

VORWORT

Heiner Keupp, Professor und Sozialpsychologe an der Universität München, erhielt den Auftrag, die Studienanfänger des Jahrgangs 1994 an der Carl von Ossietzky Universität mit einem Vortrag über das Leben und Arbeiten an der Universität heute zu begrüßen.

Er tat dies unter Rückgriff auf die 'Ratschläge' seines philosophischen Lehrers Max Horkheimer. Der hatte sie seinerseits als Rektor in einer Rede "Über akademische Freiheit" den Studienanfängern des Jahres 1953 in Frankfurt vorgetragen.

Mit Horkheimer will Keupp das Erbe des autoritären Charakters der Universitäten überwinden, und sucht er die Universitäten heute als Orte der kritischen Reflexion zu verstehen.

Ist dies aber überhaupt möglich?

Um diese Frage beantworten zu können, untersucht Keupp das heutige Universitätsleben und die soziale Situation der StudentInnen aus der Sicht des Sozialpsychologen.

Sein Fazit: Heute fehlen (zwar) die großen Bildungsideale für die Universität, aber es besteht (dafür) an den Universitäten die Chance zu "mehr aufrechten Gang", zu einer Demokratisierung der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung.

Oldenburg, im März 1995

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

SIEGFRIED GRUBITZSCH

Begrüßung der Studienanfänger des Jahrgangs 1994

Sehr geehrte Damen und Herren Erstsemester aus dem In- und Ausland, sehr geehrte Studierende der höheren Semester, hochverehrte Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen!

In diesem Jahr liegt die Federführung für die Begrüßung der Studentinnen und Studenten des ersten Semesters in Verbindung mit der Eröffnung des Wintersemesters 1994/95 beim Fachbereich 5 "Philosophie, Psychologie, und Sportwissenschaft", dessen Dekan ich derzeit bin. Wo immer Sie herkommen, heiße ich Sie im Auftrag des Präsidenten der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg herzlich willkommen. Ob Sie nun aus Niedersachsen kommen oder Sachsen, aus Brasilien, England oder Japan, der Türkei, Israel oder aus Peru, aus Tansania oder Vietnam - wir freuen uns, Sie in dieser Universität begrüßen zu dürfen. Ihre Entscheidung nach Oldenburg und an diese Universität zu kommen, mag im Einzelfall nicht immer von Ihnen allein gefällt worden sein - dennoch behaupte ich in aller Bescheidenheit, daß Sie mit der Carl von Ossietzky Universität eine gute Wahl getroffen haben.

Universitäten sind Orte des Arbeitens und des Lebens von Lehrenden, Studierenden und Dienstleistenden. Wir alle sind verantwortlich für die Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung. Das gilt für den Augenblick wie für die Zukunft im Rahmen des Generationenvertrages. Aber wir tun dies nicht nur aus eigenen Stücken und der subjektiven Zufriedenheit wegen, sondern letztlich in gesellschaftlichem Auftrag. Unsere Bereitschaft und unsere Möglichkeiten, diese Verantwortung zu tragen und

sich mit ihr zu identifizieren ist jedoch nicht unerschöpflich. Sie wird auch und gerade beeinflußt dadurch, wie die Öffentlichkeit und die Politik bereit sind, die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Erfüllung unserer universitären Aufgaben zur Verfügung zu stellen.

Dies muß nicht nur heißen, Geld, Geld und nochmals Geld in einen unersättlichen Moloch zu schaufeln, dessen Innenleben für die Geldgeber ein Geheimnis ist und bleibt. Um das Bild des Elfenbeinturms wieder einmal zu bemühen: Wir haben zwar Türen eingebaut und bewegen uns mehr nach draußen als je zuvor. Aber von dort, von der Öffentlichkeit, ist die Einsicht in die Universität noch zu sehr begrenzt. Transparenz zu schaffen - und zwar in alle Seiten unserer Arbeit - ist die Voraussetzung aber für die Herstellung öffentlicher Teilhabe an unseren Problemen.

Solange sich aber noch immer das herkömmliche Bild in der Öffentlichkeit hält, wonach in den Universitäten keine richtige - also produktive Arbeit - im Interesse der Allgemeinheit geleistet wird, werden wir auch nicht erwarten können, breite Unterstützung in der Bevölkerung für unsere Aufgaben zu erhalten. Solange Professoren noch immer auf einer Wolke sitzend als unnahbar gelten, oder zu den zerstreuten zählen und Studentinnen und Studenten einer besonderen, eher exotischen Spezies Mensch zugeordnet werden, die in der Universität nur ihren unproduktiven Vergnügungen nachgehen, werden wir eines nicht erreichen können: radikale Fürsprache der Öffentlichkeit für unsere Belange.

Universitäten sind mittlerweile Arbeitsorte wie jeder andere, ja sie sind Großbetriebe für Kopfarbeit geworden, in denen Effizienzdenken zur Normalität gehört. Längst ist die Situation die, daß die Arbeit der verschiedensten Forschungsbereiche - sowohl in den Natur- wie in den Geisteswissenschaften - auch unter wirtschaftlichen

Gesichtspunkten nachgefragt wird, ob wir das nun gut finden oder nicht. So sind viele der wissenschaftlichen Forschungsergebnisse inzwischen auf dem Markt verkaufbar und können dadurch zur Finanzierung von Forschung und Lehre wiederum verwendet werden.

Das führt allerdings zugleich zu zusätzlichen Belastungen und Ängsten der hier Beschäftigten, über die der Öffentlichkeit viel deutlicher zu berichten ist, um die Universität als privilegierten, lediglich Steuergelder vertilgenden Schonraum aus den Köpfen zu vertreiben. Studierende haben angesichts ihrer oft unzureichenden sozialen Situation sowohl für ihr Auskommen zu sorgen wie sich am Abend des gleichen Tages zu fragen, ob sie denn nun genug Bücher für die bevorstehende Prüfung gelesen haben. Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs werden weitgehend nur noch als halbe Stellen und für kürzere Zeit als früher besetzt. Ihre Inhaberinnen haben aber sowohl ihre Qualifikation zu erbringen, wie zugleich an der Abarbeitung der Studentenberge mitzuwirken, nicht selten in Form unbezahlter Mehrarbeit; erst Recht in ungesicherten Jobs. ProfessorInnen sind einerseits gefordert, Mittel für die Forschung einzuwerben, andererseits fehlt oftmals die Grundausstattung an Sach- und Personalmitteln, um den Zuschlag für Projektmittel zu bekommen.

Diese Seite unser aller Arbeit in der Universität wird öffentlich meines Erachtens viel zu wenig gewürdigt, und es bedarf erheblicher Anstrengungen, die erforderliche Überzeugungsarbeit zu leisten; Aufklärung, in der es darum geht, unsere Arbeits- und Lebenszusammenhänge an der Universität zu einer Sache von Außen und Innen werden zu lassen. Die Grenzlinie der Verantwortung für unsere Universität muß anders gezogen werden. Ich nenne dies die Entmystifizierung unser aller Arbeiten und Wirken in Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung.

