
Manfred Herzer (Hrsg.)

**Beratung und Betreuung - Aufgaben der
Universität**

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 8

Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Manfred Herzer (Hrsg.)
Beratung und Betreuung - Aufgaben der Universität

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 8
Hg.: Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ)
Mainz 2003

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen nur mit vorheriger schriftlicher
Genehmigung

ISBN 3-935461-07-0
ISSN 1616-5799

Inhalt

Vorwort

<i>Manfred Herzer</i>	1
Beratung und Betreuung - Aufgaben der Universität. Zum vorliegenden Band	

Betreuung und Motivation - Bedingungen erfolgreicher Qualifikationsprozesse

<i>Cornelia Frings und Manfred Herzer</i>	11
Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre	
<i>Manfred Hennen</i>	53
Über einige Voraussetzungen einer erfolgreichen wissenschaftliche Qualifikation	

Studierende: Situation und Orientierungsmuster

<i>Catarina Schmitt</i>	87
Auf der Suche nach dem Überblick: Erfahrungsbericht einer Studentin	
<i>Jenniver Asmussen</i>	105
Studentische Orientierungen	

Beratung und Betreuung: Formen und Befunde

<i>Cornelia Damrath</i>	139
Die Betreuung Studierender: Messung und Implikationen	
<i>Uwe Schmidt und Birgit Leinen</i>	179
Beratung und Information: Untersuchungsergebnisse zum Angebot und zur Gewinnung studienrelevanter Informationen	
<i>Ralf Eßmann</i>	205
Studienberatung aus der Sicht eines Studienfachberaters	
<i>Manfred Hennen, Elisabeth Springer</i>	213
”Beobachtende Studienbetreuung” (BeSt) - Darstellung und Reflexion des Verlaufs und der Ergebnisse des Projektes	

Literatur	267
------------------	------------

Beratung und Betreuung - Aufgaben der Universität

Zum vorliegenden Band

Manfred Herzer

Universitäten sind komplex und unübersichtlich

Universitäten sind komplex und unübersichtlich und dies in mehrfacher Hinsicht: Dieses Urteil gilt hinsichtlich der räumlichen Anordnung ihrer Fakultäten, Fachbereiche, Institute und Abteilungen, Vorlesungssäle, Bibliotheken, Seminar- und Übungsräume. Ebenso kann man die Aussage auf die Vielfalt der Studiengänge, Fächerkombinationen, Möglichkeiten der Im-, Um- und Exmatrikulation beziehen. Was in der Zusammenschau noch fehlt, ist der gewichtige Bereich der fachspezifischen Studien- und Prüfungsordnungen, der höchst unterschiedlichen Studienorganisation sowie die äußerst heterogenen Normen und Werte für die Durchführung sowie den Besuch von Lehrveranstaltungen, Sprechstunden, Prüfungen, etc.

Es sollte klar sein, dass der Rahmen des Studiums, der nur skizziert werden konnte, äußerst vielfältig und für Neulinge - bisweilen auch für "alte Hasen" - verwirrend und verunsichernd ist. In diesem Rahmen müssen nun Studierende ihren Weg in die Universität und durch sie hindurch finden. Dies ist wahrhaftig nicht leicht! Ein Vergleich der neugierigen und euphorischen Gesichter von Erstsemestern mit den Mienen der gleichen Gesichter nach der Hälfte des ersten Semesters zeigt erschreckende Unterschiede: Der Elan und die Freude scheint verflogen, Desillusion und "wissende" Lethargie haben die positive Grundstimmung abgelöst.

Die neuen Studiengänge (Bachelor und Master), die vielfältigen Sonderprogramme (Partnerschaften mit anderen Universitäten, Aufbaustudien, Studienprogramme, empfohlene Auslandsaufenthalte, Betriebspraktika, etc.) oder die mehr oder weniger gelungene Studienorganisation in den einzelnen Fächern führen dazu, dass die Situation sich für Studierende immer komplexer und damit verwirrender darstellt. Sie sehen sich mit Aufgaben und Entscheidungen konfrontiert, die sie nur bedingt überschauen, bei denen Ihnen die nötigen Informationen fehlen, etc.

Diesen Erschwernissen und Hindernissen auf der Seite der "Organisation Universität" stehen Forderungen nach einem "studierbaren Studium", d.h., einem qualitativ hochwertigen Studium ohne unnötige Verzögerungen auf Seiten der Studierenden gegenüber. Im Moment von noch größerem Einfluss sind die politischen Debatten um die im europäischen Vergleich "zu lange" Verweildauer der Studierenden in deutschen Universitäten. Knappe Finanzressourcen motivieren die Landesregierungen zu vielfältigen Aktivitäten der Effektivierung der Universitäten.

Neben neuen Studiengängen sieht man in effektiverer Organisation, besserer "Beratung und Betreuung" Werkzeuge, mit denen man die Qualität des Studiums verbessern möchte.

Studierende sind sozial heterogen zusammengesetzt und studieren unter sehr unterschiedlichen Bedingungen

Die Komplikationen beim Kontakt zwischen Studierenden und Universität können jedoch nicht beschrieben werden ohne die Seite der Studierenden etwas genauer zu betrachten.

Der in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts zu konstatierende Anstieg der Studierendenzahlen hat nicht nur zu einer Zunahme, sondern auch zu einer Veränderung in der sozialen Zusammensetzung der Studierenden geführt. Waren es bis in die 60er Jahre hinein vor allem Akademiker, deren Kinder die Hochschulen und Universitäten besuchen konnten, so fanden nach und nach, gefördert durch sozial- und bildungspolitische Begleitprogramme sowie den Ausbau der Hochschulen, auch Studierende aus anderen sozialen Schichten in die Hochschulen. Die grundsätzliche Orientierungen zum Studieren konnten durch die Ausweitung und soziale Differenzierung nicht mehr innerhalb der Familien weitergegeben werden. Viele Studierende musste das dazu notwendige Wissen in einem mehr oder weniger mühsamen Prozess neu erwerben; die starken Veränderungen in der Hochschullandschaft erschwerten diesen Prozess zusätzlich.

Verbunden mit der sozialen Differenzierung aber nicht mit ihr identisch ist der Wandel in den Lebensweisen der Studierenden: Neben das traditionelle Muster, der Freistellung der Studierenden für das Studium durch die finanzielle Absicherung der Eltern sind andere Formen getreten. Ferienjobs, Erwerbstätigkeit im Semester in unterschiedlicher Stundenzahl, z.T. mit Unterstützung der Eltern oder auch durch Mittel nach dem

Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög) treten in unterschiedlichen Anteilen auf. Die Erwartungen der Hochschulen, zumindest der Hochschullehrer, setzen jedoch meist einen voll einsetzbaren und einsatzwilligen Studierenden voraus. Da bei sehr vielen die Universität nicht ihr Lebensmittelpunkt ist, muss es bei solchen Erwartungen zu Konflikten und Missverständnissen kommen.

Neben der Pluralisierung des sozialen Hintergrundes sowie der Lebensweise von Studierenden muss auf eine weitere Differenzierung hingewiesen werden: Diese bezieht sich auf die feststellbaren Studienmotivationen, die von strikter Fachorientierung über ein Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung bis zu direkter Verwertung des Ausbildungsabschlusses (Geld/Stellung) reichen. Treffen Ausbildungsinteressen auf die traditionelle Perspektive der Universität als Bildungs- und Forschungsinstitution, so resultiert daraus nicht selten ein großes Unverständnis auf Seiten der Studierenden. Dieses gilt selbstverständlich auch umgekehrt: Das professionelle Selbstverständnis vieler Professoren als Wissenschaftler trifft zunehmend auf Studierende, bei denen wissenschaftliche Ambitionen nicht oder nur sehr begrenzt vorhanden sind.

1. "Orientieren", "motivieren" und "fördern": Die Aufgaben von Beratung und Betreuung

Angesichts der skizzierten Bedingungen sollte deutlich sein, dass von einer intensivierten bzw. verbesserten Beratung und Betreuung nur ein Teil-Beitrag zur Lösung der Studienprobleme erwartet werden kann. Beratung und Betreuung lösen weder die chronischen Finanzprobleme der Universitäten, noch sind sie in der Lage, die allgemeinen Defizite der "Organisation Universität" entscheidend zu verbessern. Positive Effekte sind jedoch vor allem da zu erwarten, wo es darauf ankommt, dass *persönliche Motive und Interessen* der Studierenden mit *institutionellen Vorgaben* zu verknüpfen sind.

"orientieren"

Damit es zu dieser Verknüpfung kommt, müssen zunächst wichtige Entscheidungen über die Aufnahmen eines Studiums, die Wahl eines Studienorts und eines Studiengangs getroffen werden. Ist diese Entscheidung gefallen, stellt die Universität die Anforderung an die Studierenden, dass sie in die von ihnen studierten Fächer hineinfinden. Sie müssen sich die studierten Fächer persönlich aneignen, das entsprechende Fachwissen erwerben und die üblichen Denk- und Arbeitsmuster erlernen. Sowohl bei der Studienentscheidung als auch im Studium selbst müssen "Passungen" hergestellt werden zwischen den Interessen und Talenten der Studierenden und den Möglichkeiten bzw. den Anforderungen der Institution Universität. Orientierung gewinnen Studierenden auf höchst unterschiedlichen Wegen: Eltern, Freunde, Mitstudierende, die Lektüre von Ratgebern und spezieller Literatur zum Studienbeginn, Internetrecherchen etc.. Die Universität selbst ist in zweierlei Weise daran beteiligt. Für den Beratungsbedarf in Fragen der Studienfachwahl oder auch des Studienfachwechsels steht die Zentrale Studienberatung aber auch die Fachstudienberatung zur Verfügung. Die "Passung" in Bezug auf das studierte Fach ist vor allem die Aufgabe der akademische Lehre.

"motivieren"

Man muss davon ausgehen können, dass Studierende bereit sind, erhebliche Anstrengungen auf sich zu nehmen um ein aufwändiges Studium zu absolvieren. Viele Professoren wehren sich daher, mitunter auch vehement, wenn an sie die Forderung herangetragen wird, sie sollten ihre Studierenden motivieren. So verständlich diese ablehnende Haltung angesichts von wenig engagierten Studierenden auch sein mag, die Frage nach der Motivation der Studierenden betrifft auch die Universität und die Studienbedingungen und kann *nicht allein* als Bringschuld den Studierenden zugeschrieben werden. Schlechte Studienbedingung, wenig begeisternde Lehre, organisatorische Mängel und individuelle Unzulänglichkeiten auf Seiten der Lehrenden vernichten Motivation. Auch wenn man der Ansicht ist, dass es nicht die Aufgabe der Universität sein kann, erwachsene Menschen zum Erwerb von Bildung zu motivieren: Die universitären Strukturen und Prozesse, die geradezu als Motivationsvernichter wirken, können aus vielen Gründen nicht tatenlos hingenommen werden.

Beratung, aber viel mehr noch die persönliche Betreuung von Studierenden hilft diesen "ins Fach", vermittelt ihnen über Erfolgserlebnisse soziale

Anerkennung und stärkt damit ihr Selbstvertrauen. Gelingt es damit einen positiven Motivationszirkel in Gang zu setzen bzw. einen negativen Motivationszirkel zu bremsen, so leistet Betreuung in diesem Fall einen zentralen Beitrag zur Entwicklung einer zentralen Ressource der Studierenden.

"fördern"

Studierende unterscheiden sich hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten, ihren Lebensbedingungen, ihrem Durchhaltevermögen, etc.. Eine gute Beratung sollte Studierende dabei unterstützen, Studien- und Lebensformen zu finden, die es erlauben, die individuellen Umstände bzw. die individuellen Fähigkeiten mit den Anforderungen des Fachstudiums verbinden.

Die Betreuung der Studierenden im Studium kann nicht alle anderen Widrigkeiten und Hindernisse beseitigen; sie kann jedoch einen Beitrag dazu leisten, dass mehr Studierende besser studieren und bessere Leistungen erbringen. Dabei gilt es neben der Leistungsspitze auch die weniger Leistungsfähigen zu fördern.

Beratung und Betreuung, die orientiert, motiviert und fördert, verbessert die "Passung" zwischen Studierenden und ihrem Studium, trägt zur Motivation der Studierenden bei und entwickelt deren Fähigkeiten bei unterschiedlichen Voraussetzungen.

Zum vorliegenden Band

Der vorliegende Band versammelt acht Beiträge, die sich auf unterschiedliche Art und Weise der Thematik Beratung und Betreuung zuwenden. Alle Autorinnen und Autoren kommen aus der Mainzer Johannes Gutenberg-Universität, die meisten sind bzw. waren in unterschiedlichen Funktionen im Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) beschäftigt. Darüber hinaus konnten Frau Birgit Leinen, Leiterin der Zentralen Studienberatung, sowie Herr Dr. Ralf Eßmann, Dekanat des Fachbereichs Chemie und Pharmazie, zur Mitarbeit an diesem Band gewonnen werden.

Die einzelnen Beiträge:

- Der Band wird programmatisch eingeleitet durch den Beitrag von *Cornelia Frings und Manfred Herzer*. Ausgehend von einer Diskussion der Begriffe Beratung und Betreuung wird gefragt, inwieweit es möglich ist, diese Begriffe auf die *universitäre Lehre* zu übertragen. Erweist sich der Beratungsbegriff als ungeeignet, so lässt sich der Betreuungsbegriff, nach einigen Modifikationen, durchaus auf die Lehre anwenden. Der Artikel geht davon aus, dass persönliche Kontakte mit Lehrenden für die Aneignung des Fachs wie für die individuelle Motivation der Studierenden zentral sind. Um diese Kontakte erfolgreich zu gestalten, sei es notwendig, dass die vorhandenen und auch notwendigen Perspektivenunterschiede in Betreuungssituationen partiell aufgehoben werden, so die zentrale These des Artikels. Dieser Notwendigkeit stünden neben kulturellen Unterschieden vor allem schwierige Rahmenbedingungen entgegen.
- Wird im ersten Beitrag gelingende Betreuung vor allem hinsichtlich der Überwindung divergenter Perspektiven diskutiert, so fragt der zweite Aufsatz am Beispiel von Doktoranden nach deren notwendiger 'Eigenarbeit' zur Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit. "Der schlichte Vorsatz oder die von außen kommende Aufforderung, seine Arbeit zu tun und dabei gut oder sehr gut zu sein, überfordert uns in den meisten Fällen," so *Manfred Hennen*, der ehemalige Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) zu Beginn seiner Erörterungen, die ursprünglich als Rede an Doktorandinnen und Doktoranden gerichtet war. Das zentrale Thema ist die Motivation zu wissenschaftlicher Arbeit. Dabei wird deutlich dass es um einen vielschichtigen Prozess handelt, der Belohnungsaufschub und Hingabe fordert. Hennens zentraler Begriff ist Bindung, verstanden nicht nur als Bindung an das zu bearbeitende Thema, sondern auch an ein ganzes Lebensprogramm: "Wie kann der angemessene Umgang mit der eigenen Person zu Stande kommen, die bei Laune gehalten werden muss, um Produktivität zu gewährleisten. Es wird deshalb von einer inneren Haltung, von einer stabilisierenden Umgebung, besonders von Motivation und ihren Bedingungen, aber auch von einigen Praktiken die Rede sein, welche alle den Prozess der Mobilisierung von stetiger Konzentration, von Kreativität und vor allen Dingen auch von Freude für die Arbeit im Alltag des Doktorandenseins aufrechterhalten können."

Der zweite Teil des Bandes stellt die studentische Perspektive in den Mittelpunkt:

- *Catarina Schmitt*, die ein Magisterstudium mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern absolviert hat, beschreibt in ihrem Essay typische Orientierungs- und Motivationsprobleme von Studierenden. Diese resultieren einerseits aus der Art der Studienorganisation und andererseits aus zentralen Problemen in der universitären Lehre.

Dabei lenkt sie die Aufmerksamkeit zunächst auf die für die Studierenden besonders wichtigen Institutionen, die Sekretariate von Professoren, Abteilungen, Instituten und Dekanaten. Obwohl diese einen erheblichen Teil des Kontakts zwischen Studierenden und der Universität bestreiten, scheint diese Aufgabe nicht in jedem Fall in das berufliche Selbstverständnis der dort Beschäftigten Eingang gefunden zu haben. Bezogen auf die Lehre beschreibt sie zudem eindrücklich, wie es den Studierenden durch übertriebene Zurückhaltung der Dozenten in Seminaren erschwert wird, in fachlichen Fragen zwischen richtig und falsch, gut und schlecht, vertretbar und undiskutabel zu unterscheiden. Ihr Wunsch sind akademische Lehrer, die es durch ihre Rückmeldung an die Studierenden ermöglichen, schneller und sicherer in das Fach zu finden.

- Die Pluralisierung der Herkunft aber auch der Lebensverhältnisse der Studierenden stellen die Universität vor die Situation sich mit unterschiedlichen Motivationsmustern und Interessenlagen der Studierenden auseinandersetzen zu müssen. *Jenniver Asmussens* Beitrag beschreibt unterschiedliche studentische Orientierungsmustern und diskutiert deren unterschiedliche Ausprägungen in verschiedenen Fächern. Die Daten dieser empirischen Studie wurden in einer umfassenden Untersuchung zur Studienmotivation und Studienkultur (1409 befragte Studierenden der Mainzer Universität) erhoben. Das Konzept der studentischen Orientierungsmuster geht über die reine Abfrage von Studienmotiven hinaus, da umfassendere Orientierungen (Freizeit, sozialer Kontext) in die Analyse einbezogen werden. Bei der Identifikation studentischer Orientierungsmuster konnte Asmussen acht Orientierungen ermitteln: Freizeitorientierung, Leistungs-/Konkurrenzorientierung, Statusorientierung, Fach-/Sachorientierung, Sicherheitsorientierung, familiäres Umfeld, Soziale Wertorientierung und Bildungs-/kulturelle Orientierung. Diese wertet sie für elf Fächer aus und kommt zu differenzierten Profilen.

