöglich.

Die Heterogenität der Interessenlagen der Studierenden hat, gefördert und zusätzlich verstärkt durch die Studienbedingungen, zunehmend individualistische Interessendeutungen zur Folge. Da dies jedoch nicht nur für Studierende, sondern für Lehrpersonen ebenso zutrifft, entsteht jener Mangel an Engagement, der immer wieder beklagt wird. Überspitzt folgendermaßen ausgedrückt:

*"Viele Studierende gehen mit der Hochschule so um wie das Volk im realen Sozialismus mit dem Volkseigentum. Und weil es die Lehrenden gerade genau so halten, kommt jene lustlose Mehrheitshaltung zustande, die dann der Öffentlichkeit in der Tat fragwürdig erscheinen läßt, warum sie sich für das Studium interessieren und es besser ausstatten soll."*¹

Mein - sicherlich überspitztes - **Fazit:** Der kommunikativen und didaktischen Gleichgültigkeit vieler Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen entspricht die kommunikative und studienorganisatorische Gleichgültigkeit der Mehrheit der Studierenden. Bei immer mehr Studierenden hat das unter den gegebenen unzureichenden Studienverhältnissen notwendige "Sich-Durchwursteln" oberste Priorität, begleitet von mehr oder weniger lauten Klagen, während Anstrengungen, etwas verändern zu wollen, nur in Ausnahmefällen unternommen werden.

Die Konsequenzen dieser Haltung für die Studierenden sind nicht zu übersehen: Wenn die Studierenden sich nicht an der Diskussion über die Situation an den Universitäten beteiligen und sie ihre Studienerfahrungen in diese Diskussion nicht einbringen, dann werden Entscheidungen auf administrativer Ebene getroffen, wird möglicherweise die Studienstruktur verändert werden, dann wird die Qualität der Lehre weiter abnehmen und die Unzufriedenheit der Studierenden mit der Lehre weiter zunehmen, dann werden sich die Lehrpersonen stärker auf die Forschung konzentrieren, und viele werden die Lehre stärker als bisher "mit der linken Hand" machen.

Welche **Empfehlungen** lassen sich daraus ableiten? Die Schlußfolgerungen haben, ausgehend von der Frage der Identitätsbildung, eine Reihe von Kritikpunkten benannt, die aus der Sicht der Studierenden an der Universität,

¹ Daxner, M.: Vom sinnvollen Studium und wissenschaftlicher Lehre - die Hochschule als Verantwortungsgemeinschaft. In: Forum Loccum 2/1992, S. 2.

vor allem im Studium zu verbessern wären. Die Empfehlungen, die sich aus der Diskussion der dort genannten Aspekte ergeben haben, sollen an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt werden. Vielmehr sei, ohne daß hier auf fachspezifische Besonderheiten eingegangen wird, abschließend deren gemeinsame Zielperspektive herausgestellt und pointiert formuliert.

Universität, Fachbereich und Lehrpersonen werden von den Studierenden als Anbieter fachspezifischer Leistungen erfahren. Da die Studierenden eine fachliche Ausbildung erwarten, entspricht dies durchaus ihren Erwartungen - aber eben nur teilweise, da die meisten von ihrem Studium immer auch mehr erwarten, allerdings meistens vergeblich: Praxisbezug, Persönlichkeitsbildung, Antworten auf gesellschaftliche Probleme und (wissenschafts-) ethische Fragen, ansprechende Lehre, Diskussionen mit Lehrpersonen. Der daraus folgende "Rückzug" vieler Studierender aus Universität und Studium und die Beschränkung auf die unbedingt notwendigen Lehrveranstaltungen und Aktivitäten in der Universität haben ihre Ursache allerdings nicht nur in der Enttäuschung über den Studienalltag. Diese geht vielmehr bei der Mehrzahl der Studierenden eine "unheilige Allianz" ein, und zwar erstens mit den Folgen der vielfach schwierigen finanziellen und/oder problembeladenen privaten Lebenssituation und zweitens mit Einstellungen zum Studium und Wertprioritäten, deren ohnehin schwach ausgeprägte Aktivitätspotentiale ein Engagement im Studium, das über das "Abholen von Wissen" hinausgeht, nicht fördern. So entsteht eine Form studentischer Existenz, in der die Studierenden im Studium und in der Universität allenfalls vom Fachlichen herausgefordert - nicht selten auch überfordert -, aber als Person insgesamt weder herausgefordert noch gefördert werden.