Solcherart von Kenntnissen über unsere Leistungsbereitschaften und Leistungsmöglichkeiten und deren Rahmenbedingungen gehören aus meiner Sicht zu den unabdingbaren Voraussetzungen, zu einer sozial verträglichen Umschichtung öffentlicher Gelder zugunsten von Bildung und Wissenschaft zu gelangen. Und dazu - das sage ich fordernd an Sie alle gerichtet - dazu brauchen wir Sie in Worten und in Taten als Multiplikatoren nicht in eigener Sache, sondern in der kommender Generationen.

HEINER KEUPP

Universitäten im Abseits?

Leben und Arbeiten an der Hochschule heute

1 Vorbemerkung

Wer spricht denn heute noch von den Universitäten? Im hinter uns liegenden Wahlkampf haben die Hochschulen und die Bildungspolitik keine Rolle gespielt. In den Wahlprogrammen muß man mühsam einschlägige Pflichtschlagworte suchen. Und die, die man finden kann, sind fast alle an die große Popanzsäule der 90er Jahre "Wirtschaftsstandort Deutschland" plakatiert worden: Die CDU erhebt die "Zukunftsfähigkeit der Wirtschaft" und die "originären Interessen der Wirtschaft" zum obersten Kriterium ihrer Hochschulpolitik. Die SPD ist stärker orientiert an Prinzipien der Beschäftigungspolitik: Hochschulausbildung und Forschung sind "entscheidende Elemente der Strategie zur dauerhaften Sicherung der Arbeitsplätze". Die FDP will mehr Wettbewerb. Nur Bündnis 90/Die Grünen knüpfen an alte Forderungen der Studentenbewegung an und fordern eine "ökologische, demokratische und emanzipatorische Umorientierung" und wollen einen verbesserten Dialog zwischen Öffentlichkeit und Hochschule. Also: Hochschulen im Abseits?

Welcher deutsche Hochschullehrer hat heute noch die Chance, daß seine Stimme vernommen und ernst genommen wird? Ich denke da an das Renommee, das in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts Max Weber, Max Planck oder Karl Jaspers hatten. In meiner Studienzeit in den 60er Jahren erlebte ich Alexander Mitscherlich, Max Horkheimer und

Theodor W. Adorno nicht nur auf dem Katheder der Frankfurter Universität, nein, das waren beachtete und teilweise heftig umstrittene Gestalten des öffentlichen Lebens. Carl Friedrich von Weizsäcker hatte vielleicht noch einen ähnlichen Rang, und heute gibt es wahrscheinlich nur noch Jürgen Habermas, der allerdings auch vor wenigen Wochen die Universität in Richtung Ruhestand verlassen hat. Wer also soll die Universitäten aus dem gesellschaftlichen Abseits herausführen?

Meine erste These lautet: Die Zeit jener großen Gelehrten ist vorbei, die nicht nur inneruniversitär, sondern auch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit immer wieder neu zu erklären hatten, "was die Welt im Innersten zusammenhält". Aus dem gesellschaftlichen Abseits werden die Hochschulen vermutlich immer nur die hindurch laufenden Generationen von StudentInnen führen können, die das, was sie aus ihrem Studium gemacht haben, in die Gesellschaft hineinragen. Aber was sollen sie aus den Bezirken der "Alma mater" hinaustragen?

Die alte Universität war beseelt von einer wohlklingenden Bildungsidee und hat in ihrem Innenleben im wesentlichen autoritäre Charaktere erzeugt. Einer der bekanntesten Intellektuellen des frühen 20. Jahrhunderts war Werner Sombart, Wirtschaftshistoriker und Soziologe und eine Zentralfigur des kulturellen Lebens. In seiner Biographie (Lenger 1994) kann man lesen, daß Studenten, die ihn nicht untertänigst als Herr "Geheimrat" anredeten, schnell wieder aus seinem Zimmer draußen waren. Solche Hochschullehrer haben vor allem einen sozialen Habitus geprägt, der als "autoritärer Charakter" beschrieben worden ist (vgl. Adorno et al. 1950). Er hatte in den Familien seine erste Grundlage erfahren und wurde in den Schulen weiter gefestigt, um in den Universitäten seinen letzten Schliff zu erhalten und mit einem akademischen Zertifikat zur Übernahme gesellschaftlicher Machtpositionen legitimiert zu werden.

Meine zweite These lautet: In diesem fatalen Kreislauf der autoritären Habitusreproduktion hat die Universität glücklicherweise ihre zentrale Funktion verloren, wenn sie auch in Restbeständen noch immer nachweisbar ist. Wenn auch diese Restbestände noch überwunden werden, dann haben die heutigen Universitäten eine gute Chance, eine akademische "Elite" in die Gesellschaft zu entlassen, die sich nicht mehr durch einen elitären und autoritären Habitus auszeichnet.

2 Vorbilder für die Idee der Universität

Als mir die Universität Oldenburg den ehrenvollen Auftrag erteilte, heute diese Rede zu halten, ging ich erst einmal auf die Suche nach Vorbildern. Ich suchte vor allem nach berühmten Vorbildern, die mit ihren Reden etwas von dem Geist der Universität zum Wehen brachten, einem Geist, mit dem wir auch heute noch die Hochschulen beseelen könnten. Denn die Universität ist ja nicht nur eine Institution, die zum Erwerb von Zertifikaten und Diplomen da ist, die berufliche Laufbahnen begründen. Die Universität soll ja auch von einer "Idee" getragen sein. Nur darüber wird heute kaum geredet, und ich bin deshalb in diesem Diskurs auch nicht geübt. Deshalb habe ich bei Größen des universitären Geistes nachgegraben. Zunächst einmal bei Karl Jaspers, dem großen Philosophen, Psychiater und *dem* politischen Über-Ich der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Er hat schon 1923 eine Schrift mit dem Titel "Die Idee der Universität" publiziert und sie im Mai 1945 noch einmal neu geschrieben, noch einmal vorgelegt. Der Nationalsozialismus und seine hemmungslose Instrumentalisierung der Wissenschaften ist besiegt, und Karl Jaspers versucht, an die klassische Idee der Universität anzuknüpfen und daraus auch eine aktuelle Aufgabenbestimmung abzuleiten:

"Die Universität hat die Aufgabe, die Wahrheit in der Gemeinschaft von Forschern und Schülern zu suchen. (...)

Die Universität ist eine Schule, aber eine einzigartige Schule. An ihr soll nicht nur unterrichtet werden, sondern die Schüler an der Forschung teilnehmen und dadurch zu einer sein Leben bestimmenden wissenschaftlichen Bildung kommen. Die Schüler sind der Idee nach selbständige, selbstverantwortliche, ihren Lehrern kritisch folgende Denker. Sie haben die Freiheit des Lernens" (S. 9).

"An der Universität verwirklicht sich das *ursprüngliche Wissenwollen*, das zunächst keinen anderen Zweck hat, als zu erfahren, was zu erkennen möglich ist und was aus uns durch Erkenntnis wird. Es vollzieht sich die Lust des Wissens im Sehen, in der Methodik des Gedankens, in der Selbstkritik als Erziehung zur Objektivität, aber auch die Erfahrung der Grenzen, des eigentlichen Nichtwissens sowohl wie dessen, was man im Wagnis des Erkennens geistig aushalten muß" (S. 10).