Mit den vier Beiträgen des dritten Teils kommen Beratung und Betreuung direkt in den Blick:

- Der Beitrag von *Cornelia Damrath* untersucht mit Daten aus der schon erwähnten Untersuchung zur Studienmotivation und Studienkultur an der Mainzer Universität folgende Themen:
 - (1) Inwieweit kann Betreuung empirisch erfasst werden ? Hierzu wird mit Hilfe einer Faktorenanalyse ein mehrdimensionales Instrument zur Messung von Betreuung konstruiert. Dabei kommt die Autorin den zu vier Dimensionen "Transparenz der Studienanforderungen", "Anleitung zum Selbststudium", "Organisation von Leistungsnachweisen" und "Akademische Gemeinschaft".
 - (2) In einer differenzierten Analyse werden die Urteile der Studierenden in 11 Fächern hinsichtlich dieser Dimensionen verglichen. Insgesamt beurteilen die Studierenden der Physik die dort erfahrene Betreuung am positivsten, der schlechteste Beurteilung bekommt die Volkswirtschaftslehre.
 - (3) Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen der Beurteilung der Betreuung und der Studienzufriedenheit schließen die Studie ab. Hier ergibt sich ein differenziertes Bild: In manchen Fällen geht die Beurteilung der Betreuung mit der Studienzufriedenheit einher (Physik, Publizistik), in anderen Fächern (wie etwa Psychologie oder Anglistik) jedoch nicht.
- *Uwe Schmidt und Birgit Leinen* (Zentrale Studienberatung) präsentieren eine Befragung von Studienanfängern, die darüber Aufschluss geben soll, wie das Informations- und Beratungsangebot der Mainzer Universität wahrgenommen wird. Beratungsbedarf besteht vor allem hinsichtlich des Studienangebotes und der Studienwahl und dies vor allem in den Geistes- Kultur- und Sozialwissenschaften; die Ursache dafür dürfte in den vorhandenen Kombinationsmöglichkeiten von Fächern liegen, die in dieser Form in den Diplomstudiengängen nicht vorhanden sind.. Studierende suchen zeitnahe Auskünfte, die sich durch hohe Fachkompetenz und Freundlichkeit auszeichnen. Dabei beschreiten sie mehrere Wege, von der Internet-Recherche bis zur persönlichen Vorsprache.
- Der Beitrag von *Ralf Eßmann* bietet einen Einblick in die Fachstudienberatung des Fachbereiches Chemie. Dabei zeigt er nicht nur die vielfältigen Angebote des Fachbereichs auf, sondern berichtet aus

seiner langjährigen Erfahrung in diesem Bereich. Die zunehmende Komplexität von Studiengängen und Abschlussarten erschwert nicht nur die Orientierung der Studierenden sondern auch der Studienberater. Ein weiterer Aspekt sei noch erwähnt: An einem Beispiel der eigenen Beratungstätigkeit kann er zeigen, wie selektiv die Wahrnehmung der Beratenen sein kann bzw. wie machtlos ein Berater, der "gegen" die verbreiteten Vorannahmen der Beratenen berät.

- Den Band beschließt der Bericht zu dem Projekt "Beobachtende Studienbetreuung (BeSt) von *Manfred Hennen und Elisabeth Springer*. Grundidee dieses Projektes war es, Studienanfänger in Physik, Germanistik, Politikwissenschaft und Jura durch persönliche Betreuung seitens eines Vertrauensdozenten ihres Faches zu fördern und im Gegenzug Informationen über die Erfahrungen der Studierenden mit der Studiensituation zu erhalten. Es zeigte sich, dass die Formen der Betreuung sowohl von Betreuten als auch von Betreuern ausgesprochen positiv bewertet werden. Eine Lösung für die in den Fächern vorhandenen Probleme im Studium werden mit dem Mentorensystem jedoch nicht verbunden; ihm wird jedoch die Funktion zugewiesen, Defizite des Systems zu kompensieren.

Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre

Cornelia Frings und Manfred Herzer

1. EINLEITUNG	12
2. 'BERATUNG' UND 'BETREUUNG' - DAS BEGRIFFSFELD	15
2.1. BERATUNG	16
2.1.1. Anlässe für Beratung	16
2.1.2. Asymmetrie - Die Grundstruktur von Beratung	17
2.1.3. Ergebnisoffenheit als Grundprinzip des Beratungsprozesses	19
2.2. BETREUUNG	20
2.3. 'BERATUNG UND BETREUUNG AN DER UNIVERSITÄT' - EIN MISSVERSTÄNDNIS?	22
2.3.1. Beratung an der Universität	22
2.3.2. Betreuung an der Universität	24
2.4. EXKURS: EMPIRISCHE BEFUNDE ZU SPRECHSTUNDENGESPRÄCHEN	26
3. DIE RAHMENBEDINGUNGEN AN DER UNIVERSITÄT - ZWEI SICHTWEISEN	30
3.1. RAHMENBEDINGUNGEN I: DIE SEITE DER LEHRENDEN	32
3.2. RAHMENBEDINGUNGEN II: DIE SEITE DER STUDIERENDEN	38
3.3. DIE PERSONALUNION VON BETREUUNG UND BEURTEILUNG - EIN ZENTRALES PROBLEM	39
4. DIE BEDEUTUNG DYADISCHER KONTAKTE ZWISCHEN LEHRENDEN UND STUDIERENDEN	40
4.1. DIE ANEIGNUNG DER UNIVERSITÄT ALS AUFGABE DER STUDIERENDEN	40
4.2. DIE BEDEUTUNG INDIVIDUELLER KONTAKTE ZU DEN LEHRENDEN	42
5. BEDINGUNGEN GELINGENDER BETREUUNG - ASYMMETRIEN UND IHRE PARTIELLE ÜBERWINDUNG	45
5.1. DIMENSIONEN DER PERSPEKTIVENDIVERGENZ UND IHRE ÜBERWINDUNG	46
5.2. BETREUUNG ALS SOZIALES GESCHEHEN	48
6. FAZIT	51

"Nur wenn ich wirklich muss!",
"meistens unangenehmer Präsentierteller",
"Schwierig, kompetent rüberzukommen",
"Der verwirrt mich doch mehr, als er mir hilft"¹

1. Einleitung

Sprechstunden von Lehrenden in der Universität werden nur besucht, wenn es unbedingt sein muss. Der Nutzen solcher Unterhaltungen wird in Zweifel gestellt und die Situation zudem als sehr unangenehm geschildert - soweit die Aussagen einzelner Studierender.

Die wenigen wissenschaftlichen Arbeiten über individuelle Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden bestätigen die in vielen Einzelgesprächen mit Studierenden gewonnenen Eindrücke, dass insbesondere die Studierenden mit diesen Kontakten sehr unzufrieden sind. Sie bewerten die Beratungs- und Betreuungssituation innerhalb ihres Fachstudiums als relativ schlecht, der Sprechstundenbesuch ist für viele eine ausgesprochen unangenehme Aufgabe und wird dementsprechend häufig vermieden.

Wir gehen jedoch davon aus, dass der persönliche Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden einen wichtigen Beitrag zum Studienerfolg leistet. Neben gut strukturierten Studiengängen und professionell durchgeführten Lehrveranstaltungen ist eine adäquate, d.h. auf die Person bezogene Beratung und Betreuung entscheidend für die Qualität des Studiums und den Studienerfolg. Veränderungen der letzten Jahre weisen zudem darauf hin, dass sich der Beratungs- und Betreuungsbedarf weiter erhöhen dürfte. Zentrale Gründe dafür sind:

- Die Universitäten haben sich zu unübersichtlichen, anonymen und mitunter schlecht organisierten Großorganisationen entwickelt. Die Orientierung in diesen Organisationen wird erschwert durch die große Vielfalt von Studien- und Prüfungsordnungen oder durch die höchst unterschiedliche Art, in der die Lehre in den einzelnen Fachbereichen organisiert ist. In vielen Fällen kommen höchst individuelle Vorstellungen der Lehrenden hinzu. Gilt dies schon für die traditionellen Studiengänge Diplom, Magister und Lehramt, so wird mit

¹ Josefine HUBER (2001): "Nur wenn ich wirklich muss!" In: Audimax 05, 48.

den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen die Orientierung und Entscheidungsfindung der Studierenden weiter erschwert.

- Auf der anderen Seite ist es vor allem die veränderte soziale Zusammensetzung der Studierenden, die eine verstärkte Beratung und Betreuung erfordert. Durch den Ausbau des tertiären Bildungswesens wurden Kinder aus ehemals hochschulfernen Schichten zu Studierenden; die soziale und kulturelle ‚Passung‘ zwischen den Anforderungen des Studiums einerseits und dem Orientierungswissen der Studierenden andererseits versteht sich nicht mehr von selbst. Die Stichworte dafür sind Bildungsexpansion sowie die Pluralisierung der Zugangswege zur Universität
- Hinzu kommt die Veränderung der typischen studentischen Lebenssituationen. Neben dem Typus der von den Eltern finanzierten Vollzeitstudierenden haben andere Formen mehr und mehr an Bedeutung gewonnen; insbesondere der Anteil derer, die sich ihren Lebensunterhalt ganz oder zu einem großen Teil selbst finanzieren müssen, hat deutlich zugenommen.
- Vor dem Hintergrund knapper werdender staatlicher Ressourcen ist ein zunehmender politischer Wille zur Effektivierung der akademischen Ausbildung zu verzeichnen. Diese von Teilen der Universitäten bzw. Professoren oft als politischer Druck empfundenen Versuche der Einflussnahme verlangen ein zügiges, praxisorientiertes Studium, die Entwicklung von so genannten Schlüsselqualifikationen, etc. Dieses Bild der marktförmigen Ausbildung konkurriert jedoch mit anderen Aufgaben, die an die Universität gestellt werden, wie Bildung, Forschung oder Bereitstellung von hochspezialisiertem Wissen, etc. .

Von Beratung und Betreuung der Studierenden wird vor allem erwartet,

- dass die Orientierungsschwierigkeiten der Studierenden aus der Phase des Studienbeginns beseitigt, zumindest jedoch vermindert werden,
- dass der Zugang zum Fach erleichtert wird,
- dass die Qualität der Lehre und des Studiums verbessert wird,
- dass die Motivation der Studierenden erhöht wird
- und als Folge davon, dass bei verbesserter Qualität die Studienzeiten verkürzt werden und die Abbrecherquoten sinken.

Nun ist es jedoch nicht so, dass es keine Beratungs- und Betreuungsangebote an der Universität gäbe. Allgemeine – und Fachstudienberatungen, Sozial-, Rechts-, und Lebensberatung dürften an jeder Universität vorhanden sein. Bis auf wenige Ausnahmen² gehören Sprechstunden der Professoren und der Lehrkräfte aus dem akademischen Mittelbau zur Kultur der Universität.

Vor diesem Hintergrund fragen wir danach, wieso die bestehenden Angebote von den Studierenden wenig genutzt, ja geradezu gemieden werden und wieso die Bewertung des bestehenden Angebotes durch die Studierenden tendenziell sehr schlecht ausfällt. Im Mittelpunkt der folgenden Betrachtung steht dabei der direkte Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der universitären Lehre; andere beratende Institutionen wie die Zentrale Studienberatung³ oder Fachstudienberatungen⁴ werden ausgeblendet. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass sich die Überlegungen vor allem auf Professorinnen und Professoren⁵ beziehen. Diese lehren nicht nur, sondern sie sind letztlich für die Lehre in einem Fach verantwortlich. Eine differenzierende Würdigung aller mit Lehre betrauten Statusgruppen erfolgt nicht. Wir argumentieren in mehreren Schritten:

- Zunächst wird in Kapitel 2 das Begriffsfeld "Beratung und Betreuung" vorgestellt und es wird diskutiert, inwieweit es sinnvoll ist, die nicht in der Hochschule entwickelten Begriffe auf den universitären Kontext zu übertragen. Beratung und Betreuung an der Universität sind nämlich innerhalb eines spezifischen institutionellen Rahmens angesiedelt und es ist zu fragen, welche Besonderheiten die universitäre Beratungs- und Betreuungssituation kennzeichnen und wie diese von anderen Arten der Beratung und Betreuung abgegrenzt werden muss?

² Mit einer einzigen Ausnahme: Den Medizinem. Laut einer Untersuchung zur Studienzufriedenheit von Medizinstudenten ist es unüblich, dass Professoren, die in der Klinik beschäftigt sind, Sprechzeiten für ihre Studierenden anbieten (Vgl. Tino BARGEL, Michael RAMM (1993): *Das Studium der Medizin: Erfahrungen, Probleme und Forderungen aus studentischer Sicht. Kurzfassung*, 20 ff.

³ vgl. Uwe SCHMIDT; Birgit LEINEN (2003): *Beratung und Information*, (in diesem Band).

⁴ vgl. Ralf EBMANN (2003): *Studienberatung aus der Sicht eines Studienfachberaters*, (in diesem Band).

⁵ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde bei Studierenden und Lehrenden im Singular auf die jeweilige Nennung beider Geschlechter verzichtet. 'Student' und 'Professor' werden für die kategoriale Zugehörigkeit benutzt; Studentinnen und Professorinnen gehören selbstverständlich zu dieser Kategorie.

- Kapitel 3 widmet sich den Rahmenbedingungen, und damit der Umwelt der Beratungs- und Betreuungsverhältnisse an der Universität. Schließlich findet die Kommunikation zwischen Dozent und Student nicht in einem isolierten Raum statt, sondern sie ist eingebettet in eine spezifische und für das soziale System Universität charakteristische soziale Struktur und Kultur. Der berufliche Alltag von Lehrenden ist durch bestimmte Spannungs- und Konfliktlinien gekennzeichnet, die vor dem Hintergrund der sich wandelnden Universität ('Überlast', Unterfinanzierung, Anonymität, etc.) immer deutlicher werden. Wir fragen danach, inwiefern sich unter diesen Bedingungen das Berufsverständnis der Lehrenden bzw. die Einstellungen dieser Personengruppe gegenüber den Studierenden verändern. Zudem argumentieren wir, dass kulturelle Unterschiede einen eigenständigen Einfluss auf die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Studierenden und Lehrenden haben.
- Das zentrale soziale Arrangement für eine auf die individuelle Person bezogene Betreuung ist das (Zweier-)Gespräch zwischen Lehrenden und Studierenden. Kapitel 4 geht auf die Bedeutung solcher Gespräche für den individuellen Zugang zu dem Fach aber vor allem auch für die Motivation der Studierenden sowie für deren Fähigkeiten zur Strukturierung ihres Studienalltags ein. Beispiele und empirische Belege zu den Einstellungen gegenüber dieser Art von Kontakt entnehmen wir einer Studie über Sprechstundengespräche.
- Kapitel 5 geht von der Asymmetrie der Betreuungsbeziehung aus und diskutiert, wie diese Asymmetrie durch ihre partielle Überwindung für den Lehr-Lern-Prozess und damit für die Entwicklung der Studierenden genutzt werden kann. Dazu notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen können für beide Seiten benannt werden.
- Das Gelingen des Gesprächs hängt neben den Rahmenbedingungen vor allem von den Kommunikationskompetenzen beider Gesprächspartner ab.
- Im letzten Teil werden die Ergebnisse der vorherigen Teile zusammengefasst und Konsequenzen für die Universitäten diskutiert.

2. 'Beratung' und 'Betreuung' - Das Begriffsfeld

'Beratung' und 'Betreuung' werden im Rahmen der Universität meist als Begriffspaar benutzt und gleichsam in einem Atemzug genannt; eine differenzierte Betrachtung sucht man meist vergebens. Beide Begriffe werden dabei eingesetzt, um ganz unterschiedliche Inhalte zu umschrei-

ben. Diese reichen von 'sich um Studierende kümmern' über 'Verantwortung übernehmen' bis zu 'Ressourcen der Studierenden erschließen'. Die Begriffe 'Betreuer' und 'Betreuerin' von Master-, Diplom- und Doktorarbeiten findet man zudem in Studien- und Prüfungsordnungen. Als ihre Aufgabe wird formuliert, dass Sie die Themen der Examensarbeiten zu vergeben und bei der Begutachtung bzw. Benotung dieser Arbeiten mitzuwirken haben. Präzisere Begriffsbestimmungen oder ausgearbeitete Modelle der Betreuung und Beratung finden sich jedoch nicht. Hochschulpolitisch wird darüber gestritten, ob verstärkte Beratung und Betreuung zur Lösung unterschiedlicher universitärer Probleme beitragen können oder ob sie die Freiheit der akademischen Lehre und des akademischen Studiums in Frage stellen. Da die von den Diskutanten benutzten Begriffe meist nicht übereinstimmen, sind viele dieser Erörterungen jedoch fruchtlos; ein wichtiges Thema erfährt dadurch nicht die ihm zustehende Behandlung.

2.1. Beratung

Alltagssprachlich verwenden wir die Ausdrücke 'jemanden beraten', 'sich beraten', 'jemandem einen guten Rat geben', etc. . Beraten, dies zeigen all diese Begriffe, bezieht sich auf eine Handlungsfolge und die darin stattfindende Kommunikation; dies gilt auch für den Sonderfall der professionellen Beratung.

Im Folgenden geht es darum, einige zentrale Aspekte aus dem Begriffsfeld der Beratung aufzuarbeiten und zu diskutieren. Diese Aspekte sind:

- *Anlässe* für Beratung
- Die *Asymmetrie* als Grundbedingung und Grundstruktur von Beratung
- *Ergebnisoffenheit* als Grundprinzip des Beratungsprozesses

2.1.1. *Anlässe für Beratung*

Wann und warum lassen sich Menschen beraten? Menschen suchen Rat, wenn ihr Wissen und ihre Kompetenzen nicht mehr ausreichen, um anstehende Entscheidungen treffen oder im Rückgriff auf gewohnte Muster handeln zu können.

Aus der Perspektive der Anbieter findet Beratung dort statt, "wo Menschen nicht selbst aufgrund eigener Erfahrungen, Kenntnisse, Kompetenzen urteilen und sich orientieren, planen, entscheiden oder handeln kön-

nen (und dort, wo ihnen das unterstellt wird)."⁶ Dabei handelt es sich um einen *personen- und fallzentrierten* Versuch, den Klienten in der Auseinandersetzung mit einer Situation zu unterstützen, bei dem die bisher von ihm benutzten Bewältigungsstrategien nicht mehr ausreichen. Ratsuchend zu sein, kann bedeuten, eine Information nicht zu haben, Informationen nicht einschätzen zu können oder die Folgen für mögliches Handeln nicht antizipieren zu können. Ratsuchende haben ein *lebenspraktisches Problem* und suchen dafür eine Lösung. Das Ergebnis des Beratungsprozesses kann danach beurteilt werden, ob im Gespräch zwischen Ratsuchenden und Ratgebern eine Lösung für das 'Problem' der Ratsuchenden gefunden werden kann. Dies kann bedeuten, dass der Ratsuchende dem Ratschlag zustimmt und in der Lage ist, die damit verbundenen Handlungen und Orientierungsmuster in sein Weltbild zu integrieren. Es gibt jedoch auch andere Möglichkeiten: Auch die Distanzierung vom Rat des Ratgebenden und die Entscheidung für eine andere Perspektive ist möglich und empirisch relativ häufig. Sie setzt jedoch einen eigenen Beitrag auf Seiten der Ratsuchenden voraus.

Frommann u.a. weisen zudem darauf hin, dass Beratung nur da angezeigt ist, wo "die Schwierigkeiten ein mittleres Maß nicht überschreiten, wo das Individuum wenigstens noch so 'funktionsfähig' ist, daß es die aus der Beratung resultierenden Lösungsansätze in Handlungsschritte umsetzen kann."⁷ Es gibt damit auch Beratungsvoraussetzungen auf Seiten der Ratsuchenden, die von Ihnen erfüllt werden müssen, damit Beratung gelingen kann.

2.1.2. Asymmetrie - Die Grundstruktur von Beratung

Die in der Terminologie 'Ratsuchender' vs. 'Ratgeber' deutlich werdende bipolare Struktur ist im Falle der Beratung das Resultat unterschiedlicher Erfahrungen, unterschiedlicher Kompetenzen und der unterschiedlichen Stellung in institutionellen Gefügen. Auf die Beratungssituation wirken sich aber auch "...der berufliche und familiäre Kontext einer Person, ihre Biographie ... sicherlich auch die momentane psychische und physische Verfassung, die konkrete Lebenssituation, die momentane Interessenlage, etc."⁸ aus. Die Asymmetrie bezieht sich auf das Verfügen über unter-

⁶ Nestmann 1988, zitiert nach Bernd DEWE, Albert SCHERR (1990): *Beratung und Beratungskommunikation*, 488.