Literaturverzeichnis

Adorno, Th. W.: Einleitung. In: Dahrendorf, R.; Pilot, H.; Albert, W.; Habermas, J.; Popper, K. W. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied/Berlin 1969.

Altenmüller, G.H.: Der Rückgang ist dramatisch. In: DUZ 5/1984, S. 14.

Bargel, T.; Framhein, G.; Gleich, J.M.; Kammhuber, S.; Lenske, W.; Peisert, H.: Studiensituation und studentische Orientierungen (Schriftenreihe zur Bildung und Wissenschaft, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Nr. 5), Bonn 1984.

Bargel, T.; Framhein, G.; Peisert, H.; Sandberger, J.-U.: Studienerfahrungen und studentische Orientierungen. Drei Erhebungen zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen in den Wintersemestern 1982/83, 1984/85 und 1986/87 (Bildung - Wissenschaft - Aktuell 4/89, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1989.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung: Statistische Berichte: Personalstellen; Studenten 1978 ff.

Berger, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt am Main, erw. Aufl. 1980.

Beucker, P.: "Neue StudentInnenbewegung". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1/1990, S. 74 - 87.

Bode, Chr.: Auf dem Weg in die Realität. In: DUZ 21/1985, S. 15.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten, 1980/81 ff.

Busch, D.; Hommerich, Ch.: Der akademische Modellathlet. Tendenzen, Erwartungen, Widersprüche. In: Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 77, Nürnberg 1983.

Bußmann, H.: Einsamkeit ohne Freiheit. In: UNI Berufswahlmagazin 5/1981, S. 15.

Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland,
- 9. Sozialerhebung (Schriftenreihe Hochschule 34, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Frankfurt/Main 1980,
- 10. Sozialerhebung (Schriftenreihe Hochschule 46, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1983,
- 11. Sozialerhebung (Schriftenreihe Bildung Wissenschaft 42, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1986.

Daxner, M.: Vom sinnvollen Studium und wissenschaftlicher Lehre - die Hochschule als Verantwortungsgemeinschaft. In: Forum Loccum, 11. Jg., H. 2/1992, S. 1 - 4.

Dippelhofer-Stiem, B.: Studienmotivation und Lernbereitschaft angesichts ungünstiger Arbeitsmarktbedingungen. In: Bader, R; Habel, W.; v. Lüde, R.; Metz-Göckel, S.; Steuer, E. (Hrsg.): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes. Studienwahl, Studium und Berufseinmündung zwischen Wunschtraum und Realität, Frankfurt/New York 1987, S. 114 - 123.

Eilers, R.: Stichwort "Wirtschaftswissenschaft (Studium)". In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983.S. 757 - 766.

Framhein, G.: Alte und neue Universitäten. Einzugsbereich und Ortswahl der Studenten. Motive und Verhalten (Schriftenreihe Hochschule 54, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bad Honnef 1983.

Framhein G.; Bargel, T.; Dippelhofer-Stiem, B.; Peisert, H.; Sandberger, J.-U.: Studium und Hochschulpolitik (Schriftenreihe Hochschule 39, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1981.

Franz, G.; Herbert, W.: Lebenszyklus, Entwicklung von Wertstrukturen und Einstellungsrepertoires. In: Stiksrud, A. (Hrsg.): Jugend und Werte, Weinheim 1984, S. 73 - 90.

Fuhrmann, E.: Auf der Suche nach dem Selbst. Beobachtungen aus einer Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studenten. In: Wolschner, K. (Hrsg.): Studentenleben, Hamburg 1980, S. 139 - 150.

Gemeinsames Schreiben der Finanzministerkonferenz und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland an den Vorsitzenden der Ministerpräsidentenkonferenz vom 22.5.1992, Typoskript.

Gottschalch, W.: Studienbeginn als Identitätskrise. In: Wolschner, K. (Hrsg.): Studentenleben, Reinbek bei Hamburg 1980, S. 124 - 138.

Gsteiger, F.: Sprungbrett in den Managerhimmel. In: Die Zeit v. 14.10.88, S. 93.

Guggenberger, H.: Hochschulzugang und Studienwahl, Klagenfurt 1991.

Haubold, K.: Bericht über die Diskussion der AG Physik auf der Jahrestagung 1980 der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. In: Francke, R.; Klüver, J.; Rieck, W. (Hrsg.): Krise des Studiums als Krise der Wissenschaften (Blickpunkt Hochschuldidaktik 67), Hamburg 1981, S. 116 - 120.