"Weil Wahrheit durch Wissenschaft zu *suchen* ist, ist Forschung das Grundanliegen der Universität. Da aber Wahrheit mehr ist als Wissenschaft und sie durch Wissenschaft aus dem umgreifenden Sein des Menschen - nennen wir es Geist, Existenz, Vernunft - ergriffen wird, ist der Ernst der Persönlichkeit Bedingung des Universitätslebens.

Weil Wahrheit *überliefert* werden soll, ist Unterricht die zweite Aufgabe der Universität. Da aber die Überlieferung von bloßen Kenntnissen und Fertigkeiten unzureichend für das Erfassen von Wahrheit wäre, die vielmehr eine geistige Formung des ganzen Menschen verlangt, so ist Bildung (Erziehung) der Sinn von Unterricht und Forschung" (S. 11).

Das sind große Worte, die ich nur mühsam mit meinem täglichen Arbeitsplatz in Verbindung bringen kann. Ich kann mich gleichwohl mit ihnen identifizieren. Aber wo haben sie im Hochschulalltag ihre Entsprechung? Meine Zweifel nehme ich als subjektiven Indikator dafür, daß sich die Universitäten verändert haben. Aber wohin?

Bei der Suche nach Vorbildern bin ich auf den Münchner Psychologieordinaarius Philipp Lersch gestoßen, der trotz seiner Affinität zum Nationalsozialismus in den 50er und 60er Jahren einer der führenden Repräsentanten der Psychologie in Deutschland war. Ich habe ihn noch in seinem Abschiedssemester gehört. Er hat zur Wiedereröffnung der Münchner Universität im Winter 1945/46 vor der Münchner Studentenschaft einen Vortrag gehalten.

Er fragt nach den Ursachen für die "Ermattung der formgebenden Kräfte abendländischer Kultur" und findet sie "begründet in einer Verflachung und Entinnerlichung des Menschen, die ihrerseits die Folgen der fortschreitenden Rationalisierung und Technisierung des Lebens und der damit verbundenen Vermassung des einzelnen sind". Er würde "allenfalls oberflächlich von Gütern der Kultur Kenntnis nehmen oder geschmäcklerisch daran nippen". Auffällig sei die "Trägheit des Herzens" und "die ermattende Kraft unseres tradierten Kulturgutes". Und auf diesem Hintergrund wird der neuen Generation von Studenten, "meinen jungen Freunden", wie Lersch sie anspricht, eine besondere Aufgabe formuliert: "Uns aus dieser Trägheit aufzuraffen, ist die Forderung unserer Zeit. Und es hat ganz den Anschein, als ob das Schicksal selbst uns dazu bringen will, indem es uns zwingt, in einer durch die Zerstörungen des Krieges verödeten äußeren Welt entweder selbst zu veröden oder innerlicher und wesentlicher zu werden" (S. 114). Diese Botschaft des lebensphilosophisch angereicherten deutschen Idealismus, der auf Schicksalsmächte oder die "Vorsehung" setzt und den Faschismus hilflos als das "Dämonische" ansieht, setzt erneut auf "Innerlichkeit". Die Wissenschaften lassen sich nach zwei Funktionskreisen unterteilen: Die Natur- und Technikwissenschaften hätten vornehmlich eine "daseinstechnische Bedeutung" und die Geistes- und Kulturwissenschaften hätte eine "geistig-kulturelle Bedeutung", sie hätten vor allem die Aufgabe, der

Menschheit Wege aufzuzeigen, die die Welt "innerlicher und wesentlicher" werden lassen könnten.

Die Hoffnung, daß ich bei Philipp Lersch Anregungen finden könnte, die zu einer Anregung und Stärkung des heutigen Bildungsauftrages der Hochschulen herangezogen werden könnten, habe ich schnell wieder aufgegeben. Er setzt mir zu sehr auf die "Innerlichkeit", jenem fatalen Grundzug des deutschen Idealismus, und im Alltag des universitären Lebens bis zum Mai 1945 hatte er keine Probleme, an exponierter Stelle dem nationsozialistischen Staat geistreich Beifall zu klatschen.

Ich habe dann noch einen letzten Versuch unternommen. Ich erinnerte mich an meinen ersten Hochschullehrer, Max Horkheimer, die Zentralfigur der Kritischen Theorie, der die Nazizeit in den USA überlebt hatte und Anfang der 50er Jahre zusammen mit Theodor Adorno an die Universität Frankfurt zurückkehrte. Er wurde zum Rektor gewählt und hielt bei der Immatrikulationsfeier im Mai 1953 eine bemerkenswerte Rede über "akademische Freiheit". In dieser Rede bin ich auf Gedanken gestoßen, die ich weitergeben möchte. Sie wölben über die Universität nicht einen hehren Wertehimmel, sondern sie zielen auf einen sozialen Habitus, der das Erbe des "autoritären Charakters" zu überwinden versucht. Horkheimer gibt seinen studentischen ZuhörerInnen diese Empfehlungen:

"Fassen Sie die Erkenntnisse, die Ihnen geboten werden, nicht als etwas Fertiges, dinghaft Festes auf, das man bloß zu behalten und wiederzugeben braucht, sondern als etwas, das nur Sinn hat im Verhältnis zu Ihrer eigenen geistigen Tätigkeit. Lernen Sie es, die gedankliche Welt, die sich Ihnen öffnet, nicht als eine Summe von Daten anzusehen, sondern als einen Prozeß, in dem Material und lebendige Reflexion sich durchdringen, und den Sie unablässig selbständig nachvollziehen müssen. Ich meine damit, daß Sie der gebotenen Sache zugleich sich überlassen und Ihre eigene autonome Vernunft

ins Spiel bringen sollen. Dieses Verhalten im Lernen, in dem Liebe und Besonnenheit sich vereinigen, kommt unmittelbar jener Elastizität des Geistes zugute, die es heute zu erneuern gilt.

Das bedeutet, daß zu Ihrer akademischen Freiheit auch die Kraft zur Kritik gehört. Kritik heißt nicht eitles Besserwissen, sondern jene Treue zur Sache, die bereit ist, deren eigenen Anspruch zu seinem Recht zu verhelfen, ihn notfalls weiter zu treiben als es in der fixierten Gestalt der Fall ist, in der man sie jeweils überliefert bekommt.

Selbst das freieste Wort wird zur Unfreiheit im Munde dessen, der es nachbetet, und keine Erkenntnis ist gleichgültig dagegen, ob sie lebendig vollzogen oder dogmatisch verfestigt wird. Selbst Theorien, die an sich richtig sind, können zu Wahnsystemen entarten, wenn sie hypostasiert, das heißt herausgebrochen werden aus dem erfahrenden Denken, dem sie ihre Bedeutung verdanken.

Man versteht nur, was man selber denkt. Verlassen Sie sich nicht auf das, was Sie getrost nach Hause tragen können, weil Sie es schwarz auf weiß besitzen. Dabei kommt schließlich nur die Enttäuschung heraus, die das Studium bei so vielen hinterläßt, die einmal begeistert angefangen haben. Wer sich auf Aneignung und Besitz von Gelerntem beschränkt, kann sicher sein, daß am Ende sein Bewußtsein selber beschränkt wird.