⁷ Anne FROMMANN, Dieter SCHRAMM; Hanns THIERSCH (1976): *Sozialpädagogische Beratung*, 718.

⁸ Peter SCHRÖDER (1994): *Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen*, 92.

schiedliches Wissen aber auch auf unterschiedliche Deutungsmuster und Handlungskompetenzen. Der von Schröder benutzte Terminus 'Perspektivendivergenz' als Ausdruck der asymmetrischen Orientierung wird als 'Basis der Handlungsorientierung' der jeweiligen Person verstanden.

Im idealen Fall profitieren beide Seiten von dieser Asymmetrie. Sie unterstellen beide eine unterschiedliche Verteilung von Wissen und Kompetenzen. Glaubt der Ratgebende etwas für das Gelingen des Beratungsprozesses anbieten zu können, so unterstellt der Ratsuchende, dass auf der anderen Seite Informationen und Perspektiven zu finden sind, die er gegebenenfalls produktiv verwerten kann.

Neben der Verteilung des Wissens und der Kompetenzen ist es vor allem die Qualität des Austauschs selbst, die über Gelingen und Misslingen von Beratung entscheidet. Die problembezogene Beratung findet in einem Kommunikationsprozess statt, der *eigenen* Bedingungen unterliegt. Zur inhaltlich-fachlichen Klärung kommen soziale, kulturelle und psychische Faktoren hinzu.

Einerseits, das sei noch einmal betont, sind Divergenzen konstitutiv für Beratung. Wenn die gleichen Divergenzen jedoch zu stark werden, wirken sie sich negativ auf den Kommunikationsprozess und damit auf die Beratung insgesamt aus. Beratung steht somit im Spannungsfeld zwischen Asymmetrie und Ähnlichkeit. Die *Asymmetrien konstituieren Beratung und gefährden sie gleichzeitig*.⁹

Die grundsätzliche Divergenz wird in der Regel im Rahmen der Beratung nicht in Frage gestellt, der Laie will unter normalen Umständen nicht Experte werden, gleichwohl zielt jede Beratung auf eine Verminderung der Distanz und eine zumindest partielle Überwindung. Mit der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen verringert sich der Abstand ein wenig. Es ist nicht das Ziel von Beratungssituationen, die unterschiedlichen Perspektiven und Divergenzen aufzuheben. Dennoch muss dies zu einem bestimmten Teil geschehen, wenn es zu einer Verständigung kommen soll. Die Vorbedingung einer gelungenen Beratung dürfte sein, dass Berater sich zumindest zum Teil in die Perspektive der Ratsuchenden ein-

⁹ Die "...beratungskonstitutiven Divergenzen sind gleichzeitig eine systematische Quelle für Missverständnisse, Störungen, Komplikationen oder Enttäuschungen in Beratungsgesprächen." Peter SCHRÖDER (1994): *Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen*, 90.

finden und die Ratsuchenden den Rat mit ihren Problemen verbinden können.¹⁰

2.1.3. *Ergebnisoffenheit* als Grundprinzip des Beratungsprozesses

Asymmetrien in Beziehungen sind meist mit Ressourcenunterschieden und daraus resultierend mit Einfluss, Autorität und Macht verbunden. Gerade in sozialpädagogischen Diskussionen wird jedoch versucht, die Autonomie der Ratsuchenden zu betonen, der Rat wird zu einem Angebot.

Die *Balance* zwischen *professionell fundiertem Rat* (durchaus mit der Intention Einfluss auszuüben, wozu würde man sonst die Beratung abhalten) und *der Mündigkeit der Ratsuchenden* wird gesucht. Dies wird auch bei Dewe und Scherr deutlich, welche die Beratung trotz Ungleichheit und trotz der Differenzierung 'Experte - Laie' als Beziehung ansehen, die sich durch '*Nicht-Bevormundung*' auszeichnen soll.¹¹ Diese Qualität erreiche sie jedoch nur, wenn sie folgenden Bedingungen genüge:

- Die Teilnehmer an einer Beratungssituation suchen diese *freiwillig* auf.
- Das Ergebnis des Beratungsprozesses ist grundsätzlich *ergebnisoffen*, d.h. der Ratgebende kontrolliert in der Regel nicht die Befolgung seines Rates. Dem Ratsuchenden bleibt es überlassen, ob er dem Rat folgt oder nicht.
- Die Beratung ist *glaubwürdig*, wenn sie kein anderes Ziel neben der Beratung verfolgt.¹²

Es sollte deutlich geworden sein, dass es sich bei dem beschriebenen Modell um eine Art Idealtypus handelt. Reale Fälle weisen meist Abweichungen von diesem Typus auf.

Es gibt in unserer Gesellschaft kaum einen Bereich, der nicht Gegenstand von Beratung ist oder sein könnte. Kindererziehung, die Inneneinrichtung der heimischen Wohnung, der Autokauf, Entscheidungen über Schulwahl oder die Wahl der zweiten Fremdsprache, die richtige und gesunde Ernährung, die effektive Organisation von Arbeitsgruppen und ganzen Betrieben, der gesamte psychosoziale Bereich (Jugendamt, Sozialamt, Sorgen-telefon, Drogenberatung) - die Liste könnte fast beliebig erweitert wer-

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Bernd DEWE; Albert SCHERR 1990: *Beratungs und Beratungskommunikation*, 488.

¹² Vgl. ebd.

den. Dabei kann eine weitere Unterscheidungen getroffen treffen. Wir können unterscheiden zwischen *nicht-professioneller und professioneller Beratung* sowie zwischen Beratung *innerhalb und außerhalb von institutionellen Umgebungen*. Sind es im nicht-professionellen Bereich vor allem Eltern, Verwandte und persönlich bekannte Spezialisten aller Art, so ist gerade in den letzten Jahren die Zahl der professionellen Berater erheblich angestiegen; man denke an Unternehmensberater, Ernährungs- und Fitnessberater, Einrichtungs- und Farbberater, Studien- und Berufsberater, Lebens- und Sterbeberater, etc. .

Zusammenfassend ergibt sich:

- Beratung bezeichnet einen Prozess innerhalb einer zweipoligen (Beratungs-)beziehung, die durch Asymmetrie gekennzeichnet ist.
- Die für die Beratungssituation konstitutive Asymmetrie kann sich auf Wissen, Deutungs- und Handlungskompetenzen beziehen.
- Ziel der Beratung ist die "Änderung eines - wie auch immer verursachten - Zustandes der Hilfsbedürftigkeit, (...) die Bewältigung einer Krise..."¹³
- Beratung ist dann erfolgreich, wenn eine Lösung für den 'defizitären' Zustand gefunden werden kann. Diese Lösung muss mit den Wissensbeständen, Deutungsmustern und Handlungskompetenzen des Ratsuchenden vereinbar sein.
- Die Beratung ist ergebnisoffen, d.h. der Ratgebende kontrolliert nicht, ob der gemeinsam erarbeitete Lösungsvorschlag befolgt wird.

2.2. Betreuung

Der Begriff der Betreuung kommt ursprünglich aus dem Bereich der Erziehung bzw. dem der Sozialpolitik. So wird von Kinder-, Alten- und Krankenbetreuung gesprochen oder auch von betreutem Wohnen. Seit 1999 gibt es schließlich das Betreuungsgesetz im Rahmen des BGB (§ 1896 BGB ff.). In diesem Gesetz geht es im Kern um die Unterstützung und Interessenwahrnehmung eines Menschen in einem vom Gericht festgelegten Aufgabenkreis; meist ist der Hintergrund *eine psychische Krankheit oder eine körperliche, geistige oder seelische Behinderung*.¹⁴

¹³ Anne FROMMANN, Dieter SCHRAMM; Hanns THIERSCH (1976): *Sozialpädagogische Beratung*, 718.

¹⁴ So formuliert der schon angesprochene Gesetzestext: "kann ein Volljähriger auf Grund einer psychischen Krankheit oder einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung seine Angelegenheiten ganz oder teilweise nicht besorgen, so bestellt das Vor-

Leitlinie ist dabei die *persönliche Betreuung*, die sich am *Wohl des Betreuten* orientiert. Es ergeben sich folgende Elemente dieses Betreuungsbegriffs:

- Ein *Betreuungsverhältnis* wird, wie bei der Beratung, von *zwei Parteien* gebildet, dem Betreuer und dem Betreuten, und ist ebenso durch eine grundlegende Asymmetrie gekennzeichnet wie die Beratung.
- Ein *Betreuungsverhältnis* ist nicht auf eine Begegnung beschränkt sondern zeitlich ausgedehnt; es zeichnet sich durch *wiederholte Interaktionen* aus.
- Hintergrund des Betreuungsverhältnisses ist eine Behinderung oder Krankheit, die *ein normales Funktionieren der betroffenen Person* ohne Betreuer *verhindert*.

Das Betreuungsverhältnis ist darüber hinaus dadurch gekennzeichnet,

- dass es in der Regel ein *persönliches Verhältnis* ist,
- dass der Betreuer dem *Wohl des Betreuten* verpflichtet ist und
- dass die Betreuung in das Selbstbestimmungsrecht des Betreuten eingreift; so kann sie sich auch zum Wohle des Betreuten gegen dessen Willen richten.¹⁵

Allgemein könnte man sagen, dass Betreuungsverhältnisse dann aufgenommen werden, wenn das *Kompetenzdefizit* auf Seiten der Betreuten so ausgeprägt ist, dass eine Beratung nicht ausreicht.

Dabei sollte klar sein, dass der Übergang zwischen Beratung und Betreuung oft fließend sein dürfte; Beispiele für diese Übergänge sind EDV-Beratung und EDV-Betreuung oder der Übergang von der Erziehungsberatung zur Therapie. Zudem kommt es natürlich innerhalb von Betreuungsverhältnissen auch zu Beratungsgesprächen als sachlich und zeitlich abgrenzbare Form des Gesprächs innerhalb der sozialen Beziehung zwischen Betreuer und Betreutem.

Bei der Diskussion zu den Möglichkeiten der Übertragung des *sozialpädagogischen Betreuungsbegriffs* auf die universitäre Lehre werden wir wichtige Unterschiede benennen. Neben diesem sehr spezifischen

mundschaftsgericht auf seinen Antrag oder von Amts wegen für ihn einen Betreuer. Den Antrag kann auch ein Geschäftsunfähiger stellen. Soweit der Volljährige auf Grund einer körperlichen Behinderung seine Angelegenheiten nicht besorgen kann, darf der Betreuer nur auf Antrag des Volljährigen bestellt werden, es sei denn, dass dieser seinen Willen nicht kundtun kann." § 1895 BGB

¹⁵ Die daraus entstehenden Komplikationen kann man sich auch ohne juristisches Fachwissen vorstellen.

Betreuungsbegriff existiert 'Betreuung' auch als *alltagssprachlicher Begriff*. Er wird dort mit 'sich kümmern', 'sorgen für ...', 'fördern und fordern', 'die Entwicklung des Betreuten unterstützen', etc. umschrieben. Diese Begriffsvariante hat, trotz ihrer inhaltlichen Unbestimmtheit, vor allem dann eine Reihe von Vorteilen, wenn man beabsichtigt, den Betreuungsbegriff auf die Besonderheiten der universitären Lehr-Lern-Verhältnisse zu übertragen.

2.3. 'Beratung und Betreuung an der Universität' - ein Missverständnis?

Die Benutzung der beiden Begriffe für Tätigkeiten in der Universität geschieht meist unreflektiert und ganz selbstverständlich; immer wieder jedoch wehren sich Lehrende vor allem gegen den Betreuungsbegriff und betonen, dass man es an der Universität doch mit Erwachsenen zu tun habe, denen man nicht auf Schritt und Tritt sagen müsse, was sie zu tun und zu lassen haben.

Wir vertreten die Auffassung, dass der skizzierte sozialpädagogische Betreuungsbegriff nicht auf die Universität übertragen werden kann. Modifiziert man den Begriff jedoch, so umschreibt er einen Grundsachverhalt, der mit akademischer Lehre als Aufgabe der Universität und dem darin eingebetteten Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sehr wohl harmonisiert.

2.3.1. *Beratung an der Universität*

An jeder Universität gibt es Institutionen, welche Beratung anbieten, wie die Zentralen Studienberatung, die Sozialberatung, die Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende, die Rechtsberatung des AstA aber auch die Fachstudienberatung der Fächer. All diese Institutionen sollten nach dem oben vorgestellten Modell beraten: *freiwillig, ergebnisoffen und glaubwürdig*. Die Berater suchen mit den Klienten nach Lösungen, nach lebenspraktischen Verbindungen zwischen dem professionellem Wissen der Berater und der Lebenswirklichkeit der Klienten.

Wir konzentrieren uns jedoch, wie schon in der Einleitung betont, auf die Beziehung von Studierenden und Lehrenden und fragen nach der Bedeutung von Beratung und Betreuung im Verhältnis dieser beiden zentralen universitären Gruppen. Dabei soll die Frage geklärt werden, ob der klassi-

sche, oben entfaltete Begriff der Beratung auf die Lehre selbst übertragen werden kann. Sehen wir uns die Kriterien der Beratung an:

In 2.1.1. wurde als Anlass für Beratung bestimmt, dass das *eigene Wissen und die eigenen Kompetenzen* nach eigenem Empfinden *nicht ausreichen*, um Entscheidungen treffen oder in gewohnten Mustern handeln zu können. Dies ist in der Universität sicher der Fall; das erste Kriterium trifft also zu.

Das Kriterium der *Freiwilligkeit* ist im Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden eingeschränkt. Die Lehrenden sind nicht nur Experten, die man zu bestimmten Gelegenheiten aufsucht, sondern sie sind diejenigen, die Studierende zum Gespräch verpflichten können und die über den Erfolg der Lernenden urteilen. Das hierin liegende Abhängigkeitsverhältnis schränkt die Freiwilligkeit auf Seiten des Studierenden mitunter sehr ein.

Ebenso wenig kann man davon sprechen, dass Beratungen im Rahmen der Lehre *ergebnisoffen* seien: Der Ratsuchende ist zwar volljährig und grundsätzlich in seinem Willen durch die Beratung nicht eingeschränkt, er unterliegt jedoch den möglichen Sanktionen durch die Lehrenden. Die Kopplung der Rolle des Beraters mit der des Lehrers und Bewerter des Ratsuchenden im Studium führt zu einer völlig anderen Ausgangssituation als im klassischen Beratungsgespräch. Jedes Fach pflegt einen spezifischen Wissensfundus und betont bestimmte methodische Standards, die sich die Studierenden während ihrer Ausbildung aneignen sollen. Die Auseinandersetzung um 'Wahrheit', um richtig/falsch oder zumindest um Angemessenheit bestimmt die wissenschaftliche Kritik. Auf der Basis ihres fachspezifischen Wissens und ihrer Stellung in der Institution leiten die Lehrenden diesen Prozess an und bewerten den Erfolg der studentischen Versuche. Professoren als Prüfer und Gutachter haben in diesem Rahmen die Möglichkeit und die Pflicht, die Befolgung ihres Rates innerhalb der Lehre zu kontrollieren und zu sanktionieren. Gelingende Beratung besteht zu einem großen Teil vor allem darin, dass die Maßstäbe und Standards der Institution gegenüber den Studierenden vertreten und letztlich durchgesetzt werden.

Es bleibt noch das weitere Kriterium der *Glaubwürdigkeit*, von dessen Gültigkeit man sicherlich in den meisten Fällen ausgehen kann, da sachfremde Interessen im universitären Kontext nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Bei dem Versuch, das klassische Beratungskonzept auf die Beratungsgespräche zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der universitären Lehre zu übertragen, kommen wir zu folgendem Fazit:

- Diese persönlichen Gespräche weisen, wie im gängigen Beratungsbegriff, eine bipolare Struktur auf, die durch eine *Asymmetrie* hinsichtlich des Wissens und der Kompetenzen gekennzeichnet ist.
- Das Kriterium der *Freiwilligkeit* ist oft stark eingeschränkt. Sowohl das Zustandekommen des Gesprächs als auch die Befolgung des Rates wird durch die unterschiedliche Stellung in der Institution beeinflusst.
- Lehre kann, da sie dem Fach und dem Gegenstand verpflichtet ist, nicht ergebnisoffen sein. Die vorhandenen Spielräume sind durch die Standards und die Identität des Faches begrenzt.
- Die Beratung ist weitgehend *glaubwürdig*.

Für den betrachteten Typus des Kontaktes (Lehrende/Studierende im Rahmen der Lehre) ist der klassische Beratungsbegriff nicht geeignet. Er ist zwischen Studierenden und Lehrenden nur dort anwendbar, wo die Professoren in ihrer Rolle als Experten agieren und nicht in ihrer Rolle als akademische Lehrer.

2.3.2. *Betreuung an der Universität*

Versucht man den sozialpädagogischen Betreuungsbegriff auf die Lehre an der Universität zu übertragen, so erscheint dieser Begriff von Betreuung in diesem Kontext völlig deplaziert, zumindest auf den ersten Blick. Studierende sind in der Regel weder unmündige Kinder, noch sind sie psychisch krank oder körperlich behindert.¹⁶ Es handelt sich um Volljährige, die sich nach 13 Jahren Schule mit dem Abitur für den Besuch der Universität qualifiziert haben und deren Selbstbestimmungsrecht rechtlich nicht eingeschränkt ist.

Bei einem zweiten Blick zeigt sich jedoch, dass das Verhältnis von Professoren und Studierenden *bei aller Verschiedenheit auch strukturelle Ähnlichkeiten* mit dem oben skizzierten sozialpädagogischen Betreuungsverhältnis aufweist:

¹⁶ Die Fälle körperlicher Behinderungen und ggf. darauf basierender Betreuungsverhältnisse sollen nicht übergangen werden. In dem hier interessierenden Zusammenhang jedoch kann nicht darauf eingegangen werden.

- Mit dem Beginn des Studiums sind die Studierenden in ein Lehr-Lern-Verhältnis eingetreten. Dieses ist *asymmetrisch* und durch Gesetze, Verordnungen und Gewohnheiten abgesichert.
- Betreuung beginnt da, wo es zu persönlichen Kontakten zwischen Lehrenden und Lernenden in Bezug auf die Lehre bzw. das Studium kommt. Die Inhalte sind vielfältig und hängen von der Organisation des Studiums und den entsprechenden Fächern ab; Beispiele sind: Themenfestlegung, Literatursuche, Gliederung einer Hausarbeit, Vorbereitung einer Referatpräsentation, Besprechung von Referat und Hausarbeit, etc.. Die Bedeutung dieser Kontakte variiert zwischen den Fächern, aber auch zwischen den einzelnen Lehrenden. Während in kleinen Fächern diese Form der Betreuung oft schon nach wenigen Semestern einen breiten Raum einnimmt, kommt es in größeren häufig erst gegen Ende des Studiums, in der Examens- bzw. Promotionsphase¹⁷, zu mehr als nur punktuellen Gesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden.¹⁸
- Die Betreuer von Dissertationen, Magister-, Diplom-, ja sogar von Seminararbeiten haben die Möglichkeit, in Themenauswahl, Umfang, Gliederung, formale Gestaltung, etc. einzugreifen und mehr noch: Sie sind qua Amt nicht nur dazu legitimiert, sondern dazu aufgefordert. Im Unterschied zu dem sozialpädagogischen Betreuungsbegriff bezieht sich Betreuung nicht auf die ganze Person und deren Lebensführung, sondern lediglich auf die Rolle als Student.