Heckhausen, H.: Perspektiven im Bildungsverständnis: Naives Überzeugungs-
wissen und fachwissenschaftliche Erkenntnis. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/1987, S. 99 - 121.

Hermanns, H.; Tkocz, Chr.; Winkler, H.: Berufsverlauf von Ingenieuren, Frankfurt/New York 1984.

Huber, L.: Auch weiterhin Studienreform! In: Hochschulausbildung 2/1984, S. 79 - 82.

Ders.: Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle. Hochschuldidaktische Stichworte 19, Hamburg 1985.

Ders. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983.

Huber, L.; Vogel, U.: Studentenforschung und Hochschulsozialisation. In: Goldschmidt, D.; Teichler, U.; Webler, W.-D. (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht, Frankfurt/Main und New York 1984, S. 107 - 153.

Inglehart, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics, Princeton, N.J., 1977.

Ders.: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: Klages, H.; Kmiecik, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt/Main und New York 1979, S. 279 - 316.

Ders.: Wertwandel und politisches Verhalten. In: Matthes, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages Berlin 1979, Frankfurt am Main und New York 1979, S. 505 - 533.

Ders.: Value Priorities and Socioeconomic Change. In: Barnes, S.H.; Kaase, M. (Hrsg.): Political Action, Beverly Hills/London 1979, S. 305 - 342.

Jens, W. (Hrsg.): Studentenalltag, München 1985.

Karasch, J.: Freie Berufe als Puffer. In: DUZ 17/1984, S. 15.

Klages, H.: Wertorientierung im Wandel, Frankfurt/New York 1985.

Klofat, R.: Zu weiche Wissenschaft? In: DUZ 13/1984, S. 11.

Kluckhohn, F.: Values and Value Orientations in the Theory of Action. In: Parsons, T.; Shils, E.A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action, Cambridge, Mass. 1951.

Kommissionsbericht "Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen", Stuttgart 1983.

Kraushaar, W.: Eine Studentenbewegung im Stadium ihrer politischen Unschuld. In: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 4/1989, S. 335 - 343.

Ders.: Gleichgültigkeit und Überidentifikation. In: Wolschner, K. (Hrsg.): Studentenleben, Reinbek bei Hamburg 1980, S. 168 - 174.

Kreutz, H.: Die dreigeteilte Welt der Studenten, Teil I (Projektinformation 1.3.), Hannover 1979.

Ders.: Die dreigeteilte Welt der Studenten, Teil II (Projektinformation 4.1), Hannover 1980.

Krüger, H.J.: Studierende und Universität. In: Huber, L.; Wulf, M. (Hrsg.): Studium nur noch Nebensache? Freiburg im Breisgau 1989, S. 99 - 109.

Krüger, H.J.; Steinmann, I.; Stetefeld, G.; Polkowski, M.; Haland-Wirth, T.: Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme, Frankfurt/New York 1986.

Lämmert, E.: Wissen ist Ohnmacht. In: Die Zeit v. 14.7.89, S. 44.

Leonhardt, R.W.: Der Sündenfall der deutschen Germanistik, Zürich und Stuttgart 1959.

Liebau, E.: Studium und studentisches Berufsbild. In: Sommerkorn, I. (Hrsg.): Identität und Hochschule (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 64), Hamburg 1981, S. 245 - 264.

Lüscher, E.: Physik. In: ad acta 2/1976, S. 61 - 70.

Meyer-Althoff, M.: Stichwort "Geisteswissenschaften (Studium)". In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 510 - 518.

Meyer-Althoff, M.; Strutz, S.: Erkundung und Untersuchung außerschulischer Tätigkeitsfelder für Philologen. Ausführlicher Abschlußbericht über den Modellversuch (Typoskript), Hamburg, Mai 1982.

Mittelstraß, J.: Diskussionsbeitrag. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz: Anspruch und Herausforderung der Geisteswissenschaften, Jahresversammlung 1985 in Bamberg, Dokumente zur Hochschulreform 56/1985 (Plenarsitzung 7.5.85).

Müller, W.: Stichwort "Naturwissenschaften (Studium)". In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 660 - 667.

Peisert, H.; Bargel, T.; Framhein, G.: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, hrsgg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bd. 59), Bonn 1988.

Portele, G.; Huber, L.: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 92 - 113.

Rehländer, J.: Abschied von Tübingen. In: Kursbuch 97, September 1989, S. 89 - 98.

Rieck, W.: Protokoll der AG Wirtschaftswissenschaften der Jahrestagung 1980 der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Blickpunkt Hochschuldidaktik 67), Hamburg 1981, S. 67 f.