Wenn ich die Rolle der Universität als eine Schule der Freiheit so bestimmt wie möglich zu bezeichnen versuche, so tue ich es, weil ich weiß, daß ihre Bedrohung in der Welt nicht tödlich genug gedacht werden kam. Es wird zwar aller Orten die Idee beim Namen genannt, aber wir fühlen, daß sie, wenn wir einmal von den Kreisen der Wirtschaft absehen, wahrlich nicht mehr den Zauber ausübt, wie etwa vor hundertundfünfzig Jahren. Wo von ihr die Rede ist, besteht Gefahr, daß sie wie eine feiertägliche Phrase oder der

Vorwand für irgend etwas anderes verstanden wird" (Horkheimer 1953).

Diese Ratschläge meines philosophischen Lehrers Max Horkheimer finde ich auch heute noch uneingeschränkt richtig und möchte Sie ausdrücklich weitergeben. Aber als Sozialpsychologe möchte ich Sie jetzt mit in das soziale Alltagsleben der Universität hineinführen. Dort agieren - innerhalb institutioneller Strukturen - konkrete Personen, HochschullehrerInnen und StudentInnen. In ihrem Selbstverständnis und ihrem Handeln muß sich erweisen, ob Universität im Horkheimerschen Sinne ein Ort der kritischen Reflexion ist und wie er das wieder mehr werden könnte. Ich werde mir also im weiteren das Universitätsleben mit meiner eigenen fachlichen Brille als Sozialpsychologe anschauen. Zu meinem fachlichen Selbstverständnis gehört ein Stück selbstreflexive Durchdringung der eigenen Erfahrungen mit dem Thema.

3 Meine Universitäten Übertragungen - Gegenübertragungen

Es werden jetzt bald 30 Jahre, daß für mich Leben und Arbeiten zentral mit der Institution Universität verknüpft sind. In dieser Zeit hat sich vieles an Routine und professioneller Deformation eingeschliffen. Das sind Strategien und Techniken, um mit Unsicherheiten, Streß und Angst, die mein Job beinhaltet, einigermaßen fertig zu werden. Ich denke, das gelingt mir ganz gut und trotzdem erlebe ich bei mir und bei vielen Kollegen Situationen, in denen ich mich ausgebrannt fühle, in denen ich meinen Beruf nicht besonders mag. Meist sucht man in solchen Situationen die Schuld bei den StudentInnen, weil die halt oft nicht sehr motiviert sind, weil sie sich konsumentenhaft verhalten, weil sie nicht das Engagement aufbringen, das unsere Themen doch nun wirklich verdienen. Wir greifen auch auf jenen bekannten Mechanismus zurück, der die Gegenwart als ein Verfallsprodukt einer so viel besse-

ren Vergangenheit, nämlich unserer, deutet: Die StudentInnen waren früher motivierter, leistungsbereiter, politischer und mehr an theoretischer Arbeit interessiert. Wenn wir uns mit den allzu billigen Personalisierungs- und Psychologisierungsmechanismen nicht zufrieden geben wollen, dann fallen uns noch Argumente zur Verfallsgeschichte der Institution ein: Die Hochschulen sind überfüllt; im Würgegriff von Technokratisierung, Bürokratisierung und Verrechtlichung, und sie leiden an finanzieller Auszehrung und Stellenverknappung. Hinzu kommt der allmählich für einige Fächer zusammenbrechende Arbeitsmarkt. Auf welche Zukünfte bereiten wir unsere StudentInnen vor? Diese Tendenzen zehren an uns, wer wollte es bestreiten!? Häufig werden sie verdrängt, aber auch das kostet viel Energie.

In meinen eigenen "burnout"-Erfahrungen kann ich immer wieder "Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation" - so der Untertitel eines Buches (Peter Beck: "Zwischen Identität und Entfremdung") - erleben. Nach 20 Jahren komme ich damit besser klar als die meisten StudentInnen. Dessen bin ich mir nicht immer bewußt, ich konfrontiere mich selten damit, das machen professionelle Neutralisierungsmechanismen unsichtbar. Wenn es mich doch erreicht, bin ich sehr betroffen. Wie etwa neulich, als ich eine Seminararbeit erhielt, die das Protokoll einer Diskussion von drei StudentInnen zum Thema StudentInnenleben enthielt. Daraus nur einige kurze Passagen:

P: "Freilich, aber wer sagt denn, daß ich an der Uni nicht über mich nachdenken darf und daß ich es nicht äußern darf?"

K: "Das sagen dir diverse Professoren, die dir eine Arbeit wieder in die Hand drücken, weil sie zu emotional sei und damit eben nicht wissenschaftlich. Persönliches kann eben Kriterien wissenschaftlicher Objektivität nicht erfüllen."

M: "Du brauchst nur in eine Sprechstunde zu gehen, ein bißchen anzureißen, daß du Schwierigkeiten hast. Das wird geflissentlich überhört. Und wenn sie es merken, dann

heißt es eben, dies sei nicht der Ort, um solche Sachen zu bereden. Weißt du, du bist halt nur der Kopf, alles andere interessiert nicht. Ich habe fast noch keinen anderen Dozenten erlebt. Emotionalität ist ein Zeichen von Schwäche. Es ist doch bekannt, daß in Prüfungen weniger dein Wissen ausschlaggebend ist als vielmehr dein Stehvermögen. Ein Hochschulstudium hat nichts mit Intelligenz zu tun, sondern ist eine reine Nervensache, entweder du hältst durch oder eben nicht. Wenn du in der Lage bist, den Streß eine Stunde lang durchzustehen, dann hast du ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Das ist doch Wahnsinn, oder?"

Ich habe dann lange nachgedacht, wie ich eigentlich die Universität in meiner eigenen Studentenzeit erlebt habe. Nach meinem ersten Semester in Frankfurt bin ich ausgeflippt. Ich hatte niemanden gefunden, der mir erklärt hätte, daß es verrückt ist, im ersten Semester bei Adorno in ein Hauptseminar zu gehen. Ich hatte nichts verstanden und es als mein eigenes Unvermögen gedeutet. Das war der mißglückte Einstieg in die Soziologie. Die Studienberaterin, die ich in meiner Hilflosigkeit aufsuchte, sie hieß übrigens Helge Pross, war in ihrer distanziert-arrogant wirkenden Intellektualität unerreichbar für die kleinen studententechnischen Alltagsfragen, und ich habe sie deshalb auch nicht gestellt. In der Psychologie war ich total gefrustet. Sie war absolut "staubtrocken", weil ich an einen Gestaltpsychologen geraten war, dessen Psychologie sich im Nacherzählen von langweiligen Wahrnehmungsexperimenten erschöpfte. Mut machte mir allein ein alter Herr, der in gemächlichem Schwäbisch über die Philosophie der Aufklärung vortrug. Es war der schon zitierte Max Horkheimer. Imponierend, verständlich, wie mein Großvater, aber für mich als Person und Ratgeber unerreichbar. Nach drei "Freisemestern" bei der Bundeswehr, in denen ich vor allem gelernt hatte, mich mit dem Prototypen