Zwar gibt es strukturelle Ähnlichkeiten zwischen dem sozialpädagogischen und dem in der universitären Lehre gebräuchlichen Betreuungsbegriff, die Konnotation des Betreuungsbegriffs mit Kinderbetreuung bzw. mit der Betreuung Unmündiger erweist sich jedoch als ein großes Hindernis für die Anwendung des Begriffs in der Universität. Dennoch halten wir den Begriff der Betreuung für geeignet, um ihn auch in einem sehr spezifischen Sinne auf das Lehr-Lern-Verhältnis anzuwenden. Allerdings sollte man nicht von dem sozialpädagogisch geprägten Begriff ausgehen, sondern besser vom Alltagsverständnis des 'sich kümmerns', des 'förderns' und des 'unterstützens'.

¹⁷ Die Bedeutung der Examensarbeit bzw. der Promotion für die Kandidaten aber auch für die Universität spiegelt sich darin, dass der Erstgutachter dieser Arbeiten als Betreuer bzw. Doktorvater/Doktormutter begrifflich von sonstigen Prüfern abgesetzt ist.

¹⁸ Davon kann das immer wieder geforderte Mentoring als mögliche Form der Betreuung unterschieden werden, da bei diesem das gesamte Studium einer Person im Mittelpunkt steht; interessanterweise ist in diesen Modellen der akademische Lehrer in der Regel nicht als Mentor vorgesehen.

Die Universität müsste im eigenen Interesse, so unsere These, daran interessiert sein, dass ihr eigener Ressourceneinsatz auch zu einem entsprechenden Ergebnis bei den Studierenden (Studienabschlussquoten, Qualität der Ausbildung, etc.) führt. Dabei kann es nicht darum gehen, den Studierenden die Verantwortung für ihr Studium abzunehmen ('Wir nehmen dich bei der Immatrikulation an der Hand und verabschieden dich beim Examen'). Aber: In der Verantwortung der Universität und der Lehrenden liegt, die Studierenden in die Lage zu versetzen, die notwendigen Kenntnisse zu erwerben und die notwendigen individuellen Kompetenzen dazu zu entwickeln.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Begriffe 'Beratung' und 'Betreuung' nur sehr schwer auf die Universität übertragen werden können. *Der Beratungsbegriff verfehlt den grundlegenden Sachverhalt des akademischen Lehrverhältnisses.* Der Betreuungsbegriff kommt diesem Lehrverhältnis zwar entgegen, wird jedoch der Tatsache wenig gerecht, dass es sich bei den Studierenden um Erwachsene handelt, die prinzipiell für sich selbst verantwortlich sind. Betreuung im Sinne von 'sich kümmern', 'fördern' und 'unterstützen' ist aber u.E. eine wesentliche Bedingung für ein erfolgreiches Studieren.

Die Form der persönlichen Betreuung ermöglicht, dass die Studierenden unterstützt werden können bei der Lösung auf das Studium bezogener Probleme. Betreuung als auf die Person bezogene Förderung und Unterstützung, setzt einen persönlichen, die Individualität beachtenden, Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden voraus. Diese Art der Kontakte können institutionalisiert in Sprechstunden stattfinden oder auch informell - meist nach Lehrveranstaltungen. Daneben kommt es, wenn auch sehr selten, zu weiteren informellen Kontakten bei Anlässen wie Antrittsvorlesungen, Institutsfesten, Exkursionen, etc..

So wichtig diese Kontakte auch sein mögen, sehr viele Studierende haben offenbar große Bedenken, manchmal sogar Angst, sich dieser Situation auszusetzen.

2.4. Exkurs: Empirische Befunde zu Sprechstundengesprächen

Empirisch gesichertes Wissen über Struktur, Ablauf und Probleme solcher Gespräche gibt es nur vereinzelt. Aus diesen explorativen Studien

über Sprechstundengesprächen¹⁹ und Hochschulprüfungen werden im Folgenden einige Ergebnisse präsentiert.

Vor einem solchen Gespräch herrscht bei den Studierenden oft Beklemmung und Nervosität, die sich bis zur Angst steigern kann. Symptomatisch ist die folgende Schilderung: "Es herrscht Wartezimmeratmosphäre wie beim Arzt. Die Wartenden sind nervös, unterhalten sich kaum, blicken häufig auf die Uhr und rücken einen Platz auf, sobald sich die Tür öffnet und wieder einer die geheiligten Hallen der Wissenschafts-Koryphäe verlassen hat."²⁰ Dabei trägt das oftmals triste Ambiente auf Universitätsfluren nicht zur Beruhigung bei: "Stühle gibt es keine. Die Studenten lümmeln sich vor den Arbeitszimmern ihrer Dozenten auf dem Fußboden. Manche zünden sich schnell noch eine Zigarette an - in der Hoffnung, das Gefühl drohenden Ungemachs damit zu betäuben, und warten: Nicht auf das Gespräch mit ihrem Dozenten, sondern darauf, dass endlich alles vorüber ist."²¹

Und wie sieht es nach dem Gespräch aus? Die Beurteilung von dieser Gespräche durch die Studierenden ist denkbar schlecht: "... 90 Prozent der Studierenden fühlten sich nach der Sprechstunde so schlecht, dass sie mit dem gleichen Anliegen kein zweites Mal zu ihrem Dozenten gehen würden. Sie sehen sich als eine Nummer, die unter Zeitdruck abgefertigt wird und dabei staunend den hochwissenschaftlichen Ergüssen ihres Professors lauscht. Und oft sind sie hinterher nicht viel schlauer als vor dem gefürchteten Besuch in den heiligen Hallen. ... Sprechstunden sind vielfach eine Fortsetzung der Vorlesung mit anderen Mitteln... Die Lehrenden dozieren, ohne wirklich auf die individuellen Fragen und Probleme einzugehen."²²

Sehr interessant ist zudem die Diskrepanz in der Wahrnehmung der Gespräche bei Studierenden und Lehrenden. In der schon angesprochenen Bochumer Studie beurteilen 67,3% der Lehrenden die Betreuung von Studierenden in ihrem Fach als gut; dem stehen lediglich 43,3% der befragten Studierenden gegenüber. Das Angebot der Sprechstundenzeiten

¹⁹ Wolfgang BOETTCHER und Dorothee MEER, Hrsg. (2000): „*Ich hab nur 'ne ganz kurze Frage*“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule, / Natalija EL HAGE und Natalija; Daniela BÖHMLER (1998): „*Wie war ihr Name gleich noch 'mal?*“. Probleme und Lösungsansätze bei der Beratung von Studierenden, / Dorothee MEER (1998): Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule

²⁰ Kathryn KORTMANN (2001): "Störfall" Student, 1.

²¹ Ebd.

²² Ebd.

wurde von über 70% der Studierenden als 'eher unzureichend' klassifiziert, die Lehrenden gingen ausnahmslos davon aus, dass die angebotenen Sprechstundenzeiten ausreichten.²³ Fasst man die Kritik an den Lehrenden zusammen, so kann man sie auf folgende Schlagworte bringen:

- Nicht genügend Zeit für mein Anliegen
- Mein Anliegen wird nicht ernst genommen
- Lehrender ist nicht vorbereitet (bei Besprechung von Hausarbeiten, Gliederungen, etc.)
- Lehrender versteht das Anliegen nicht
- Lehrender verfälscht mein Anliegen, ich kann mich mit dem Ergebnis nicht mehr identifizieren.
- Lehrender akzeptiert das Anliegen nicht, hält es nicht für legitim oder für völlig unwichtig.
- Lehrender kann oder will mir nicht bei meinem Anliegen helfen.
- Lehrender ergeht sich in Selbstdarstellung statt mir bei meinem Problem zu helfen.

Doch die Verantwortung für die offensichtlich häufig als unbefriedigend erlebte Betreuung könne, so Meer, nicht so einfach den Lehrenden zugeschoben werden, denn auch die Studierenden seien nicht unschuldig an der Misere.

Hinsichtlich des Gesprächsverhaltens der Studierenden wird geklagt: "Sie sind häufig nicht in der Lage, klar und deutlich zum Ausdruck zu bringen, was sie denn nun eigentlich wollen. Mehr noch: Sie fordern den Vortrag [auf Seiten der Lehrenden] durch systematische Fragen geradezu heraus."²⁴ Unsicherheit und mangelndes Selbstbewusstsein führten dazu, dass Studierende von der Legitimität ihres Anliegens und der Legitimität, dieses in eine Sprechstunde einzubringen, nicht überzeugt seien. Als Ergebnis könne man ein überaus defensives Verhalten beobachten: "Stattdessen treten Studenten als Bittsteller auf und verraten durch Wortwahl, komische Formulierungen und Gestik ihrem Professor, wie unsicher sie sind. Der hat den Braten bereits gerochen, wenn er gleich zu Beginn Sätze hört wie 'Ich hab nur 'ne ganz kurze Frage' oder 'Ja, ich bin bei Ihnen im Proseminar über 'Sprichwörter und Redensarten' und hab

²³ Dorothee MEER (2000): *Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie*,

²⁴ Kathryn KORTMANN (2001): "Störfall" Student, 1 von 2.

noch kein Thema für eine Hausarbeit. Und da war ich jetzt ein bisschen ratlos, weil dazu gibt's auch ..."25

Oft beginnt die Misere sogar schon eine Stufe früher und negative Erfahrungen mit Sprechstunden mögen dazu ihren Beitrag leisten: Viele Lehrende beklagen, *dass die Studierenden nicht zu Ihnen in die Sprechstunden kämen, obwohl das Angebot bestehe*. Zudem kämen meist die, die es am wenigsten nötig hätten, die anderen könne man kaum erreichen.

Als Grund für die Vermeidung von Kommunikation von Seiten der Studierenden wird vor allem Unsicherheit und mangelnde Selbstsicherheit genannt. Aus Angst, noch nicht gut genug vorbereitet zu sein und den Anforderungen nicht gerecht werden zu können, wird das dringend notwendige Gespräch mit dem Professor über Thema und Gliederung der Examensarbeit Woche für Woche hinausgeschoben. Um nicht einen schlechten Eindruck zu hinterlassen, wird das Zusammentreffen vermieden, obwohl sich die eigenen Gedanken nur im Kreise drehen, man ihnen alleine nicht Herr wird. Nicht selten kommt es so im Vorfeld von Examensarbeiten und Prüfungen zu einem wahren „Teufelskreis der Nicht-Beratung“26. Die offenbar bei vielen Studierenden vorhandene Hemmschwelle hat zur Folge, dass trotz hohen Beratungsbedarfs seitens der Studierenden die vorhandenen Gesprächsangebote nur unzureichend wahrgenommen werden.

Wie der kurze Exkurs verdeutlicht hat, verlaufen diese Gespräche häufig unbefriedigend für beide Seiten. Hier gebündelt noch einmal einige zentrale Probleme, die in den wenigen zur Verfügung stehenden empirischen Analysen zur Sprechstundenkommunikation benannt werden:

- Wenige positive Erfahrungen mit den eigenen Kenntnissen auf Seiten der Studierenden führen zu mangelndem Selbstbewusstsein und damit zu einer sehr oft defensiven Argumentation.
- Diese Gespräche sind gekennzeichnet durch eine große Dominanz der Lehrenden, die sich in unverhältnismäßig großen Redeanteilen ausdrückt.
- Die Gespräche verlaufen an der Oberfläche konfliktfrei; dahinter verbirgt sich jedoch eine große Unzufriedenheit auf beiden Seiten, vor allem bei den Studierenden.

²⁵ Ebd.

²⁶ Natalija EL HAGE, Daniela BÖHMLER (1998): „*Wie war ihr Name gleich noch 'mal'?*“. *Probleme und Lösungsansätze bei der Beratung von Studierenden*, 28

- Die Qualität und Effektivität von Sprechstundenkontakten wird von Lehrenden und Studierenden sehr unterschiedlich eingeschätzt.

3. Die Rahmenbedingungen an der Universität - zwei Sichtweisen

Um besser verstehen zu können, warum die Kommunikation zwischen Professoren und ihren Studierenden so häufig scheitert, ist es notwendig, neben den unmittelbar die Interaktion und den Kontakt betreffenden Faktoren die hochschulspezifischen strukturellen und kulturellen Merkmale genauer unter die Lupe zu nehmen.

Beziehungen zwischen Professoren und Studierenden sind zu einem erheblichen Teil, so die hier vertretene Auffassung, durch kulturelle Divergenzen geprägt.

So ist davon auszugehen, dass Universitäten sich hinsichtlich der geltenden kulturellen Muster von außeruniversitären Institutionen und Organisationen unterscheiden. Die Lehrenden sind Vertreter einer universitären Kultur, in die sich Studierende erst einfinden müssen. Sie findet ihren Ausdruck im Berufs- und Rollenverständnis von Professorenschaft und Mittelbau, in bestimmten Erwartungen an Studierende, in den üblichen Arbeits- und Kommunikationsformen der Lehre sowie in der Gestaltung der Betreuungsbeziehung.²⁷

In der Universität und insbesondere in persönlichen Betreuungsgesprächen treffen Personen aufeinander, die sich nicht nur in ihrer Ausbildung, ihrem Wissen und ihrer Kompetenz unterscheiden sondern auch hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Wissenschaft, ihren Sprachmustern, ihren Umgangsformen, etc. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Habitus, einem theoretischen Konstrukt, mit dem Pierre BOURDIEU²⁸ die Gesamtheit der sozial geprägten Haltungen, Handlungsmuster und Wertorientierungen bezeichnet hat. Wir nehmen an, dass die Unterschiede im Habitus für die Kommunikationen in der Universität eine bedeutende Rolle spielen und dass die hier interessierenden Gruppen sich in dieser Frage deutlich unterscheiden.

²⁷ Vgl. Hildegard SCHAEFER (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Strukturen der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*,

²⁸ Pierre BOURDIEU, Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*; Pierre Bourdieu (1994): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*.

Der Professorenberuf entwickelt sich im 19. Jahrhundert zu *dem* Leitberuf, an dem sich das Bildungsbürgertum, eine kulturell einflussreiche Gruppe orientiert. Er verkörpert die Ideale dieser sozialen Gruppierung und ist unmittelbar mit deren Selbstbild, ja mit deren Identität verbunden. Mit der sozialen Zuordnung dieser Berufe zu einer sozialen Gruppe geht ein implizites oft auch explizites Elitedenken einher, ein ausgeprägt ständisches Bewusstsein, ein hoher moralischer Anspruch, ein ausgeprägter Habitus sowie eine von dieser Gruppe geprägte akademische Kultur. Über Jahrzehnte hinweg ist zudem die Selbstrekrutierungsquote akademischer Berufe und somit auch der Professoren recht hoch. Mit der Bildungsexpansion jedoch verliert der lange Zeit stabile und homogene akademische Habitus an Bedeutung. Mit der Bildungsexpansion kommen auch in wachsender Zahl Personen in die entsprechenden Positionen, die nicht mehr ungebrochen die bildungsbürgerlichen Ideale und kulturellen Muster repräsentieren. Der Typus des erfolgreichen Geschäftsmannes - vor allem in den Wirtschaftswissenschaften - oder der des industrieorientierten pragmatischen Forschers treten in Konkurrenz zu dem des umfassend humanistisch gebildeten Gelehrten.

Die Veränderung der der sozialen Zusammensetzung ist innerhalb der Gruppe der Studierenden noch sehr viel ausgeprägter. Studierten Ende des 19. Jahrhunderts vor allem Angehörige des Bildungsbürgertums und einige Adlige bei Professoren der gleichen Schicht, so ist die soziale Spreizung zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der Gruppe der Studierenden noch erheblich größer als bei den Professoren. Auch wenn Professoren nicht aus dem klassischen Bildungsbürgertum kommen, wurden sie dennoch lange Jahre an der Universität in direktem Kontakt mit klassischen Professorenvorbildern sozialisiert. Zudem ist die Universität selbst keineswegs schicht- bzw. klassenneutral. Die Kultur dieser Institution ist eng mit der ihrer wesentlichen Träger verbunden.

Auf der Ebene der hier betrachteten Gruppen²⁹, der Lehrenden wie der Studierenden, sind die kulturellen Unterschiede erheblich. Interaktionsprozesse, dies zeigen alle Studien zu interkultureller Kommunikation, sind ebenso davon beeinflusst, wie die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen. Vor allem Pierre BOURDIEU hat darauf hingewiesen, dass soziale Unterscheidungen eben nicht nur den 'offiziellen' Klassifizierungsmerkmalen Bildung und Beruf folgen, sondern auch verdeckten 'nichtoffiziellen' Merkmalen wie Kleidung, Wortschatz, Grammatik, Be-

²⁹ Dies gilt natürlich nicht für das "matching" von Einzelpersonen, die sehr wohl ähnlichen Mustern folgen können.

nimm- und Höflichkeitsformen, Takt und Geschmack, etc.. Dieses Unterscheidungshandeln hat vor allem die Funktion, Zuordnungen zur Eigen- und Fremdgruppe zu ermöglichen; meist ist es auch mit Auf- und Abwertungen verbunden.

Gespräche zwischen Studierenden und Lehrenden werden von solchen kulturellen Divergenzen beeinflusst. Studierende können Nicht-Wissen und Nicht-Können in bestimmten Grenzen mit ihrem Status gut verbinden, schließlich besuchen Sie ja die Universität um Wissen und Können zu erwerben. Die Wahrnehmung jedoch, mit einem gänzlich anderen Habitus ausgestattet zu sein als die Lehrenden, der von diesen mitunter als deutlich weniger wertvoll qualifiziert wird, erzeugt zunächst ein Gefühl der 'Nichtpassung' mit der Person des Dozenten, möglicherweise auch mit der Universität. Mögliche Reaktionsweisen sind Rückzug in die Isolation (ich hier - die da), (Über-)Anpassung (Studierende mit weißem Hemd und Krawatte) oder ein kunstvolles Ausbalancieren der unterschiedlichen Ansprüche, was höchst voraussetzungsvoll ist.

Mit dem Ausbau der Universitäten wurde die kulturelle Bandbreite sowohl auf Seiten der Professoren als auch der Studierenden erheblich erweitert. Durch die vergleichsweise lange Sozialisation der Lehrenden in der Universität und ihrem sozialen Status ist diese Gruppe jedoch insgesamt kulturell erheblich homogener als die Gruppe der Studierenden. Die kulturellen Divergenzen tragen dazu bei, dass Studierende sich nur ungern in direkte Gespräche mit Lehrenden begeben und dass die Gesprächsergebnisse eher schlecht sind.

Neben den kulturellen Divergenzen werden wir, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, weitere Rahmenbedingungen für das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden diskutieren. Wir gehen davon aus, dass diese ebenfalls zur Klärung der Frage beitragen könnten, warum ein für beide Seiten befriedigendes Gesprächsergebnis häufig nicht zustande kommt.