Rotholz, W.: Zur politischen Funktion der Universität. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/1981, S. 49 - 68.

Scheer, M.: Stichwort "Physik". In: Finkenstaedt, Th.; Heldmann, W.: Studierfähigkeit konkret, Bad Honnef 1989, S. 176 -183.

Schicker, T.: Betriebswirtschaftslehre - ein Tummelplatz für 'Potemkin-Studenten'? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 2.4.88, S. 37.

Schindler, G.: Wertprioritäten bei Studenten in den siebziger Jahren. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/1982, S. 133 - 202.

Schindler, G.; Schüller, J.: Die Studieneingangsphase. Studierende an der Universität Regensburg im ersten und zweiten Semester, München 1993.

Tessaring, M.: Anforderungen an ein modernes Hochschulsystem. Funktionalität aus der Sicht des Arbeitsmarktes. In: FU Berlin, Zentralinstitut für Sozialwissenschaftliche Forschung, Forschungsschwerpunkt "Ökonomische Theorie der Hochschule", Arbeitsheft 3: Symposium "Hochschule im Spannungsfeld externer Funktionalität und innerer Rationalität" (14.-16.11.1984), Berlin 1985.

Weber, M.: Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In: ders.: Schriften zur Wissenschaftslehre, hrsgg. von Michael Sukale, Stuttgart 1991, S. 21 - 101.

Wildenmann, R.: Studentische Beteiligung an universitären Wahlen. In: Forum des Hochschulverbandes 21/1980, S. 1 - 43 und A 1 - A 55.

Wissenschaftsrat: Zur Lage der Hochschulen zu Anfang der 80er Jahre. Quantitative Entwicklung und Ausstattung, Textteil, Köln 1983.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln 1986.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Geisteswissenschaften an den Universitäten der neuen Länder, Drs. 812/92, 3.7.92.

Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt/New York 1982.

Wolschner, K. (Hrsg.): Studentenleben, Reinbek bei Hamburg 1980.

Zeller, E. Chr.: Tübingen 1933 - 1983, in: Jens, W. (Hrsg.): Studentenalltag, München 1985, S. 21 - 32.

BAYERISCHES STAATSIINSTITUT 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.:
STUDIEREN MIT BEHINDERUNGEN. EIN HAND-
BUCH, gem. mit dem Deutschen Studenten-
werk e.V., Bonn (1984)

(vergriffen)

Berning, E.:
BEHINDERTE STUDENTEN IN DER BUNDESRE-
PUBLIK DEUTSCHLAND
Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 31,
hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
(1986)

(vergriffen)

Berning, E. (u. Mitarb. v. Wehrich, M.; Fischer, W.):
ACCOMODATION OF ERASMUS-STUDENTS
IN THE MEMBER STATES OF THE
EUROPEAN COMMUNITY
hg. v. d. Task Force Human Resources, Education,
Training and Youth der Kommission der Europäischen
Gemeinschaften, Brüssel (1992)

II. BAYERISCHE HOCHSCHULFORSCHUNG MATERIALIEN

- 1 Schneider-Amos, I., Finkenstaedt, Th.,
Harnier, L.v., Sommerer, M.:
ERMITTLUNG DER KOSTEN VON STUDIEN-
PLÄTZEN (1973) (vergriffen)
- 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-
GUNGS- LAGE 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 FACHRICHTUN-
GEN 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 Schuberth, 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)
- 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)
- 33 Schindler, G.; Schüller, J.:
DIE STUDIENEINGANGSPHASE
STUDIERENDE AN DER UNIVERSITÄT REGENSBURG
IM ERSTEN UND ZWEITEN FACHSEMESTER (1993)
- 34 Schmidt, S.H.:
ÜBER DIE STUDIENDAUER AN FACHHOCHSCHULEN IN
BAYERN (1993)
- 35 Schindler, G.:
STUDENTISCHE EINSTELLUNGEN UND STUDIEN-
VERHALTEN (1993)

- 36 Berning, E.; Schindler, B.:
DIPLOMARBEIT UND STUDIUM
AUFWAND UND ERTRAG VON DIPLOM- UND
MAGISTERARBEITEN AN UNIVERSITÄTEN IN BAYERN
(1993)
- 37 Harnier, L. v.; Schüller, J.:
STUDIENWECHSEL AN FACHHOCHSCHULEN
IN BAYERN (1993)

ISBN
3-927044-17-2