des "autoritären Charakters" auseinanderzusetzen, nahm ich noch einmal einen Anlauf, nicht mehr so naiv, besser informiert über den Unibetrieb und Studiertechniken. Ich war sicherlich hoch motiviert, und doch hatte ich keine Freude. Die Münchner Uni vermittelte mir vor allem Situationen von Leistungsdruck und Angst. Selbst der kleinste Assistent war eine furchterregende Figur. Im Seminar den Mund aufzumachen, war lange Zeit unvorstellbar. Erst der Zwang, ein Seminarreferat vortragen zu müssen, hat öffentliche Rede erzwungen, aber unter welchem Druck! Ein Angebot der Studentenberatung, so es damals vorhanden gewesen wäre, hätte in dieser Zeit in mir einen willigen Kunden gefunden. Ich habe dann allerdings ein ganz anderes Therapeutikum gefunden: die Studentenbewegung. Gerade in den sehr intensiven ersten Monaten habe ich Riesenschritte machen können. Ich habe meine Ängste als etwas erfahren, was nicht mehr mein persönliches Problem zu sein brauchte. Sie wurden als kollektive Neurosen identifiziert und bearbeitet. Ich kann sehr viel mit der Formulierung von Schüle (1979, S. 91) anfangen, wenn er sagt, die Studentenbewegung könne man in ihrer Anfangsphase als "interaktive Neurosenprophylaxe" verstehen. Gemeint ist damit, daß die Studentenbewegung ein kommunitäres Netz von Sozialbeziehungen darstellte, die dem einzelnen Zugehörigkeit und daraus resultierend Stärke vermitteln konnte. Sie ermöglichte einen Lernprozeß in "Sieben-Meilen-Stiefeln" in Selbstorganisation. Oft habe ich auch meinen StudentInnen von dieser für mich so wichtigen Phase erzählt, die für mich die entscheidende Etappe meiner Hochschulsozialisation war. Nur, wenn ich auf diese Phase zu sprechen komme, dann merke ich sehr bald, daß es Geschichte ist, die ich vermitteln kann, die aber nicht einfach reaktiviert und wiederholt werden kann. Ich wünsche mir oft für meine Studenten eine neue Studentenbewegung und zugleich ist mir klar, daß dafür gegenwärtig die Bedingungen fehlen.

Generell steht es gegenwärtig um große soziale Bewegungen nicht so gut. Wie aber ist es um die reflexiv-kritischen Potentiale bei StudentInnen bestellt, die im gesellschaftlichen Alltag wirken können, auch wenn sie sich nicht in der Bewegungsform politisch artikulieren? Zur Beantwortung dieser Frage werde ich zunächst einige allgemeine sozialpsychologische Aussagen über die studentische Rolle machen, um im Anschluß daran zu fragen, wie sich diese Rolle verändert hat.

4 Die soziale Situation der Studenten

Die studentische Lebenssituation¹ läßt sich im Jargon meines Faches als post-adoleszenten Ausbildungsprozeß bezeichnen. Während die Angehörigen der gleichen Generation außerhalb der Universität längst fest in den Produktions- und Reproduktionsprozeß integriert sind, also bereits in eine Berufslaufbahn eingewiesen wurden und bereits die Grobselektion hinter sich haben, auf der anderen Seite im Normalfall auch den Verlauf ihres "Privatlebens" für absehbare Zeit vorprogrammiert haben, befinden sich Studenten in einer psychosozialen Situation, welche sie (zunächst noch) von diesen Entscheidungen freisetzt oder, anders ausgedrückt, ihnen diese Entscheidungen noch nicht ermöglicht. Man spricht deshalb von einer "verlängerten Adoleszenz" der Studenten: sie bleiben in Abhängigkeits- und Sozialisationsverhältnissen, die gesellschaftlich gesehen ungewöhnlich sind, weil sie sich auf Zeiträume erstrecken, die sonst frei von solchen Verhältnissen sind und weil sie sich auf hochspezialisierte Ausbildungsziele erstrecken.

Das beeinflußt die Biographie der Betroffenen. Man könnte von einer quantitativen wie qualitativen "Pubertätsverzögerung"

1 Die folgenden allgemeinen Überlegungen gehen auf Schülein (1979; 1992) und Kraushaar (1980) zurück.

rung" sprechen, weil Studenten auf Grund ihrer sozialen Lebensbedingungen psychisch in Entwicklungsphasen bleiben, die sonst durch die Zwänge des gesellschaftlichen Alltags längst abgeschlossen sind. Ihnen fehlen die Attribute des Erwachsenenstatus, während sie gleichzeitig auf Grund ihrer bisherigen Sozialisation und ihrer zu erwartenden späteren Funktion gegenüber diesem Erwachsenenstatus erhebliche Privilegien in Bezug auf Rollendistanz, Reflexion von Sinnzusammenhängen etc. haben. Daran wird die Doppeldeutigkeit der angesprochenen "Pubertätsverzögerung" deutlich. Einerseits ermöglicht die sozial hergestellte "Unreife" biographische Differenzierungsprozesse, die unter den Vorzeichen gesellschaftlicher Normalität eher unwahrscheinlich sind. Die Ausweitung von psychosozialen Entwicklungsphasen läßt die subjektive Genese von spezifischen subjektiven Kompetenzen zu. Die künstliche "Unreife" ist von daher ein Zustand, der zusätzliche "Reifung" ermöglicht. Auf der anderen Seite hat derselbe Prozeß auch den Charakter einer Infantilisierung, wobei dieser Ausdruck nicht normativ zu verstehen ist. Denn das, was gesellschaftlich als "erwachsen" definiert wird, ist ja nicht unbedingt ein Zustand, den man als "fortschrittlich" gegenüber "infantiler" Identität bezeichnen kann. Auf jeden Fall verbleiben Studenten zunächst in einer Position, die ihnen die Privilegien, aber auch die Belastungen des Erwachsenenstatus vorenthält. Darin - und das ist die Kehrseite der Medaille - liegen beträchtliche Risiken biographischer Entwicklungen begründet, worauf weiter unten noch eingegangen wird.

Durch diese Bedingungen ist die Position von StudentInnen auf eine Weise strukturiert, die spezifische psychosoziale Krisen wahrscheinlich werden läßt.

- Die extreme Verlängerung von Lernphasen ist biographisch nicht nur insofern problematisch, als sie die StudentInnen lange in Abhängigkeiten hält und sie gleichzeitig nicht dazu kommen läßt, eine eigene Lebensperspektive entwer-

fen zu können. Sie führt insgesamt zu einer Labilisierung psychosozialer Identität. Diese Labilisierung ist ambivalent: Sie eröffnet gesellschaftlich ungewöhnliche Lernchancen, verlangt aber entsprechende psychische Belastbarkeit und Absicherungen.