3.1. Rahmenbedingungen I: Die Seite der Lehrenden

Wesentlich erscheint uns zunächst das *Berufsverständnis* der Professoren, beziehungsweise die *Rolle*, die ihnen im deutschen Hochschulsystem zugewiesen wird. Zu diesem Berufsverständnis zählen Einschätzungen darüber, wie die eigene Rolle als Hochschullehrer auszufüllen ist und welchen Stellenwert der Betreuung und Beratung von Studierenden im Rahmen der Lehrtätigkeit zukommen sollte. Sie beeinflussen Art und

Umfang der Kommunikation mit Studierenden. Drei Punkte erscheinen hier bemerkenswert:

- Zum einen finden sich in den Arbeitsverträgen deutscher Hochschullehrer keine Aussagen, die deren Pflicht zur Beratung und Betreuung quantitativ regeln³⁰. Während das Stellenprofil eines Professors oder eines wissenschaftlichen Mitarbeiters ein Lehrdeputat mit festgeschriebenem Stundenkontingent umfasst, zu bestimmten Verwaltungsaufgaben und zur Teilnahme an der universitären Forschung verpflichtet, ist die Beratung und Betreuung von Studierenden nicht konkret geregelt. Die Studienberatung wird als Aufgabe der Hochschule lediglich allgemein bestimmt³¹; wobei die Mitwirkung daran zu den dienstlichen Aufgaben des Hochschullehrers gehört³². Hinsichtlich der Betreuung wird auf der gesetzlichen Ebene die fachliche Betreuung von Wissenschaftlichen und Künstlerischen Assistenten geregelt³³; im neuen Hochschulrahmengesetz kommen die Doktoranden hinzu³⁴.
- Obwohl auch das Recht zur Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten mit der *venia docendi* oder der *venia legendi* im Rahmen des Habilitationsverfahrens verliehen wird, bleibt beim herkömmlichen Verfahren die Frage offen, ob der Kandidat oder die Kandidatin kompetent in Gesprächsführung und Betreuung ist. Ein entsprechender Beleg, dokumentiert zum Beispiel über bereits gesammelte Betreuungserfahrungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen während der Promotions- und Habilitationszeit oder durch die Teilnahme an entsprechenden hochschuldidaktischen Fortbildungsveranstaltungen, wird nicht vorausgesetzt³⁵.
- Charakteristisch für den Hochschullehrerberuf ist zudem, dass mit der Lehr-, Forschungs- und Verwaltungstätigkeit immer mehrere Aufgabenbereiche gleichzeitig zu erfüllen sind. Diese drei Bereiche stehen in einem permanenten Zielkonflikt. Sie auszutarieren erfordert ein ausgeklügeltes Zeitmanagement.

³⁰ Wolfgang BOETTCHER, Dorothee MEER (2000a): *Einleitung*, 2.

³¹ § 14 HRG (Hochschulrahmengesetz) (2002).

³² § 43,1 HRG (2002).

³³ "(2) Sie sind einem Professor zugeordnet und erbringen ihre Dienstleistungen unter der fachlichen Verantwortung, ihre eigene wissenschaftliche Arbeit mit fachlicher Betreuung des Professors." (§ 51, 2: Universitätsgesetz des Landes Rheinland-Pfalz von 1995

³⁴ "(2) Die Hochschulen wirken auf die wissenschaftliche Betreuung ihrer Doktorandinnen und Doktoranden hin." (HRG, § 21, 2, 2002)

³⁵ Vgl. Michael SCHRATZ, Michael (1992): „*Rein ins kalte Wasser?*“ *Betreuungsarbeit ist auch Beziehungsklärung*.

Dieses Spannungsverhältnis zwischen Lehre, Forschung und Verwaltung ist, bedingt durch die Bildungsexpansion seit den siebziger Jahren, zunehmend prekär geworden. Der Ruf nach mehr Akademikern und der massive Ausbau der Hochschulen haben dazu geführt, dass die Studierendenzahlen stark angestiegen sind. Die Zahl der Professuren und der Mittelbaustellen wurde nicht in gleicher Weise aufgestockt. Die Folge: Schlechtere Betreuungsrelationen, Massenbetrieb statt persönlicher Bindungen zwischen Studierenden und ihren akademischen Lehrern.

Resultierend aus der Hochschulexpansion ist die zeitliche Beanspruchung der Professoren für Verwaltungs-, Lehr- und Betreuungstätigkeiten massiv angewachsen. Mehr Studierende - gleich größere Seminare - gleich mehr Examensarbeiten - gleich mehr Prüfungen. Trotz einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von mehr als 60 Stunden während des Wintersemesters 76/77³⁶ haben viele Professoren den Eindruck, dass dieser zeitliche Mehraufwand ihr Zeitbudget für die Forschung auffrisst. Wie Uwe Schimank in einer qualitativen Studie ermittelte, lässt sich dieser Eindruck empirisch aber nicht bestätigen. Er kam zu dem Fazit, dass die deutschen Professoren dem Verdrängungsdruck der Forschung auf die Lehre offensichtlich erfolgreich trotzen. Wie Schimank zeigt, ist es ihnen sogar gelungen, das zeitliche Budget für die Forschung leicht zu steigern³⁷. Offensichtlich sind sie tendenziell wenig bereit in diesem Teilbereich ihres Berufes Abstriche zu machen. Trotz der gestiegenen Anforderungen an die Lehr- und Verwaltungstätigkeit schaufeln sie sich Freiräume fürs Forschen und räumen diesen Priorität ein. Angesichts der wissenschaftsinternen Selektionskriterien ist dieses Verhalten rational leicht nachvollziehbar. Es sind die Forschungsleistungen und nicht die Lehr- oder Verwaltungstätigkeit, die für den Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere in der Regel immer noch ausschlaggebend sind. Sie stellen das Feld dar, in dem Wissenschaftler eine bestimmte Reputation unter Fachkollegen erwerben können.

Eine solche *Reputation* ist im Wissenschaftssystem für den Erfolg und das berufliche Fortkommen von vitaler Bedeutung. Aufgrund des nicht mehr zu bewältigenden Informationsflusses wird *Reputation* - wie Niklas Luhmann betont hat - zu einem *zentralen Steuerungsmedium* des wissenschaftlichen Fortschritts. Reputation bildet sich durch die Generalisierung gezeigter Einzelleistungen, die Häufigkeit der Publikation oder die Anwe-

³⁶ So eine Erhebung von Noelle-Neumann; vgl. Uwe SCHIMANK (1995): *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*, 104.

³⁷ Vgl. Ebd., 101.

senheit an renommierten Plätzen. Sie wirkt für den einzelnen Forscher wie eine Art von Kredit auf Wahrheit, sie ist die Voraussetzung für die Beachtlichkeit seiner Äußerungen. Die Stabilisierung eines guten Rufes sei daher „nicht selten (...) eingestandenes vorrangiges Ziel wissenschaftlicher Tätigkeit, das man bei der Wahl (oder Vermeidung) von Themen, Publikationsweisen, Kontakten, und Orten des Auftretens nicht ungestraft außer Acht lässt“³⁸. Besonders für den wissenschaftlichen Nachwuchs sind es die Fachkollegen, die diese Reputation wesentlich mitkonstituieren und damit die karriererelevante Bezugsgruppe darstellen. Ihr Votum entscheidet mit über den wissenschaftlichen Werdegang. Das Engagement, das der Wissenschaftsnachwuchs hingegen in den Lehrveranstaltungen an den Tag legt, bringt ihm neben intrinsischer Befriedigung höchstens fachbereichsintern Meriten ein. Mit Hinblick auf das berufliche Fortkommen wird gute Lehr- und Betreuungsleistung kaum belohnt. Was zählt und in den Berufungsverfahren meist den Ausschlag gibt, sind die Menge der Publikationen, die Präsenz auf Fachkongressen und die Forschungsergebnisse.

Dieser Erfolgsdruck und die dementsprechenden Kraftanstrengungen, die Forschung trotz gestiegener Lehr- und Verwaltungsbelastung nicht zu kurz kommen zu lassen, kann sich zu Lasten der Qualität in den am wenigsten sanktionierten Bereichen auswirken.³⁹ Sie sind häufig Ansatzpunkt für Rationalisierungs- und Bewältigungsstrategien. Statt immer neue Veranstaltungen zu entwerfen, gehen Wissenschaftler zum Beispiel dazu über, Standardlehrveranstaltungen abzuhalten, die mehrmals wiederholt, den Aufwand an Vorbereitung minimieren. Eine andere Form der 'Effektivierung': Die Reflexion am Semesterende über Veranstaltungen, die unbefriedigend verlaufen sind und umkonzipiert werden müssten, unterbleibt.

Auch Beratung und Betreuung sind besonders häufig Ansatzpunkt für Rationalisierungs- und Copingstrategien. Zwar ist es selbstverständlich, dass Sprechstunden abgehalten werden - die meisten Professoren bieten wöchentlich zu einer festen Zeit, oder zumindest nach Vereinbarung, die Möglichkeit zum Gespräch. Betreuungs- und Beratungszeiten sind aber eher knapp bemessen. Kann die Schlange an wartenden Studierenden in dieser Zeit nicht angemessen 'versorgt' werden, treten manche Professoren die Flucht nach vorne an. Sie erklären sich für nicht zuständig. Auf-

³⁸ Niklas LUHMANN (1974): Selbststeuerung der Wissenschaft, 237.

³⁹ Vgl. Ebd., Kapitel 3.

grund der hohen Arbeitsbelastung empfinden manche die individuelle Betreuung ihrer Studenten als lästig und zeitraubend.

Über Sprechstunden und lang vereinbarte Termine hinaus sind die Professoren für die Studierenden kaum mehr ansprechbar. Zeitdruck und Mehrfachbelastung haben auf diese Weise einen negativen Effekt auf die universitäre Kommunikationskultur. Den Professoren fehlt die Zeit für informelle Gespräche und Kontakte außerhalb der kurzen Sprechstunde. Solche formlosen Kommunikationsmöglichkeiten, die gut geeignet sind, um Hemmschwellen abzubauen, werden nur noch einem kleinen aber feinen Kreis an auserwählten "Privatstudenten"⁴⁰ gewährt. Diese verfügen über das Privileg zum Beispiel den Posten einer wissenschaftlichen Hilfskraft ergattert zu haben oder an Arbeitsgemeinschaften am Lehrstuhl beteiligt zu sein und haben damit Zugang zu einem Raum, innerhalb dem es möglich ist, engere und persönlichere Bindungen zu einem Lehrstuhlinhaber und seinen Mitarbeitern aufzubauen. Für die Masse der "Kassenstudenten"⁴¹, die zu Sprechstundenzeiten auf dem Gang Schlangestehen muss, bietet sich dagegen wenig Gelegenheit, Normalität im Umgang mit dem Professor zu entwickeln.

Solche Gelegenheitsstrukturen, die informelle Kontaktmöglichkeiten eröffnen und damit Hemmschwellen abbauen helfen, fehlen besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Dort ist die Aneignung von Wissen in der Regel Einzelkämpfertum. Etwas besser scheint die Lage in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, weil dort Forschung stärker in Teams organisiert werden muss, in die manchmal auch Studierende eingebunden sind. Eine solche Laboratmosphäre erleichtert es nicht nur, persönliche Kontakte über die Hierarchiestufen hinweg aufzubauen, sondern kann auch die Chance bieten, dem Professor beim Forschen persönlich über die Schultern zu schauen. Unter diesen Bedingungen ist es für die Studierenden auch leichter, ein Gefühl dafür zu entwickeln, welches Forschungsverständnis die Lehrenden haben und nach welchen Kriterien diese wissenschaftlich arbeiten⁴². Ein Umstand, der dann Sicherheit verleihen kann, wenn es darum geht, die eigenen wissenschaftlichen Gehversuche, wie Hauptseminararbeiten, Magister- oder Diplomarbeiten in der Sprechstunde zu präsentieren. Doch solche Gelegenheiten sind an deutschen Lehrstühlen rar. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden aus dem Jahr 1990 ergab, dass nur jeder zehnte der

⁴⁰ Vgl. Wolfgang NIEKE (1981): Probleme der individuellen Studienberatung, 85.

⁴¹ Vgl. Ebd.

⁴² Vgl. Andrea FRANK (1991): *Wodurch ist der Hochschullehrer/die Hochschullehrerin wichtig für das studentische Lernen*, 63.

damaligen ostdeutschen Studierenden und sogar nur vier Prozent der westdeutschen Studierenden gemeinsam mit ihren Lehrkräften in die Realisierung von Forschungsvorhaben eingebunden waren⁴³. Eine Größenordnung, die sich seit dieser Zeit kaum merklich geändert haben dürfte.

Diese Form des exklusiven Zugang Gewährens mag auch mit einem kulturellen Muster zu tun haben, das hochschulintern hohe Stabilität aufweist: Dem Selbstbild der Professoren beziehungsweise ihrem Bild von der Studierendenschaft. Verbreitet ist hier die Klage über das schlechte Niveau der Studierenden. Laut einer Studie von Enders und Teichler "halten nur dreißig Prozent der Universitätsprofessoren und noch geringere Teile der Mittelbauangehörigen die Studierenden für gut auf das Studium vorbereitet."⁴⁴

Wolf Wagner hat dieses Bild von der Studierendenschaft in seinem Essay „Uni-Angst und Uni-Bluff“ pointiert und kritisch zusammengefasst. Er schreibt, Professoren zeichneten sich häufig durch einen elitären Blick aus, „der scharf unterscheidet zwischen den wenigen, die so sind, wie der Professor meint, gewesen zu sein, und den vielen, die dem nicht einmal nahekommen“⁴⁵. So komme eine Konstruktion von Masse und Elite zustande: Die Spreu werde vom Weizen getrennt. Man unterscheide die „wenigen, die eine Ausnahme sind“ von den 'vielen, der Masse, die eigentlich nicht an die Universität gehört'⁴⁶. Diese Zweiteilung in hoffnungsvolle und hoffnungslose Fälle spiegele sich häufig auch in der Kommunikationssituation wieder. Hier gelte die Regel: „Je außergewöhnlicher und je vielversprechender der Student, desto mehr Zeit wird ihm gewährt“⁴⁷. Während einem gewöhnlichen Studenten Zeitknappheit signalisiert wird, seine Beratung zum formalen Akt wird, der abgehakt werden muss, wird dem außergewöhnlichen Studenten eher Zeit zum Gespräch angeboten. Damit werden gerade denjenigen Studierenden, die Betreuung und Beratung vielleicht am nötigsten hätten, die Zugangschancen verwehrt. Die Förderung konzentriert sich im doppelten Sinn auf die

⁴³ Vgl. Gustav-Wilhelm BATHKE (1991): *Zu Aspekten des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Studierenden im Osten und Westen Deutschlands*, S. 208.

⁴⁴ Vgl. Jürgen ENDERS, Ulrich TEICHLER (1995): *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*, 28.

⁴⁵ Wolf WAGNER (1997): *Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren*, S. 51.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Andrea FRANK (1990): *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus*, S. 159. Zit. nach: Wolf WAGNER (1997): *Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren*, S. 53.

Herausragenden. Gründe mögen im schlechten Gewissen liegen, zu wenig für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu tun; möglicherweise auch darin, dass man in einem bestimmten erfolgreichen Studenten oder einer Studentin die eigene Erfolgsbiographie gespiegelt sieht. Wie Andrea Frank⁴⁸ betont, neigen manche Wissenschaftler dazu, den eigenen erfolgreichen Bildungsweg bis zur Professur rückwirkend noch zusätzlich zu erklären – ein in der Biographieforschung bekanntes Phänomen. Man selbst war als Student immer vorbereitet, immer glänzend, immer erfolgreich. Da fällt es schwer, für die herumdrucksenden, schlecht vorbereiteten Studierenden in der eigenen Sprechstunde Zeit und Geduld aufzuwenden.

3.2. Rahmenbedingungen II: Die Seite der Studierenden

Auf der anderen Seite stehen die Studierenden mit ihrer eigenen Perspektive und eigenen Ansprüchen an die Betreuung durch die Lehrenden. Ihre Lebenswelten sind vielfältiger als es die (Ideal-) Vorstellung des Wissenschaftlers zulassen mag. Die derzeitige Studierendengeneration hat ganz unterschiedliche Motivationen und Ziele in Verbindung mit dem Studium. Für die einen ist die Universität der Lebensmittelpunkt. Sie investieren den Hauptteil ihrer zeitlichen Ressourcen in ihr Studium. Neben diesen Vollzeitstudierenden gibt es aber auch eine breite Gruppe an Teilzeitstudierenden. Sie sind schon berufstätig, jobben viel, haben Familie oder einfach andere Prioritäten und sehen ihr Studium eher als Neben- denn als Vollzeitjob. Ihre Ambitionen, was die eigenen Studienleistungen betrifft, sind häufig geringer. Sie ringen nicht um persönlichen Kontakt und einen guten Eindruck bei den akademischen Lehrern.

Es kommt zu Situationen, die durch beiderseitigen Rückzug gekennzeichnet sind. Auf der Seite der Lehrenden ist der Rückzug motiviert durch knappe Zeitressourcen infolge konkurrierender Tätigkeiten. Auf der Seite der Studierenden aufgrund des Gefühls, den Anforderungen eh nicht gerecht werden zu können. Viele verfolgen dementsprechend die Strategie 'möglichst wenig aufzufallen'; sie wollen durchkommen, und einen Abschluss erhalten. Betreut werden bedeutet für diese Studierenden, sich den Ansprüchen der Lehrenden aussetzen zu müssen, die wiederum oft nur an den Besten und Herausragenden ausgerichtet sind; frustrierende und demotivierende Erfahrungen sind vorgezeichnet.

⁴⁸ Vgl. Ebd.

Der Kontrast zur Humboldtschen Idealvorstellung ist groß. Seine Vision war doch gerade ebendiese, dass Lehrende und Studierende vereint sein sollten in einem gemeinsamen Dritten, der Wissenschaft. Aufgrund der fehlenden Dialoggelegenheit und -bereitschaft zwischen den Lehrenden und einem großen Teil der Studierenden ist dieses Ideal der Vereintheit in der Wissenschaft heute fern. Akademische Schüler- und Lehrerschaft, die notwendig wäre, um diesem Ideal näher zu kommen, ist nur noch auf exklusiven Inseln möglich, die von 'Privatstudierenden' und Doktoranden bevölkert werden.

3.3. Die Personalunion von Betreuung und Beurteilung - ein zentrales Problem

Sprechstundenkommunikation scheitert unserem Eindruck nach auch häufig an einer anderen Besonderheit, die für universitäre Strukturen charakteristisch ist: An der Personalunion von Betreuung und Beurteilung. Die Studierenden, die den Professor in der Sprechstunde aufsuchen, weil sie sich zum Beispiel bei der Konkretisierung einer Themenstellung oder bei der Konzipierung eines Referates schwer tun, haben gleichzeitig im Hinterkopf, dass ebendiese Person in der Regel am Ende des Semesters die erbrachte Leistung auch beurteilen wird. Vielen Studierenden fehlt es in solchen Situationen am nötigen Selbstbewusstsein, ihre Probleme trotzdem offen anzusprechen. Sie fürchten, dass dies einen schlechten Eindruck hinterlassen und die gute Note gefährden könnte. Besonders riskant ist diese Doppelfunktion in der Studienabschlussphase, in der gleichzeitig eine gute Betreuung besonders wichtig wäre um ein bestmögliches Abschneiden zu sichern. Eine gute Portion Mut gehört dazu, die eigenen Schwierigkeiten offen zu Tage zu legen, weil der Studierende befürchten muss, dass es sich negativ auf seine spätere Beurteilung auswirkt, wenn er sich „outet“.⁴⁹

Diese Furcht vor der eigenen Blamage ist an den Universitäten womöglich deshalb besonders gewichtig, gerade weil – wie oben beschrieben – für die vielen Kassenstudenten so wenig Kontaktchancen und damit Möglichkeiten bestehen, sich bekannt zu machen. Während ein Klassenlehrer täglich seine Schüler sieht und insofern viel mehr Gelegenheit hat, das wahre Leistungspotential einzelner Schüler einzuschätzen, sind die

⁴⁹ Natalija EL HAGE, Daniela BÖHMLER (1998): „*Wie war ihr Name gleich noch `mal?*“. *Probleme und Lösungsansätze bei der Beratung von Studierenden*, 28.

Studierenden darauf angewiesen, bei den eher seltenen Begegnungen schlau zu wirken.

4. Die Bedeutung dyadischer Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, welche Bedeutung der unmittelbare individuelle Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der universitären Lehre hat. Erörterungen über die bei diesen Kontakten auftretenden Probleme schließen sich an.

4.1. Die Aneignung der Universität als Aufgabe der Studierenden

Die Umstellung von der Schule auf die Universität ist für viele Studierende schwierig. Der Wechsel in den Semesterrhythmus, neue vielfältige Veranstaltungstypen, die offenen und versteckten Hierarchien an der Universität, etc. sind völlig neue Bedingungen. Das Lernen ist in anderer Weise strukturiert und stellt erhöhte Anforderungen an die Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Studierenden. Hinzu kommt, dass das Studium der einzelnen Fächer sehr unterschiedlich ausgestaltet ist. Neben völlig durchorganisierten Fächern (etwa Medizin) finden sich Magister- und Promotionsstudiengänge, die nur wenige Hinweise zur Auswahl der Lehrveranstaltungen geben; die Lernziele bleiben meist ungeklärt. Massenveranstaltungen, aber auch der schnelle Wechsel der Veranstaltungen im Semesterrhythmus, führen zudem zur Erfahrung hoher Anonymität innerhalb der Universität. Kontakte zu Mitstudierenden müssen erst aufgebaut werden, die Institution leistet dabei selten Hilfestellung.

Wichtige Integrationsfaktoren in der Schule sind die Lehrer, die im Rahmen von Klassen sehr häufig und mit hoher Kontinuität mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt stehen. Auch wenn dies in vielen gymnasialen Oberstufen nicht mehr der Fall ist, dürften zumindest einzelne Lehrer für die Schüler als Ansprechpartner zentral sein. Ganz anders stellt sich jedoch die Situation an der Universität dar.

Personenbezogene oder gar *persönliche Beziehungen* entwickeln sich unter diesen Bedingungen nicht zwangsläufig. Zu *persönlichen Kontakten*, der Grundbedingung für das Entstehen persönlicher Beziehungen, kommt es im Rahmen der Betreuung von Hausarbeiten, Referaten und Praktika und diese sind daher zeitlich und inhaltlich abgegrenzt. Die meisten Gespräche zwischen Studierenden und Lehrenden finden in diesem Rahmen statt. Sie sind zwar häufig, doch selten intensiv und inhalt-

lich eher fragmentiert. Sie sind in Episoden strukturiert, die durch die Abfolge der Semester getaktet sind. Die Zuordnung 'mein Professor' - 'mein Student/Studentin' erfolgt höchst selten im Studium, oft wird erst bei der Promotion eine solche Zuordnung vorgenommen.⁵⁰ Erst dann sprechen Promovenden von 'meinem akademischen Lehrer' oder 'meinem Professor'; spiegelbildlich reden Professoren dann von 'meinem Doktoranden' oder von 'meinem Schüler'. Von personenbezogenen bzw. persönlichen Beziehungen kann jedoch erst dann gesprochen werden, *wenn eine gegenseitige personale Zuordnung erfolgt*.

Für 'kleine' Fächer mit geringer Studierendenzahl und überschaubarem Lehrpersonal stellt sich die Frage sicherlich in anderer Weise, wir haben schon darauf hingewiesen. Aber auch in größeren Fächern verändern sich die Beziehungen und zwar vor allem dann, wenn das Examen näher rückt oder wenn Studierende den Lehrenden als besonders talentiert aufgefallen sind; sie rücken zum 'Privatstudenten' auf. Wenn Studierende einen Schwerpunkt studieren oder sich schon für einen Betreuer ihrer Examensarbeit entschieden haben, werden die zeitlich begrenzten Kontakte erheblich ausgedehnt und die Beziehung verändert sich auch qualitativ. Für die Lehrenden werden die Studierenden als Personen sichtbar, die sich ihm durch unterscheidbare Biographien darstellen; nicht nur die aktuell abgelieferte Leistung, sondern frühere Leistungen, die Einschätzungen des jeweiligen Potentials, die Kenntnisnahme von Rahmenbedingungen des studentischen Handelns, etc. bilden die Basis für deren Einschätzung. Dies gilt umgekehrt natürlich auch für die Studierenden: Gespräche über Referate und deren Inhalte gehen nicht selten über in Erörterungen über Maßstäbe und Kriterien der Lehrenden; man bekommt Einblick in deren wissenschaftliche Vorlieben, man erfährt, wie 'sie ticken'.

Mit den sich entwickelnden personalisierten Beziehungen verbessern sich jedoch nicht nur die gegenseitigen Einschätzungen, es entsteht so etwas wie eine *gemeinsame Geschichte*. Eine solchermaßen veränderte Beziehung führt jedoch auch zu veränderten Ansprüchen. Studierende erwarten in einer solchen Situation etwa - und dies mit Recht - dass sich der Professor noch an die Wochen zuvor getroffenen Abmachungen erinnert und registrieren oftmals völlig erstaunt, dass dies nicht der Fall ist.

Personalisierte Beziehungen müssen in anderer Form gepflegt werden wie anonyme formale Zuordnungen. Aus einem episodenhaften Kontakt wird eine personenbezogene Beziehung, die sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Wir vertreten die Auffassung, dass persönliche Beziehungen

⁵⁰ Vgl. Carl-Helmut WAGEMANN (1999): *Hochschullehrer und (ihre?) Studierende(n)*.

sehr gut dazu geeignet sind, Orientierungsunsicherheiten der Studierenden zu überwinden und die Passung zwischen Individuum und der Institution Universität herzustellen. Dies kann jedoch realistischweise in vielen (Massen-)Fächern⁵¹ nicht erwartet werden; hier sind selbst am Ende des Studiums persönliche Kontakte höchst selten, von personenbezogenen Beziehungen gar nicht zu reden.

4.2. Die Bedeutung individueller Kontakte zu den Lehrenden

Eine der zentralen Herausforderungen an Studienanfänger besteht darin, den Übergang von Schule zur Universität zu bewältigen und sich in die Universität zu integrieren. Es geht darum,

- einen 'Platz' in dem völlig neuen, komplizierten und unübersichtlichen Umfeld zu finden,
- die Erwartungen der Lehrenden kennen zu lernen,
- sowie eigene Erwartungen an das Studium, das Fach und seine universitären Repräsentanten auszuformen.

Ein 'Studium aufnehmen' ist mit großen Unsicherheiten verbunden. Die hierzu von der Universität angebotenen Hilfestellungen sind vielfältig, jedoch nur bedingt effektiv.⁵² Sich in ihrem Fach zu orientieren stellt in der Regel hohe Anforderungen an die Studierenden. Sie treffen auf neuartige Formen der Lehre, neue Inhalte und ihnen fremde Systematisierungsweisen. Gut strukturierte Studiengänge erleichtern die Orientierung, doch auch dort bleiben Unsicherheiten. Die Vielfalt der Lehrenden erschwert zudem den Zugang, da Schwerpunktsetzungen und Interpretationsansätze zwischen Fächern aber auch zwischen Dozenten *eines* Faches sehr unterschiedlich sein können. Bezogen auf das Fach gilt es, Wissensbestände mit *eigenen kognitiven Schemata* zu verbinden. Fachspezifische Studieneinführungen erleichtern die Orientierung, viele Probleme aber bleiben. Lernen für Klausuren, die Abgrenzung von Themen, ihre Systematisierung und Hierarchisierung und die Produktion von Texten sind zentrale anspruchsvolle Aufgaben, die an Studierende gestellt werden. Die dazu notwendigen Kompetenzen werden entweder vorausgesetzt oder es werden hierzu Lehrveranstaltungen angeboten, deren zeitliche Platzierung und inhaltliche Gestaltung meist wenig effektiv ist. Es zeigt sich, dass sich viele Probleme erst im Verlauf des Studiums ergeben.

⁵¹ Zu denken ist etwa an Betriebswirtschaftslehre, Jura oder auch Medizin etc..

⁵² Vgl. Catarina Schmitt (2003): *Auf der Suche nach dem Überblick: Die Universität aus der Sicht einer Studentin*, (in diesem Band).

Eine zentrale *Funktion dyadischer Kontakte* zwischen Lehrenden und Studierenden ist es, Hilfestellung bei der Bewältigung der angesprochenen Probleme zu bieten. Die Bedeutung dieser Kontakte geht u.E. jedoch weit über diese Funktion hinaus. Selbst wenn alle organisatorischen Schwierigkeiten behoben, die Qualität der Lehrveranstaltungen ideal und die Selbstorganisationsfähigkeiten der Studierenden sehr hoch wären, die Notwendigkeit dyadischer Kontakte würden dennoch bestehen, mehr noch: Unter solch optimierten Bedingungen wären die Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden nicht mehr von organisatorischen Fragen belastet; sie könnten erst dann optimal für die akademische Lehre genutzt werden.

Wir sehen *die zentrale Bedeutung* dyadischer Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden vor allem in zwei Bereichen:

- Studieren bedeutet, sich ein Fach anzueignen. Warum verwenden wir hier den Begriff 'aneignen' und nicht 'lernen'? Wissen ist kein Stoff, den man abfüllen kann oder der hängen bleibt, wenn man mit ihm in Berührung kommt. Der Begriff der Aneignung betont die Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden ebenso wie deren aktive Anteile beim Lernen selbst. Student sein, ein Fach studieren, bedeutet auch, sich selbst zu entwickeln. Der Weg und auch das Ergebnis sind individuell und kollektiv gleichzeitig. *Kollektiv*, weil es darum geht, die Systematik und das Wissen eines Faches zu begreifen; *individuell*, weil das Fach von dem Individuum mit seinem Selbst verbunden werden muss; *das (kollektive) Fach muss individuell gelernt werden*. Das Studium kann auch als Suche nach einer Kombinationsmöglichkeit zwischen den Fachinhalten und den eigenen kognitiven Schemata bzw. Deutungsmustern verstanden werden, die von der Disziplin anerkannt ist und die in die individuelle Persönlichkeit integriert werden kann. Ein individuelles Gespräch zwischen Lehrenden und Studierenden ermöglicht wie keine andere Kontaktform den Abgleich von persönlichen Voraussetzungen, Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensformen mit den Anforderungen des Lehrenden und damit des Faches. Dies zeigt sich an verschiedenen Stellen: Während des Studiums tauchen immer wieder Fragen auf, die sich zur Behandlung im Seminar oder Praktikum nicht eignen, sei es, dass sie inhaltlich zu speziell sind um eine allgemeine Behandlung zu rechtfertigen, sei es, dass sie zu individuell und zu persönlich sind. Dyadische Gespräche zwischen Lehrenden und Studierenden, die - im Idealfall - das Studium begleiten, liefern individuell notwendige Informationen und Orientierungen und tragen zur Aneignung des Fa-

ches entscheidend bei. Zudem wird das Agieren in Hierarchien, das Kommunizieren mit Älteren, Erfahreneren und Ranghöheren geübt. Durch die Bedeutung von Diplom- oder Magisterarbeiten oder der Dissertation für die Studierenden steigt der Bedarf nach individuellen Gesprächen mit Lehrenden bzw. Betreuern in dieser Phase stark an.

- Die Bedeutung von dyadischen Gesprächen mit Lehrenden für die *Studienmotivation der Studierenden* kann unserer Ansicht nach kaum überschätzt werden. Lehrende können als fachliche Vorbilder ihre Studierenden durch differenzierte, auf die individuellen Leistungen der Studierenden bezogene, Rückmeldungen motivieren. Differenzierte Rückmeldungen würdigen die gezeigten Leistungen und drücken damit Wertschätzung aus, ohne auf die kritischen Aspekte zu verzichten. Bestätigung wiederum schafft Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein bei den Studierenden. Selbstbewusste Studierende sind in der Lage, sich adäquat zu präsentieren und in Gesprächen zielgenau zu fragen. Der Motivationskreislauf ist in Gang gebracht. Es gehört wenig Phantasie dazu, sich die Spirale auch in negativer Richtung vorzustellen. Im positiven Fall leistet diese Art des Gesprächs einen Beitrag zur Überwindung von Anonymität; sie ist oft die Voraussetzung dafür, dass Studierende inhaltlich und persönlich ins 'Fach finden' und sich dem Institut bzw. der Abteilung zuordnen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass dyadische Gespräche zwischen Lehrenden und Studierenden für den Studienalltag der Studierenden eine hohe Bedeutung haben: Sie helfen, das Studium zu strukturieren, tragen zur Motivation und zur Integration des Studierenden in das Fach bei. Zudem üben Studierende die Kommunikation in einer hierarchischen Institution.

5. Bedingungen gelingender Betreuung - Asymmetrien und ihre partielle Überwindung

Wir haben ausgeführt, dass kulturelle Unterschiede aber auch die beruflichen Rahmenbedingungen die Aufnahme und die erfolgreiche Durchführung personenbezogener Kontakte erschweren. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass personalisierte Gespräche entscheidend zur Orientierung und Motivierung der Studierenden beitragen. Im letzten Teil unserer Erörterungen stellen wir die Schwierigkeiten dieser Art von Gesprächen in den Mittelpunkt und arbeiten Bedingungen gelingender Kommunikationen bzw. gelingender Betreuungsverhältnisse heraus.

Asymmetrie im Betreuungsverhältnis beschreibt ein *Strukturmerkmal*, das sich vor allem auf die unterschiedlichen Positionen der Beteiligten in der Universität bezieht. Der Begriff der *Perspektivendivergenz* betont dagegen die unterschiedlichen Sichtweisen der *Personen*. Dabei ist "Perspektive (...) umschreibbar als die besondere Wahrnehmung oder Sichtweise von Sachverhalten, und zwar von Sachverhalten im weitesten Sinne, also von Ereignissen, Gegenständen, Werten, Ideen, Personen, aber auch von der konkreten Interaktionssituation und den Interaktionspartnern und ihren Aktivitäten. ... Diese Sichtweisen oder Perspektiven sind, dem Handelnden bewusst oder unbewusst, als Basis seiner Handlungsorientierungen anzusehen."⁵³

Divergenzen in den Perspektiven sind geradezu konstitutiv für Betreuungsverhältnisse; dies gilt auch für den speziellen Fall der akademischen Lehre mit der Rollendifferenz 'Lehrender' - 'Studierender'. Ohne Asymmetrie und ohne Perspektivendivergenz kann *nicht* von Betreuung gesprochen werden.

So wie die *Divergenz der Perspektiven eine Voraussetzung für eine gute Betreuung* ist, so ist die thematisch begrenzte *Überwindung der Divergenz eine Voraussetzung für eine gelingende Betreuung*. Als Ziel kann "... die diskursive Vermittlung zwischen den Perspektiven der Beteiligten angesehen werden sowie eine zumindest partielle Übernahme..."⁵⁴ der Betreuerperspektive durch die Betreuten.⁵⁵

⁵³ Peter SCHRÖDER (1994): *Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen*, 92.

⁵⁴ Peter SCHRÖDER (1994): *Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen*, 90.

⁵⁵ Wir benutzen an dieser Stelle Ideen, die Peter Schröder für Beratungsgespräche entwickelt hat. Diese Ideen können ohne Einschränkungen auf die uns interessierende Betreuungsbeziehung im Rahmen der akademischen Lehre übertragen werden.

Oft ist es jedoch so, dass sich aus den Divergenzen viele Schwierigkeiten zwischen den beiden Rollenspieler*innen entwickeln, die eine Überwindung unmöglich machen, zumindest jedoch sehr erschweren.

- Zunächst systematisieren wir die Perspektivendivergenzen und leiten daraus spezifische Anforderungen an die Kommunikationspartner ab. Aus dieser Analyse folgt u.a., dass Betreuungsgespräche aber auch Betreuungsbeziehungen ein *soziales Geschehen* darstellen, das nicht auf sachlich-fachliche Aspekte reduziert werden kann.
- In einem zweiten Schritt konzentrieren wir uns auf diese soziale Ebene und benennen zentrale soziale Bedingungen für die erfolgreiche Betreuung.

5.1. Dimensionen der Perspektivendivergenz und ihre Überwindung
Versucht man die Perspektivendivergenz in akademischen Betreuungsverhältnissen zu systematisieren, so können kognitive, emotionale und handlungsbezogene Aspekte unterschieden werden. In Anlehnung an Peter Schröder⁵⁶ kommen wir zu folgender Differenzierung:

	Betreuer	Betreuer
kognitiv	authentisches Fachwissen	abstraktes Fall- und Lösungswissen
emotional	direkte, unmittelbare Betroffenheit	fehlende, mittelbare Betroffenheit
handlungsbezogen	Orientierungslosigkeit	Orientierung am Fachwissen und Erfahrung

Die Unterschiede in den Perspektiven sind konstitutiv für die in Frage stehende Kommunikation, dies sei noch einmal wiederholt. Soll sich ein Gesprächserfolg einstellen, dann müssen die Divergenzen jedoch partiell aufgehoben werden. Mit der getroffenen Differenzierung können jetzt die grundlegenden Anforderungen an ein gelingendes Betreuungsgespräch bestimmt werden.

⁵⁶ Peter SCHRÖDER, Werner NOTHDURFT, Ulrich REITEMEIER (1994): *Einleitung*, 7.

Kognitiv kommt es darauf an, dass der professionelle Betreuer sein (abstraktes) Fall- und Lösungswissen für den konkreten Fall zur Verfügung stellen kann. Er muss in der Lage sein, das Problem in sein Wissens- und Denksystem zu transferieren, eine sachadäquate Lösung zu entwickeln und diese dem Betreuten verständlich zu machen. Auf Seiten des Betreuten gibt es die Anforderung, das Problem sachlich korrekt zu beschreiben, Lösungsvorschläge zu verstehen und die Eignung dieser Vorschläge für die Lösung seines Problems zu bewerten.