- StudentInnen verfügen über ein beträchtliches Interaktionspotential. Sie können sich relativ viel um subjektive und objektive Probleme, Ereignisse, Interessen kümmern und wegen ihrer autonomen Verfügung über Zeit und Raum dabei auch sehr aufwendige Interaktionsformen realisieren. Auf der anderen Seite besteht jedoch auch der Zwang, in einer relativ unstrukturierten Situation den eigenen Lebensprozeß selbst zu organisieren. Die Institution gibt wenig vor bzw. beschränkt sich auf Zielvorgaben, ohne sie in ihrem Ablauf zu strukturieren. Das bedeutet, daß die Kehrseite des hohen Interaktionspotentials der hohe Bedarf an Fähigkeiten zur Selbststeuerung ist.
- Die Distanzierung zur gesellschaftlichen Normalität, die aus dem Leben und Arbeiten als Student erfolgt, lockert auch die interaktive Einbindung in entsprechende Zusammenhänge. Die Studentin oder der Student wird zwangsläufig seiner Herkunftsumgebung und seinen biographisch früheren Bezugsgruppen (Eltern, Peer-Group) entfremdet. Auf der anderen Seite stellt die hochspezialisierte studentische Subkultur beträchtliche Anpassungsanforderungen, während sie zugleich (zumindest tendenziell) auch den normativen Zusammenhang außerhalb der Universität in Frage stellt. Auch dies hat zwei Seiten: es öffnet Chancen der Reflexion von Interaktionssystemen und Normen, verlangt jedoch auf der anderen Seite nicht unerhebliche Ambiguitätstoleranz.
- Der geringere Integrationsgrad in Bezug auf normale gesellschaftliche Zwänge und der Übergangscharakter der Situation hat zur Folge, daß der Verbindlichkeitsgrad der sozialen Beziehungen relativ niedrig ist, andererseits die

Qualität der Beziehungen wegen der Entlastung von Zeitdruck und sonstigen Zwängen sehr hoch sein kann. Die in vieler Hinsicht offene Lebenssituation steht im Gegensatz zu den hohen Ansprüchen an Motivation und auch an positiver Identifizierung, die das Studium verlangt. Dadurch ist das Interaktionssystem von unterschiedlichen Imperativen geprägt, die in einzelnen Situationen zu recht brisanten Mischungen aus Ernsthaftigkeit und Unernst, aus Relevanz und Irrelevanz, Intensität und Indifferenz führen kann.

Man sieht, daß die Situation der Studenten durch die strukturellen Bedingungen tatsächlich ausgesprochen "exzentrisch" ist - mit allen Vor- und Nachteilen, die damit verbunden sind. Es steht außer Frage, daß die psychosozialen Entwicklungschancen, die sich aus der Studentenposition für den Einzelnen wie für Gruppen ergeben, ganz beträchtlich sind. Sie bietet die Möglichkeit, eigenständig Normen und Interaktionsformen zu entwerfen, auszuprobieren und zu reflektieren.

Es gibt jedoch keine Garantie dafür, daß diese Möglichkeiten auch in einem gesellschaftlich und individuell fortschrittlichen Sinn genutzt werden. Freiräume definieren ihre Nutzung nicht selbst (sonst wären sie keine). Und da eine reflektierte Nutzung eines Freiraumes sowohl spezifische subjektive Kompetenzen als auch eine entsprechende soziale Struktur dieses Freiraums voraussetzt, besteht immer auch die Möglichkeit, daß er regressiv genutzt wird.

Die Nutzung des Freiraums hängt von zwei Momenten ab: von den vorhandenen sinnstiftenden Kompetenzen der Einzelnen und von der Sinnstiftung, die im Rahmen der Institution möglich ist bzw. ermöglicht wird. Aus den angesprochenen Gründen ist der individuelle und institutionelle Sinnbedarf sehr hoch. Weil es an organisierten und normativ fixierten Interaktionsformen und -prozessen fehlt, muß jeder Einzelne für sich und die Gruppe als Ganze

permanent ein interaktives Gleichgewicht herstellen, ausbalancieren und weiterentwickeln. In diesem Zusammenhang ist die relativ große Autonomie der subkulturellen Eigendynamik einerseits eine Chance, die notwendigen sozialen Voraussetzungen der individuellen und kollektiven Sinnstiftung differenziert herzustellen und spezifischen Bedingungen anzupassen, zugleich aber auch nicht unproblematisch, weil sich die Eigendynamik auch in Richtungen entwickeln kann, die die Voraussetzungen für aktive Sinnstiftung behindern. Daraus ergibt sich die systematische Möglichkeit von destruktiven Sinnkrisen, die durch die Institution induziert werden, also über das Normalmaß an individueller und kollektiver Pathologie hinausgeht bzw. diese in einer Weise verstärkt, daß es zu einem Umschlag von Quantität in Qualität kommt.

In diesem Zusammenhang spielt die Verarbeitung von Widersprüchen eine besondere Rolle. Die studentische Position selbst ist, wie skizziert, von strukturellen Widersprüchen gekennzeichnet und steht außerdem in einem widersprüchlichen sozialen Zusammenhang. Ein unbeschädetes Überleben und erst recht eine erfolgreiche Weiterentwicklung setzen daher voraus, daß diese Widersprüche systematisch verarbeitet werden können und nicht auf regressive und damit auch repressive Weise nach der einen oder anderen Seite hin aufgelöst werden. Das ist nicht so zu verstehen, daß es darum ginge, Sinnkrisen generell zu verhindern. Das ginge nur, indem man den Freiraum durch strikte Organisation auflöste, womit auch seine produktiven Potenzen vernichtet würden. Denn die strukturelle Förderung von Sinnkrisen ist zugleich auch die Bedingung für emanzipative Entwicklungen. Ohne die produktive Verunsicherung der psychosozialen Identität des Einzelnen und der Gruppe besteht kaum Anlaß, sich mit ihr reflexiv und praktisch auseinanderzusetzen, sich auf die notwendig anstrengenden Prozesse der Selbstreflexion und der Analyse von objektiven Sinnzusammenhängen überhaupt ein-

zulassen. Es geht also vielmehr darum, die möglichen destruktiven Konsequenzen von durch soziale Bedingungen induzierten Sinnkrisen minimal zu halten, um ihren produktiven Aspekten so viel Raum wie möglich zu geben. Erforderlich sind also soziale Beziehungsnetze, in denen Krisen produktiv bearbeitet werden können, komunitäre Reflexion möglich ist.

5 Veränderungen der studentischen Rolle

Bisher habe ich in sehr allgemeiner Form von der studentischen Lebenssituation und vom Profil der Studentenrolle gesprochen. Aber diese Rolle hat sich allein in den drei Jahrzehnten, die ich überblicken kann, bemerkenswert gewandelt. Das "klassische" Bild von StudentInnen ist korrekturbedürftig. In meiner Generation hat es noch einigermaßen zugehört: Der Student ist jung, von der Heimatregion weg an eine (ferne) Hochschule gezogen, nur in einem Zimmer ("Bude" oder Wohnheim) hausend, ledig, ungebunden, ganz offen für das Studentenleben, materiell zwar karg, aber doch irgendwie hinreichend versorgt (wie es der Askese des künftigen Wissenschaftlers gebührt), frei dazu, sich ganz auf die Wissenschaft, mindestens aber auf die Lernchancen des Studiums einzulassen.

Walter Benjamin hat in einer Rede als Studentenfunktionär vor etwa 80 Jahren die "bewußte Einheit" des Lebens der Studenten eingefordert. Es sollte von der Idee der Wissenschaft durchdrungen und allein dem "geistigen kritischen Dasein" verpflichtet sein. Unwirsch wird auch die Idee abgewehrt, daß das Studium auch eine Berufsausbildung zu gewährleisten hätte. In diesem klassischen Verständnis der studentischen Rolle war die Existenz der StudentInnen für alle gleich durch das Studium bestimmt: Ort, Lebensunterhalt, Wohnform, Familienstand, Zeithaushalt - alles so geregelt, daß das Studium bzw. studienbezogene Aktivitäten im Mittelpunkt stan-

den oder doch stehen konnten, StudentInnen sich im wesentlichen in der Hochschule und hochschulbestimmten Räumen aufhalten und Kontakte vor allem wiederum mit StudentInnen haben, sich, wenn überhaupt, dann in studentischen Vereinigungen betätigen würden: in allem als StudentIn und auf ihr StudentInnensein hin ansprechbar.