Die Anforderungen auf der *emotionalen* Ebene bestehen vor allem darin, die eigene emotionale Betroffenheit zu zügeln und die des anderen zu akzeptieren. Dies beginnt bei der Darstellung des Problems durch den Betreuten. Eine adäquate Reaktion des Betreuers kann nur erfolgen, wenn eine bestimmte Schwelle der Emotionalisierung nicht überschritten wird. Die Aufgabe des Betreuers ist es in dem Gespräch, sich nicht durch die emotionalen Komponenten überwältigen zu lassen. Wenig hilfreich wäre es jedoch auch, die emotionale Situation des Betreuten nicht in Rechnung zu stellen. Die Ausgangssituation lässt sich jedoch auch umdrehen: Betreuer hängen oft sehr an den von ihnen erarbeiteten Ratschlägen und Lösungen. Sie halten sie für richtig und für angemessen und reagieren oft mit Unverständnis auf die 'Ignoranz' der Studierenden. Die Betreuer müssen davon ausgehen, dass auch hier eine komplexe Transferleistung notwendig ist. Sich über die Maßen begeisternde Betreuer können nämlich Studierende erheblich unter Druck setzen. Dies gilt sicherlich in noch stärkerem Maße für Gefühle der Enttäuschung und des Ärgers über die Leistungen von Studierenden. In der Wahrnehmung wird nur noch die emotionale Reaktion registriert und der sachliche Bezug der Emotion gerät aus dem Blick.

Der *handlungsbezogene* Aspekt verbindet die beiden anderen Aspekte. Handlungsvorschläge müssen sachlich richtig und angemessen sein (kognitiv), sie müssen jedoch für den betreuten auch akzeptabel sein (emotional). Die gefundene Lösung muss zu 'seinem' Fall, seiner emotionalen Betroffenheit und vor allem auch zu ihm als Person passen. Nur wenn sich der Ratsuchende emotional an die 'Lösung' bindet, besteht die Chance auf eine dauerhafte Veränderung seiner Perspektive und veränderte Handlungsmuster.

5.2. Betreuung als *soziales* Geschehen

Betont der kognitive Aspekt vor allem die fachliche Ebene, so weist die emotionale und die handlungsbezogene Perspektive darüber hinaus. Letztere verweisen vor allem auf die *soziale Ebene* des Geschehens. Gerade an Universitäten wird die soziale Ebene und damit verbunden, das soziale Setting und sowie die psychischen Befindlichkeit⁵⁷ der beteiligten Akteure oft geleugnet, verleugnet und verdrängt. So logisch und sachlich die Inhalte auch sein mögen, man ist immer mit anderen Personen und deren Eigenheiten konfrontiert sowie wie mit tradierten Regeln und Normen der Institution.

Eine der zentralen sozialen Bedingungen für soziale Beziehungen aber auch für Kommunikation ist *Vertrauen*. Am Beispiel des Gesprächs im Rahmen einer universitären Betreuungssituation lassen sich mehrere Aspekte von Vertrauen unterscheiden, zunächst für den Betreuten:

- Ein gewisses Maß an interpersonalem Vertrauen ist notwendig, damit eine Betreuungssituation überhaupt eingegangen wird - (*Vertrauen in die Person des Betreuers*).
- Er muss darauf vertrauen, dass die gefundene 'Lösung' sachlich trägt - (*Vertrauen in die 'Lösung'*).
- Er muss daran glauben, dass er selbst in der Lage ist, den gefundenen Weg auch zu gehen - (*Vertrauen zu sich selbst*).

Ähnliche Vertrauentypen können auch für die Seite des Betreuers benannt werden:

- Der Betreuer muss darauf vertrauen, dass er in der Lage ist, die Betreuungsaufgabe sachlich zu lösen - (*Vertrauen zu sich selbst*).
- Er muss davon ausgehen, dass ihn der Betreute bei der Entwicklung der 'Lösung' unterstützt und mit dieser verantwortlich umgeht - (*Vertrauen in die Person des Betreuten*).
- Er muss darauf vertrauen, dass die Lösung zu entsprechenden Veränderungen führt und sachlich angemessen ist - (*Vertrauen in die Lösung*).

Zum Vertrauen kommt u.E. ein weiterer Aspekt hinzu – der *Respekt* vor dem anderen Menschen. Handelnde sind soziale Wesen, die nach Belohnung, vor allem nach sozialer Anerkennung für ihr Tun streben. Wissen,

⁵⁷ In der Systematik müsste auch noch die psychische Ebene benannt werden, auf deren systematische Beschreibung jedoch verzichtet wird.

Denken, Haltungen und Einstellungen aber auch Gefühle sind in der Regel eng mit der Person verbunden. Werden Wissensbestände abgewertet, Einstellungen lächerlich gemacht oder Gefühle verletzt, dann berührt dies meist die gesamte Person des Betroffenen; nicht selten wird das *Selbstbild* und damit das *Selbstbewusstsein bedroht*.⁵⁸ All dieses geschieht häufig in Phasen der Veränderung, in denen Wissensbestände relativiert, emotionale Sicherheiten in Frage gestellt und persönliche Einstellungen mit konkurrierenden Wertesystemen konfrontiert werden; vor diesem Hintergrund wird deutlich, wieso die Studieneingangsphase besonders problematisch ist. Menschen sind im Laufe ihres Lebens immer wieder solchen Veränderungen ausgesetzt.

Die akademische Lehre als asymmetrische Kommunikation zielt darauf ab, die Perspektiven der Studierenden zu verändern. *Für die Universität* und andere Bildungsinstitutionen *ist die Veränderung Programm*; dabei geht es um ganz unterschiedliche Dinge wie Wissen, Kenntnisse und Denkmuster aber auch um Haltungen und Einstellungen, etc.. Auch wenn die Veränderungen im Rahmen der Bildung und Ausbildung gleichsam gesellschaftlich vorgesehen und von den Lernenden erwartet und erwünscht sind, sollte doch deutlich werden, dass diese Veränderungen meist mit inhaltlichen und persönlichen Unsicherheiten verbunden sind, die - im Extremfall - krisenhafte persönliche Prozesse induzieren.

Sehen wir uns den Betreuungs- und den Lehrprozess unter dieser Perspektive an, so könnte man das Studium als großes Arrangement begreifen, in dem es für die Studierenden notwendig ist, sich kognitiv, emotional und im Bezug auf neue Handlungsmuster zu entwickeln, d.h. aber auch gewohnte Sicherheiten aufzugeben und neue zu gewinnen. Der pädagogische Aspekt des Lehrverhältnisses besteht nun darin, die sachlich gebotenen Anforderungen mit den personenbezogenen Bedingungen in einem Gesamtprozess zu verbinden. Dies reicht von der Unterteilung des Studiums in Grund- und Hauptstudium über die Strukturierung der Vorlesung bis zur Auswahl einzelner Beispiele im Lehrvortrag; alle diese Aspekte und Maßnahmen haben den Sinn, Lernen bei den Studierenden zu ermöglichen und diesen Lernprozess zu unterstützen und zu erleichtern. All diese Maßnahmen sind jedoch auf die *Kategorie 'Studierende'* gerichtet, von der individuellen Situation des Einzelnen wird dabei abgesehen.

⁵⁸ Natürlich muss dabei zwischen Inhalten unterschieden werden, welche die Selbstdefinition der Person wenig und solchen die diesen Prozess massiv beeinflussen. Eine Beratung hinsichtlich der Gestaltung einer Hausarbeit hat eine andere Bedeutung für die Person des Ratsuchenden als die Überlegungen zum Studienabbruch.

Betreuungsverhältnisse im Rahmen der Lehre gehen über diese Ebene hinaus, sie kreisen um die Anliegen bzw. um die Arbeiten von konkreten Personen. Die Anliegen der Studierenden wie auch die von ihnen vorgelegten Hausarbeiten sind mit ihrem Selbstbewusstsein und ihrem Selbstbild unmittelbar verbunden. Deshalb ist es wichtig, dass mit diesen sorgsam umgegangen wird um Motivation zu mobilisieren und Frustrationen zu vermeiden. Respektvoller Umgang miteinander ist jedoch nicht nur von den Betreuern zu fordern, sondern auch von Studierenden.

Neben Vertrauen und Respekt soll *Autorität* als dritter Aspekt diskutiert werden. Immer wieder ist in den vorherigen Abschnitten angeklungen, dass die spezifischen Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden an Universitäten in vielfacher Hinsicht asymmetrisch sind. Neben den Perspektivendifferenzen ist es vor allem auch die Autoritätsstruktur, durch die Lehr-Lern-Verhältnisse bestimmt werden.

Die Autorität des Lehrenden ist Teil der oben beschriebenen Asymmetrie und daher konstitutiv für die Lehrprozesse wie für den Betreuungsprozess. Sie beruht in der Regel auf einer Fülle von einzelnen Faktoren, wie Wissen und Kenntnissen, Qualifikationszertifikaten, Erfahrungen, Kompetenzen, seiner Dienststellung etc.. Fachliche Kompetenz, Vertrauen und Respekt können dabei geradezu als *Säulen dieser Autorität* angesehen werden.

Autorität ist jedoch keine Eigenschaft, die man ein für alle Mal erworben hat. Sie beschreibt eine Relation. Wir können von *Autorität nur dann sprechen*, wenn sie von den Autoritätsunterworfenen akzeptiert wird, in den Worten von Max Weber, *wenn sie legitimiert ist*. Aus dem oben gezeichneten Bild von den Säulen der Autorität ist die Vorstellung ableitbar, dass Kompetenz, Vertrauen und Respekt wie Ressourcen für Autorität funktionieren, Ressourcen, die wie ein Kredit eingeräumt, aufgebraucht, erworben, gehalten oder verspielt werden können. Man braucht jetzt nicht mehr viel Phantasie, um sich vorzustellen, was geschieht, wenn die angesprochenen Ressourcen ganz oder teilweise aufgebraucht werden. Im Extrem bleibt der Autoritätsanspruch, der bei Wegfall der anderen Ressourcen nur noch durch die institutionelle Stellung als Professor abgesichert wird. Es bleibt die Macht, die strukturell abgesichert ist; die Personen beugen sich lediglich der damit verbundenen Gewalt bzw. der Gewaltdrohung.

Es sollte klar geworden sein, dass eine gelingende Beratung und Betreuung von einem legitimen Autoritätsverhältnis gestützt wird. Dieses wird jedoch nicht nur über die *fachliche* Kompetenz erzeugt, sondern auch

darüber, ob Dozenten als Person und als Lehrer *respektiert* werden und ob ihnen von den Studierenden das *Vertrauen* entgegen gebracht wird, mit den eigenen Anliegen fair, angemessen und engagiert umzugehen.

Betreuungsverhältnisse im universitären Kontext sind soziale Beziehungen, die durch (kognitive, emotionale und handlungsbezogene) Divergenzen gekennzeichnet sind. Damit diese gelingen wird neben der fachlichen (kognitiven) Kompetenz vor allem Vertrauen und Respekt benötigt. Stehen diese in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander, dann stützen diese die Legitimität der in einem Lehr-Lern-Verhältnis notwendigen Autoritätsstruktur.

6. Fazit

Ausgangspunkt des Artikels waren empirische Beobachtungen, wonach viele Studierende nur ungern die Sprechstunden Ihrer akademischen Lehrer besuchen und die dort stattfindende Kommunikation sehr schlecht beurteilen. Unser Ziel war die genauere Analyse der Ursachen für dieses Scheitern.

Der entscheidende Punkt ist nach unserer Ansicht, dass die für das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden konstitutive Asymmetrie, ausgedrückt in Perspektivendivergenzen, in der Lehre und bei der Betreuung partiell überwunden werden muss, und zwar von beiden Seiten.

Neben fachlichen Kompetenzen werden dazu vor allem Vertrauen und Respekt benötigt. Kompetenz, Vertrauen und Respekt sind damit die Säulen der legitimen Autorität einer Lehrperson.

Angesichts erheblicher kultureller Divergenzen zwischen Professoren und Studierenden und des knapp bemessenen Zeitbudgets auf Seiten der Professoren aber auch vieler Studierender (Teilzeitstudium) sind die hier formulierten Anforderungen an gelingende Betreuungssituationen nicht zu unterschätzen.

Andererseits kann jedoch der Wert einer gelingenden Betreuung kaum überschätzt werden. Sie gibt wichtige Hilfestellung bei der persönlichen Aneignung des Fachs und trägt als wesentliche Motivationsstütze zum Studienerfolg unmittelbar bei.

Will man hochschulpolitisch auf geringere Abbrecherquoten hinwirken bzw. die Studienzeiten verkürzen und damit zu einem effizienteren Mitteleinsatz beitragen, muss der Betreuung im Rahmen der Lehre mehr Aufmerksamkeit als bisher geschenkt werden. Verbesserungen müssten auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen:

- Zu fordern sind Anreizsysteme, die gute Betreuung belohnen.
- Die Betreuungsaufgabe müsste zudem klarer in den Tätigkeitsprofilen der akademischen Lehrer verankert werden.
- Die Fähigkeiten der Gesprächsführung sind für eine gelingende Betreuung zentral; sie müssten daher in die Ausbildung der Hochschullehrer Eingang finden und bei der Berufung bzw. Einstellung berücksichtigt werden.

Über einige Voraussetzungen einer erfolgreichen wissenschaftlichen Qualifikation

Manfred Hennen

1. THEMATISCHE VORAUSSETZUNGEN	54
2. GESPRÄCHE	58
3. MOTIVATION	62
4. BINDUNG	65
5. BINDUNG AN 'PROGRAMM W'	68
6. IDENTITÄT	71
7. LE MORAL	75
8. RATIONALITÄT	77
9. GEMEINSCHAFT	81

1. Thematische Voraussetzungen¹

Zunächst ist zu klären, was unter der Bezeichnung ‚Voraussetzungen für erfolgreiche wissenschaftliche Qualifikation‘ verstanden werden soll. Das Thema wendet sich an Stipendiaten, die sich mit einer Dissertation weiterqualifizieren wollen. Auf Grund Ihrer bisherigen wissenschaftlichen Leistungen in Form eines akademischen Abschlusses und nach einem erfolgreich bestandenem Auswahlverfahren sind wissenschaftliche Qualifikation sowie quasi-technisches Wissen über Formen des wissenschaftlichen Arbeitens vorauszusetzen. Auch mit der Entscheidung für das Thema einer Dissertation ist bereits viel erfolgreiche Vorarbeit für das angestrebte Vorhaben geleistet. Es geht mir deshalb ausdrücklich nicht um eine Belehrung über Grundlagen des wissenschaftlichen Handwerks.

Mir liegt hier vielmehr die Erörterung solcher Voraussetzungen für das Gelingen einer Doktorarbeit am Herzen, welche eher im Umgang mit der Situation wissenschaftlicher Aktivität ausschlaggebend sind. Wie kann der angemessene Umgang mit der eigenen Person zu Stande kommen, die bei Laune gehalten werden muss, um Produktivität zu gewährleisten. Es wird deshalb von einer inneren Haltung, von einer stabilisierenden Umgebung, besonders von Motivation und ihren Bedingungen, aber auch von einigen Praktiken die Rede sein, welches alle den Prozess der Mobilisierung von stetiger Konzentration, von Kreativität und vor allen Dingen auch von Freude für die Arbeit im Alltag des Doktorandendaseins aufrechterhalten können. Der schlichte Vorsatz oder die von außen kommende Aufforderung, seine Arbeit zu tun und dabei gut oder sehr gut zu sein, überfordert uns in den meisten Fällen. Diejenigen unter Ihnen, die auf solcherlei Bedingungen zur Erreichung des Erfolges nicht angewiesen zu sein glauben, mögen sich wissend zurücklehnen und prüfen, ob ihnen die eine oder andere der folgenden Umgangsformen mit sich und der wissenschaftlichen Arbeit nicht bereits geläufig ist.

Die Vorschläge, die ich hier zum Thema machen möchte, stammen aus unterschiedlichen Quellen und Bezügen. Sie beruhen auf Beobachtungen als Hochschullehrer im Umgang mit wissenschaftlichen Fragestellungen und dem Ringen um die Erleichterung ihres Verständnisses. Hinzu kom-

¹ Dies ist die erweiterte Fassung eines Vortrages, der vor Stipendiaten der Landesgraduiertenförderung an der Universität Mainz im Rahmen des V. Stipendiatentreffens unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Walter Bisang und der Geschäftsführung Johanna Ehlers gehalten wurde. Ihrer nachdrücklichen Initiative ist die Veröffentlichung des Vortrages geschuldet.

men langjährige Erfahrungen als Vertrauensdozent der Studienstiftung des deutschen Volkes und die damit verbundene Chance, Stipendiaten fast aller Fächer in frühen oder späteren Phasen der wissenschaftlichen Qualifikation kennen zu lernen. Ein langjähriges Nachdenken über das Geheimnis der menschlichen und sozialen Motivation und die damit verbundenen Paradoxien lässt mich glauben, dass sich ein anstrengendes Leben zumindest in Grenzen auch um Freude bereichern lässt. Freude bereitet hat mir stets auch das Gespräch mit Studierenden, die sich in Ihrer oder einer vergleichbaren Situation befinden. Schließlich fasziniert mich an diesem Thema der keineswegs immer leichte Umgang mit mir selbst im Bemühen um die Selbstverwirklichung über die Umwege der Anforderungen.

Lassen Sie mich mit einer Empfehlung beginnen, die nur auf den ersten Blick trivial zu sein scheint: Ich bin oben davon ausgegangen, dass ihr Dissertationsthema feststehe. Fragen Sie sich aber ungeachtet dessen immer wieder, welches die Fragestellung des von Ihnen behandelten Themas sei. Ich habe häufig die ausweichende Antwort gehört, das Thema stehe noch nicht endgültig fest. Mit dem Grad der Präzisierung der Frage, auf die von Ihnen eine Antwort gefunden werden soll, wächst die Aussicht auf ein geglücktes Ergebnis der Suche. In einem Grenzbereich nicht nur der wissenschaftlichen Erkenntnissuche geht sogar die weit getriebene Präzision des Gegenstandes der Erforschung in das Heureka der gefundenen Lösung über. Umwälzende wissenschaftliche Entdeckungen der Vergangenheit stellten sich erst ein, nachdem die Erfindung einer neuen Fragestellung vorausgegangen war. Das zeigt sich beispielsweise sehr deutlich und nach wie vor faszinierend im Fall der allmählichen Gewinnung eines Leitschemas der ‚Regulation‘ seit dem 18. Jahrhundert. In dieses Ringen um eine neue Herangehensweise, ein neues Fragen sind die Theologie, die Philosophie, die Physik, die Biologie, die Medizin und schließlich die Sozialwissenschaften integriert, z.T. entstehen diese Wissenschaften erst in diesem Prozess.²

Meine Überlegungen zielen natürlich nicht auf intellektuelle Voraussetzungen und Vorleistungen einer solchen Dimension ab, sondern auf den oft schwierigen und mühevollen Prozess der Gewinnung und Bewahrung einer klaren Thematik, welche den Alltag wissenschaftlichen Suchens nicht nur erfolgreich, sondern auch lebbar macht. Die Erreichung eines

² Eine packende Darstellung findet sich in Georges CANGUILHEM (1979): Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie. Gesammelte Aufsätze, herausgegeben von Wolf Lepenies, 89ff.

hochgesteckten Ziels muss die Schlichtheit einer klaren Frage aufweisen, aus der sich weitere Fragen ableiten lassen. Die Anfertigung einer Doktorarbeit mag sehr unterschiedliche und vielfältige Formen annehmen, sie mag aus Lesens, Rechnen, aus strukturierendem Nachvollzug, aus Experimenten oder Reflexion bestehen, man sollte sich vergegenwärtigen, dass es sich dabei stets auch um Aneignungsvorgänge handelt, die den Erwerb und die Produktion von Wissen nicht wahllos werden lassen darf. Es gibt kritische Schwellen der Zahl von Informationen, die als wichtig angesehen werden, jenseits derer der Fortgang von Erkenntnis aus dem Ruder läuft.