Dieses Bild der studentischen Rolle hat sich in den vergangenen Jahrzehnten gründlich verändert. Heute schwindet die Zentralität des Studiums für immer mehr Studierende. Sie teilen ihre Zeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit, zum Teil auch Familie und Haushaltsführung, bauen ihre Wohnung, ihre privaten Räume als Gegenwelt zu den Hochschulräumen auf, leben in alten sozialen Beziehungen fort oder knüpfen neue an, die nicht durch die Hochschule angestoßen 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. In einem Seminar zum Thema soziale Netzwerke, das ich kürzlich in München durchführte, haben die TeilnehmerInnen, quasi im Selbstversuch, ihre eigenen Netzwerke rekonstruiert. Beim Vergleich der verschiedenen Konfigurationen ist uns aufgefallen, daß soziale Beziehungen, die über das Studium vermittelt und ermöglicht wurden, bei einigen ein ganz schmales Segment ausmachten. Bei einem Kommilitonen gab es dieses Segment überhaupt nicht. Auf die Frage, ob er denn tatsächlich Null-Kommunikation zu MitstudentInnen habe, antwortete er, daß er natürlich eine Reihe oberflächlich kennen würde, aber Universität spiele halt in seiner Beziehungswelt keine Rolle. Es scheint, daß nicht mehr die StudentInnenrolle im Verhältnis zur Gesellschaft exzentrisch ist, sondern die Universität zur Gesellschaft. Generell ist Wissenschaft und Universität nicht mehr "das Leben", die Zugehörigkeit wird eher wie ein vorübergehender Job wahrgenommen, und entsprechend besetzen sie auch nur

einen mehr oder weniger großen Sektor im Alltagsleben. Eine Studentin hat dies so ausgedrückt: "Ich bin keine Studentin, ich studiere nur"!

Die realen Veränderungen lassen sich in wenigen Stichworten andeuten:

- Die Universitäten werden nicht mehr mehrheitlich von Kindern aus gesellschaftlich privilegierten und bildungsbürgerlichen Schichten besetzt. Die Kinder aus Angestellten- und Arbeiterfamilien haben enorm zugelegt.
- Der Anteil der Frauen hat sich in den Jahren zwischen 1950 und 1980 verdoppelt.
- 1/3 aller Studierender ist älter als 26 Jahre und etwa 1/10 ist älter als 30. Dieser Anteil der älteren Studenten hat sich seit 1960 verdoppelt. Die meisten von ihnen haben bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung hinter sich.
- Mehr als die Hälfte der Studierenden sind verheiratet oder haben eine feste Partnerbindung. Der Anteil der Studierenden, der bereits Kinder hat, liegt zwar gegenwärtig erst bei 6%, ist aber im Steigen.
- Ein wachsender Teil der Studentenschaft ist voll- oder teilerwerbstätig. 40% aller Studierenden (2 1/2 mal mehr als 1967) sind zum Teil und 9% voll für die Finanzierung ihres Studiums zuständig.
- Eine eigene Wohnung zu haben oder in einer WG zu wohnen, ist für 75% die erstrebenswerte Wohnform, die sich 56% realisiert haben. 10% wohnen in Wohnheimen oder zur Untermiete und 24% wohnen bei ihren Eltern.
- Die heutigen Studierenden sind sehr seßhaft. Nur noch 16% wechseln wenigstens einmal den Studienort. Die Zeit der "wandernden Scholaren" ist vorbei. Bis in 60er Jahre hinein war es eher die Norm, ein- oder zweimal den Studienort zu wechseln.

Eine über diese Indikatoren gekennzeichnete StudentInnen-schaft ist tatsächlich weit entfernt von der "bewußten Einheit"

des Lebens, einer vollständigen Hingabe an die Wissenschaft und jenes Habitus der stetigen geistigen Weltdurchdringung, die sich die klassische Universität idealerweise gewünscht hatte, aber wohl auch nur bei einer Minderheit gelebte Wirklichkeit war. Pluralisierung, Individualisierung und auch Fragmentierung der Lebensformen, die für unsere ganze Gesellschaft typisch sind, prägen auch die studentischen Lebensformen.

6 Mitten in einer "stillen StudentInnenbewegung"?

Wenn man die beschriebenen Entwicklungen zusammennimmt, dann kann man mit Karl Otto Hondrich (1994) von einer "stillen Revolution" an den deutschen Hochschulen sprechen: "Die deutsche Hochschule treibt elitären Gemeinschaftssinn aus und ihre Studenten in andere Rollen hinein. So entstehen die Neuen Studierenden: viel mehr Frauen, oft Eltern, in Vereinen und Initiativen Engagierte, vor allem Berufstätige, die zeitweilig auch studieren. (...) Wahrlich, eine stille Revolution. Die offene Universität verwandelt Nur-Studenten in Auch-Studierende. Erstere gibt es zwar noch, aber als Sozialtypus sterben sie aus wie die Bauern oder Arbeiter. Heute gehören zwei von drei Studierenden dem neuen Typus an. Ihr Lebensmittelpunkt ist nicht mehr die Universität, sondern der Arbeitsplatz, die Familie, die Selbsthilfegruppe, die Reise. (...)")

Wie keine andere Sozialfigur verkörpert der Auch-Studierende die Spannung zwischen Universität und anderen Lebenssphären produktiv und integrativ. Er führt die Gesellschaft in die Universität, die Universität in die Gesellschaft ein, bald wird jeder dritte eines Jahrgangs die Universität und ihre vielfältigen Reflexionskulturen von innen kennen! Und fast jeder Studierende verfügt über irgendeine Berufspraxis.

Dies bedeutet eine sensationell neue Art sozialer Integration. Auch die alten Universitäten trugen "von oben herab", durch das Bildungs- und Herrschaftswissen einer kleinen Führungselite, zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei. Die Auch-Studierenden Neuen Typs dagegen stellen sozialen Zusammenhalt von "unten" her: Sie stimmen wissenschaftliche und berufliche Erfahrungen aufeinander ab und bringen so Lebenssphären unter einen Hut, die auf fatale Weise auseinanderzudriften drohen".

Hondrich sieht in seinem SPIEGEL-Essay allerdings die Gefahr, daß dieser Studierende Neuen Typs von den Technikern der heutigen Bildungsreform nicht geschätzt wird:

"Zum Dank wollen die Schwarmgeister der Bildungspolitik ihn wegrationalisieren. Ihnen schwebt eine Universitätsanstalt vor, in der es keine Langzeitstudenten und keine Studienabbrecher mehr gibt, wohl aber "richtige" Studenten, die nur studieren. Ja, sind denn diese vorgeblichen Sprecher von Wirtschaft und Politik von allen guten Geistern verlassen? Hätten sie Erfolg, würden sie die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leistungen, für die der Sozialtypus des Neuen Studenten und seine Universität stehen, zunichte machen - ohne irgend etwas für die Wissenschaft zu gewinnen".

Die "stille Studentenbewegung" müßte bei dieser Art von Hochschulreform auf der Strecke bleiben. Weder von Bildungspolitikern noch von HochschullehrerInnen vorgesehen und systematisch gefördert, hat sich dieser Sozialtypus entwickelt. Gemessen an studentischen Vorläufergenerationen verfügt er über größere Ressourcen in der Verknüpfung fragmentierter Lebensbausteine, über ein höheres Maß an alltagsbezogener Kompetenz, und er ist ein eigenwilliger und oft genug souveräner Sinnbastler. Die Synthesen für seinen beruflichen und lebensweltlichen Alltag erwartet er sich nicht mehr von großen geistigen Entwürfen, die ihm herausragende Persönlichkeiten der Universität anzubieten hätten. Insofern hat

dieser Typus die Postmoderne längst lebenspraktisch umgesetzt. Man könnte auch sagen, daß hier in generationspezifischer Eigeninitiative jener Qualifikationstypus entstanden ist, der benötigt wird, um im progressiven Sinne die Verschlankungs- und Abflachungsprozesse in Betrieben, Verwaltungen und Hierarchien gestalten und tragen zu können. Hier sind Subjekte gefragt, die gelernt haben, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen. Wird das nicht in den heutigen Universitäten ungeplant, aber real vermittelt? Dazu noch einmal Hondrich: "In der Unübersichtlichkeit der nach außen und innen offenen Massenuniversität wird Studieren zu einer persönlichen Such- und Ordnungsaufgabe". Hier werden Grundqualifikationen in Selbstorganisation vermittelt, und die meisten Studierenden entwickeln hohe Fähigkeiten in der Herstellung kleinräumiger Sozialformen, Arbeitsgruppen, Teams, in denen die "persönlichen Such- und Ordnungsaufgaben" komunitär bewältigt werden. Solche Prozesse sollten allerdings nicht nur zufällig und aus der Eigeninitiative der Studierenden entstehen. Für sie können von Seiten der Institution "Gelegenheitsstrukturen" geschaffen werden, wir HochschullehrerInnen können sie im Sinne der Empowermentstrategien unterstützen und fördern.

An unserem Institut ist im Rahmen von Streikmaßnahmen vor einigen Jahren ein Curriculum "soziales Lernen" entstanden. Hier erhalten StudienanfängerInnen das Angebot eines Selbstorganisationsmilieus in Gestalt von angeleiteten Gruppen, die von fortgeschrittenen StudentInnen übernommen werden. In dem ganzen Curriculum ist keine universitäre Autorität dabei, die Fakultät finanziert allein einen erfahrenen Gruppendynamiker, der als Supervisor für die studentischen GruppenleiterInnen fungiert. 2/3 unserer StudentInnen gehen inzwischen durch diese Gruppen, und es gibt KollegInnen, die schon fürchten, daß die StudentInnen zu selbstbewußt und institutionenkritisch würden. Aber genau das sind Qualifikationen, auf die es heute in erster Linie ankommt.

Heute fehlen die großen alles überwölbenden Bildungsideen, aber es besteht die Chance zu mehr "aufrechten Gang", zu einer Demokratisierung der Wissensproduktion, -vermittlung und -aneignung.

Diese Idee habe ich schon anfangs in den Worten von Max Horkheimer angesprochen. Sie möchte ich noch einmal in Erinnerung rufen und damit aber auch schließen:

"Fassen Sie die Erkenntnisse, die Ihnen geboten werden, nicht als etwas Fertiges, dinghaft Festes auf, das man bloß zu behalten und wiederzugeben braucht, sondern als etwas, das nur Sinn hat im Verhältnis zu Ihrer eigenen geistigen Tätigkeit. Lernen Sie es, die gedankliche Welt, die sich Ihnen öffnet, nicht als eine Summe von Daten anzusehen, sondern als einen Prozeß, in dem Material und lebendige Reflexion sich durchdringen, und den Sie unablässig selbständig nachvollziehen müssen. Ich meine damit, daß Sie der gebotenen Sache zugleich sich überlassen und Ihre eigene autonome Vernunft ins Spiel bringen sollen. Dieses Verhalten im Lernen, in dem Liebe und Besonnenheit sich vereinigen, kommt unmittelbar jener Elastizität des Geistes zugute, die es heute zu erneuern gilt".

Literatur

- ADORNO, Theodor W. et al.: The authoritarian personality. New York: Harper & Row 1950.
- HONDRICH, Karl Otto: Totenglocke im Elfenbeinturm. In: DER SPIEGEL 6/1994, S. 34 - 37.

- HORKHEIMER, Max: Über akademische Freiheit. Rektoratsrede bei der Immatrikulationsfeier an der Universität Frankfurt am 11. Mai 1953.
- JASPERS, Karl: Die Idee der Universität. Schriften der Universität Heidelberg, Heft 1. Berlin: Springer 1946.
- KERNING, J.B.: Der Student. Sichere Grundlagen für die Gemüts- und Charakterbildung. Lorch: Renatus-Verlag 1928.
- KRAUSHAAR, Wolfgang: Gleichgültigkeit und Überidentifikation. In: K. Wolschner (Hg.): Studentenleben. Reinbek: Rowohlt 1980, S. 168 - 174.
- LENGER, Friedrich: Werner Sombart 1863 - 1941. Eine Biographie. München: C.H. Beck 1994.
- LERSCH, Philipp: Vom Sinn der Geisteswissenschaften. Vortrag vor der Münchner Studentenschaft im Januar 1946. In: P. Scherer, B. Sengfelder & P. Lersch: Wiedergeburt der Menschlichkeit. München: Kurt Desch 1946, S. 89 - 114.
- SCHÜLEIN, Johann August: Monster oder Freiraum. Texte zum Problemfeld Universität. Gießen: Focus 1979.
- SCHÜLEIN, Johann August: Veränderung der Studentenrolle. In: Störfaktor 20, 5, 1992, S. 31 - 57.

Die Autoren

HEINER KEUPP

Diplom-Psychologe, Dr. phil. habil., Professor für Sozial- und Gemeindepsychologie an der Universität München.

Studium der Psychologie, Soziologie und Pädagogik an den Universitäten Frankfurt, Erlangen und München. Arbeitsschwerpunkte umfassen die Bereiche Normalität und Abweichung, soziale Netzwerke Gesundheitsförderung und Identitätsbildung unter Bedingungen der Postmoderne.

Veröffentlichungen aus jüngster Zeit u.a.: "Zugänge zum Subjekt" (1993) und "Psychologisches Handeln in der Risikogesellschaft" (1994).

SIEGFRIED GRUBITZSCH

Diplom-Psychologe, Dr. rer. nat., Professor für Psychologie mit dem Schwerpunkt der Psychologischen Diagnostik an der Universität Oldenburg. Dekan des Fachbereich 5 "Philosophie, Psychologie und Sportwissenschaft".

Studium der Psychologie, Betriebswirtschaft, Pädagogik, Politikwissenschaft und Zoologie in Mainz und Braunschweig.

Promotion 1972. Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten/Konstanz. 1986 Gastprofessor an der Universität Wien.

Herausgeber der Zeitschrift "Psychologie und Gesellschaftskritik" (seit 1977); Veröffentlichungen u.a. "Testtheorie - Testpraxis" (1991).