Nicht selten sind mir Verzweiflung und Entmutigung bei wissenschaftlichem Arbeiten begegnet, die darauf beruhen, dass Erkenntnisse ohne eine Fragestellung gesucht wurden. Eine Erscheinungsform dieses Problems ist in der Ausblendung einer Struktur und geordneten Abfolge von Fragestellungen unterschiedlicher Gewichtung zu sehen. Warum geht Lepenies innerhalb seines preisgekrönten Buches über Sainte-Beuve der Frage des Zusammenhangs von *ius talionis* und Adam Smith's *Wealth of Nations* nach? Das Buch schildert diese Verbindung hinreißend.³ Stellen Sie sich jedoch den Entstehungsprozess als wissenschaftliche Arbeit vor und Sie werden etwas von dem Druck verspüren, Einzelfragen in eine hierarchische und geschachtelte Ordnung bringen zu müssen. Wenn Sie dagegen sich und anderen auf die Frage, warum Sie sich mit einer Problemstellung befassen, nur den Verweis auf ein unspezifisches Interesse geben können, sind sie kaum in ihrer Dissertation zuhause.

Liest man die Vorworte der Autoren erfolgreicher und angesehener wissenschaftlicher Bücher, so stößt häufig man auf ein bestimmtes Muster in der Beschreibung der Erkenntnisentwicklung und des Dankes. Hervorgehoben wird regelmäßig die Freistellung durch Fördermittel als Voraussetzung für die Konzentration auf die Thematik. Die Bedingung für ein vergleichbares zukünftiges Vorwort wäre bei Ihnen in dieser Hinsicht bereits gegeben. Darüber hinaus ist die Rede davon, wie die Themenstellung gereift ist, wie sich aus dem Erstaunen über Ungereimtheiten in vermeintlicher Regelmäßigkeit Fragen entwickelt haben, die nach neuen Antworten verlangten. Mit anderen Worten, nicht nur Art und Präzision der Fragestellung, sondern auch deren Relevanz für und Integration in das persönliche Interesse geben dem Thema Kontur und binden außerdem die Person an das Thema.

³ Vgl. Wolf LEPENIES (1997): Sainte-Beuve. Auf der Schwelle zur Moderne, 520.

Es ist natürlich nicht zu verkennen, dass solche Vorworte renommierter Bücher nach getaner Arbeit geschrieben werden und damit über eine Abgeklärtheit verfügen, die in dem Maße nicht am Beginn bestehen kann. Aber ich glaube, man kann aus ihnen doch eine Lehre ziehen, die sowohl für den Anfang als auch für die lange Zeit der Erarbeitung einer Doktorarbeit wichtig und hilfreich sein kann: Man sollte sozusagen Vorworte frühzeitig simulieren und im Ringen um weitere Vereinfachungen sich selbst immer wieder damit konfrontieren, was man mit seiner Arbeit zu sagen hat. Man sollte sich nicht scheuen, diese Rechtfertigung der Themenstellung probeweise zu radikalisieren und immer weiterzutreiben. Wer sich dabei verrennt, kann sich korrigieren. Diese Beschäftigung sollte selbstverständlich nicht zur Hauptsache werden. Ich hoffe, es ist verständlich, dass ich damit lediglich eine Art Fingerübung für zwischendurch, vielleicht sogar nach der Anstrengung der eigentlichen wissenschaftlichen Beschäftigung meine, sozusagen eine Entspannungs- und Erholungsreflexion.

Die Wirkung solcher im Moment der Entspannung nicht ganz ernst gemeinten Selbstbeschreibung ist beträchtlich. Durch sie kann vielleicht die ganz ungewöhnliche, immer wieder überraschende Diskrepanz zwischen der Fähigkeit erfahrener Wissenschaftler einerseits, eine einfache Beschreibung dessen zu geben, was sie beschäftigt oder beschäftigt hat und andererseits den Bemühungen derjenigen, die ihre ersten wissenschaftlichen Schritte tun, deutlich und somit hilfreich werden. In einem anspruchsvollen akademischen Klima sollte dem Nachwuchs immer wieder diese Fähigkeit der Rechenschaftslegung in schlichter und kurzer Darstellung abverlangt werden. Die Versuche zeigen, dass dies zu den schwersten Darstellungsformen gehört. Die Darstellungen der wissenschaftlichen Arbeitsprogramme sind oft überladen, unklar in den Übergängen und für Zuhörer wie für die Darsteller selbst verwirrend. Nehmen Sie sich nicht so ernst, dass sie es lächerlich finden, Vorworte zu fantasieren.

Die bis jetzt häufig verwendeten Begriffe ‚Frage‘ und ‚Antwort‘ haben nicht von ungefähr etwas mit einer inneren Haltung der Dialogfähigkeit zu tun, die eine weitere wichtige aber oft verkannte Voraussetzung für Erfolg im wissenschaftlichen Denken und Handeln darstellt. Überhaupt ist die gelungene Integration der Arbeit, die man tut und einer inneren Beziehung zu ihr ein wichtigeres Erfolgskriterium als allgemein angenommen wird. Es erscheint im hier vorliegenden Zusammenhang der Erörterung sinnvoll, die Frage von Ursache und Wirkung auszublenden

und stattdessen lediglich diese Parallelität ins Bewusstsein zu rufen. Wissenschaftlicher Erfolg, der nur auf Anstrengung und Selbstüberwindung gegründet ist, der aber nicht begleitet wurde durch einen inneren Sinn für das, was da gearbeitet wurde, ist sehr selten. Dies ist mein Ausgangspunkt für die folgenden Erörterungen.

2. Gespräche

Ich komme zu einer weiteren Eigenschaft der beschriebenen Vorworte. Wir lesen immer wieder von der erheblichen Reisetätigkeit der Erfolgsautoren. Da ist die Rede von vielen namhaften nationalen und internationalen wissenschaftlichen Institutionen, von längeren Aufenthalten oder von Anlässen für Präsentationen und Vorträge. Dabei wird gewöhnlich erwähnt, mit welchen Forschern und Kollegen eine Diskussion möglich war und welche Ratschläge aufgenommen werden konnten. Dieses Verfahren ist nicht als Selbstgefälligkeit im Umgang mit klangvollen Namen zu verkennen. Selbst wenn einem solchen Motiv ein Zugeständnis gemacht wird, so ist doch von der tragenden Bedeutung auszugehen, welche der Verständigung mit anderen Menschen für anspruchsvolle Rückmeldungen zukommt. Gesteigerte kognitive Leistungen aller Art deuten mit besonderem Nachdruck darauf hin, dass Höchstleistungen nur dort zustande kommen können, wo sich die anspruchsvolle interne neuronale Vernetzung des Gehirns um die externe über Sprache und Sondersprachen in Interaktion mit anderen Hirnen ergänzt.

Auch hier sollten wir uns klar machen, dass es nicht nur um Sonderkonditionen für Spitzenwissenschaftler geht, sondern um eine Weisheit des Verfahrens, das nach Möglichkeit allen, die um Erkennen und Klarheit ringen, offen stehen sollte. Wir betonen oft zu sehr die Individualität der Anstrengung und Leistung und vergessen dabei die Notwendigkeit der Ergänzung durch andere. Unsere Gedanken sind unsere eigenen und benötigen doch eine mit anderen immer wieder thematisch geteilte Welt. Unsere Individualität geht nicht der Sozialwelt voran, sie geht vielmehr aus ihr hervor. Das zeigt sich selten so deutlich wie im Wissenschaftssystem. Man suche nach einer Erfindung, nach einem wichtigen Gedanken, welche nicht auf der Verknüpfung vieler Beiträge Einzelner beruhen, die ihnen entweder vorangegangen sind oder in Kopräsenz zustande kamen.

Vorworte legen Rechenschaft ab über eine Entstehungsgeschichte; wir sollten deshalb den Anteil, den Verständigungsprozesse für die Erzeugung und Klärung von Wissen haben, sehr ernst nehmen. Wir sprechen hier über die Voraussetzungen für erfolgreiche wissenschaftliche Qualifikation. Vortrag, Rede und Gegenrede stellen eine zentrale Bedingung für Erfolgsaussicht dar, gerade weil dadurch die eigene Produktivität gesteigert wird. Wie kommt es, dass uns dies so wenig bewusst ist? Es hat m.E. hauptsächlich vier Gründe: Zunächst lassen sich anspruchsvolle wissenschaftliche Kommunikationen schwer organisieren. Selbst auf professionellen Tagungen glückt das keineswegs immer, wie man weiß. Kompetente Köpfe sind zudem rar. Hinzu kommt aber auch eine Angst davor, sich zu exponieren. Gerade zu Beginn einer möglichen wissenschaftlichen Karriere oder Qualifikation ist die Reserve gegenüber einer Selbstdarstellung verständlicherweise groß. Das Einholen der Urteile anderer wird schließlich zu Recht als ein Risiko angesehen.

Auf die bereichernde und förderliche Auseinandersetzung mit anderen werde ich am Ende meiner Darstellung zurückkommen. Hier will ich es mit der Feststellung bewenden lassen, dass ihr Zustandekommen offensichtlich voraussetzungsvoll ist. Vorworte verweisen aber noch auf weitere Bedingungen wissenschaftlicher Qualität. Neben einer packenden Klärung der Fragestellung und dem Hinweis auf wissenschaftliche Begegnungen, Auseinandersetzungen und Lernprozesse sind es zwei weitere Auffälligkeiten, denen ich mich zuwenden möchte: Die Identifikation mit dem Gegenstand und das mit Anstrengung und Leiden erkämpfte Durchhaltevermögen während des Arbeitsprozesses.

Oft sind diese beiden Dinge verknüpft und deshalb auf den ersten Blick gar nicht zu unterscheiden.

„Ohne die Hilfe meiner Agentin, Gill Coleridge, hätte ich die vergangenen vier Jahre nicht durchgestanden. Mein tiefster Dank gilt Jenny, die während der ganzen Zeit zu mir hielt.“⁴

Solche geständnishaften Aussagen sind keinesfalls Einzelfälle; man trifft an vergleichbaren Stellen immer wieder auf sie. Das Anrührende ist aber weniger das dankbare Bekenntnis einer wie oben beschriebenen produktiven Beziehung, sondern – so will mir scheinen – die identifikatorische Preisgabe eines Lebensmittelpunktes. Man kann sich dem Eindruck nicht entziehen, der Autor lebe nur als Forscher, er sei eins mit seinem Werk

⁴ Diese Zeilen schreibt Ray MONK (1992) in seiner brillanten und umfassenden Biographie: Wittgenstein. Das Handwerk des Genies (aus d. Engl.), 2. Aufl., 13.

und während seiner Arbeit daran ganz in ihm aufgegangen. Mancur Olson berichtet von dem Ereignis einer Reise, das ihn in Deutschland anlässlich einer Schifffahrt auf dem Rhein zu einer Fragestellung führte, die er für eine Art Erleuchtung hielt.

"Es war ein wunderbares Erlebnis. Die Burgen, die Weinberge und der Fluß waren lieblich; selbst das Wetter war vollkommen, und jede Frau an Bord schien unwahrscheinlich schön zu sein. Meine Gedanken kehrten daher später mehr als einmal zu dieser köstlichen Zeit zurück."⁵

Es geht hier nicht um die Bewertung von Motiven und Befindlichkeiten, die als eine Trivialisierung wichtiger Erkenntnisprozesse missverstanden werden könnten. Ich will nur das Augenmerk auf die enge Verknüpfung von Person des Autors und seinem Leben mit dem Interesse wissenschaftlicher Betätigung lenken. Bitte halten Sie mir nicht entgegen, dies könne für eine abgehobene und versponnene Elite von Forschern gelten, aber nicht für Qualifikanden des Wissenschaftssystems. Hoffentlich kann ich Sie davon überzeugen, dass sich auch hier ein Prinzip ausspricht, welches mit Abstufungen eine grundsätzliche Bedeutung wie wissenschaftliche Betätigung hat. Auch die Identifikation gehört zu den wenig thematisierten Voraussetzungen für Forschungserfolg im Großen wie im Kleinen.

Die Motive der Forscher, schreibt Joseph A. Schumpeter in seiner berühmten ‚Geschichte der ökonomischen Analyse‘, seien für die wissenschaftliche Bewertung ihrer Ergebnisse ohne Wert und unantastbar.⁶ Hier gehe es ihm um richtig oder falsch. Auch wenn man sich dieser Trennung von Entstehungs- und Begründungszusammenhang anschließt, bleibt doch in diesem entschiedenen Verweis die Bestätigung der Tatsache, dass persönliche Motive für die Entfaltung von wissenschaftlichem Bemühen einen hohen Stellenwert haben. Dieses Forschungselixier zu betonen, erscheint mir im vorliegenden Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Auch hier stoßen wir darauf, dass Forschung kein übliches Geschäft ist, das nach dem Arbeitstag so schnell wie möglich vergessen werden sollte, sondern das in die Person integriert und, mit einem Wort, gelebt wird.

⁵ Mancur OLSON (1985): Aufstieg und Niedergang von Nationen. Ökonomisches Wachstum, Stagflation und soziale Starrheit (aus d. Amerik.), X.

⁶ Vgl. Joseph E. SCHUMPETER (1965): Geschichte der ökonomischen Analyse. Herausgegeben von Elizabeth B. SCHUMPETER: Erster Teilband, 40f.

Ich komme zu den Leiden des Forschens und des Niederschreibens von Forschungsergebnissen. Dieser Punkt der Erörterung erscheint so zentral, dass er beinahe banal wirkt. Und doch ist er der Kern des Alltags wissenschaftlichen Arbeitens und selbstverständlich nicht nur dieses Handwerks. Zu welchem Zeitpunkt das folgende Stossgebet eines mit der Abfassung einer größeren Arbeit befassten Wissenschaftlers auch geschrieben sein mag, es erscheint als realistische Beschreibung eines allen wohlbekannten Zustandes der Ratlosigkeit im Verfahren der wissenschaftlichen Produktion.

„Hier stehe ich also am Anfang von Band I, dem kompliziertesten dieses dreibändigen Werkes.“ „Als mich Lucien Febvre 1952 für seine gerade anlaufende Reihe *Destins du Monde* mit der Abfassung des vorliegenden Werkes betraute, konnte ich nicht ahnen, auf welch endloses Abenteuer ich mich einließ.“⁷

Jeder, der sich einmal der Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten verschrieben hat, wird in solchen Äußerungen mehr oder weniger die eigene Situation des verzweiferten Anfangs wiederfinden. Diese Belastung stellt nicht etwa nur eine Begleiterscheinung des Unternehmens dar, sondern muss als Problemkern angesehen werden. Dieses Eingeständnis kann klärend, vielleicht sogar erleichternd wirken. Wenn die Anfertigung einer Examens- oder Forschungsarbeit lediglich Fleiß verlangte, wären die Dinge erträglicher. Das Vermögen durchzuhalten wird deshalb so strapaziert, weil der Faden der Kontinuität der Anstrengung sich zu Beginn nicht spinnen lässt und einmal gefunden in wiederkehrenden Krisen abreißt. Dann verliert sich die Orientierung für den Gang der Reise und man findet sich im Labyrinth verloren. Auch hier kann der erste Schritt nur in dem Eingeständnis: ‚So ist es‘ liegen. Man muss sozusagen das Unglück in ein Standardleiden mit Zügen von Professionalität umzuwandeln versuchen. Motivation ist ein Verfahren des Belohnungsaufschubes, welches begleitet werden muss von Vertrauensvorschuss.

Es gibt auch hier Formen der Selbstüberlistung. Teilen Sie sich die verschiedenen Aufgaben im Rahmen Ihrer Arbeit durch eine Klassifikation so ein, dass Sie Schubladen für unterschiedliche Stimmungen und Konzentrationslagen haben. Wenn Sie einen komplizierten Gedanken nicht weiterverfolgen wollen oder können, lassen Sie ihn liegen, um sich einer Routinearbeit zuzuwenden. Solche Übergänge können Sie aber nur dann

⁷ Fernand BRAUDEL (1985): Sozialgeschichte des 15.-18. Jahrhunderts (aus d. Franz.). Bd. I, 11, 15.

zustande bringen, wenn Sie zuvor die Trennung und Vorbereitung der Schubladen in Angriff genommen haben. Diese Vorarbeit hat zudem einen nützlichen Nebeneffekt: Sie gewinnen Übersicht über die zu leistenden Arbeiten insgesamt und über die Schwierigkeitsgrade. Täuschungen hierüber, das wissen Sie aus früheren schriftlichen Qualifikationen oder aus dem, was Sie bei Ihren Kolleginnen und Kollegen beobachtet haben, sind üblich und können gewaltig sein.

3. Motivation

Mit diesen Überlegungen haben wir bereits den Boden eines Motivationsverständnisses betreten. Ich möchte einige Aspekte aus der Theorie der sozialen Motivation auf die Situation der wissenschaftlichen Qualifikation anwenden. Es geht dabei nicht um die Erörterung unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale, die es erlauben würde, Personen diagnostisch zu unterscheiden nach stark oder schwach ausgeprägten Motivationsanlagen. Auch von Erfolgs- und Misserfolgsmotivation soll nicht die Rede sein. Hier interessieren viel mehr solche Erkenntnisse aus der einschlägigen Forschung, die geeignet sind, eine Hilfestellung für den Umgang mit den Situationen der Verzagtheit oder der Lustlosigkeit im Arbeitsprozess des forschenden Arbeitens zu liefern, die also dazu beiträgt, dass man mit sich selbst umgehen sich Mut zu machen kann.

Das Geheimnis der Motivation liegt zunächst darin, dass sie zweiseitig orientiert ist. Motivationsprozesse werden einerseits körperlich-seelisch energetisiert und andererseits durch Ziele gesteuert, die so gut wie nie ausschließlich auf individuellen Entwürfen beruhen.⁸ „Diffuse Antriebsenergien werden“ - so die Erkenntnisse der Psychologie - „in selektiver Weise in die Richtung bestimmter Ziele und Anreize gedrängt.“⁹ Das mag zunächst unverständlich klingen. Beispiele hierfür lassen sich aber in der Welt der Wissenschaft besonders eindrucksvoll aufzeigen, wenn zu demonstrieren ist, was Motivation ausmacht. Die Aneignung und der Ausbau von Wissen fordern erhebliche Opfer von einem Organismus, der primär auf die Verfolgung eigener unmittelbar einleuchtender Interessen geeicht ist. Mit der unspezifischen Verpflichtung auf deren Wahrneh-

⁸ Vgl.: Lorenz FISCHER und Günther WISWEDE (1997): Grundlagen der Sozialpsychologie, 94. Philip G. ZIMBARDO und Richard J. GERRIG (1999): Psychologie. 7. Aufl., 319.

⁹ Günther WISWEDE (1973): Motivation und Verbraucherverhalten, 67.

mung haben sich die elaborierten Forderungen eines wissenschaftlichen Apparates zu verbinden, der auf affektive Neutralität und die Verfolgung abstrakter Erkenntnisse abstellt. Diese Leistung kann nur mit dem Haushalt unserer physischen und psychischen Kräfte erbracht werden, denn wir sind ursprünglich sicherlich nicht für die Hervorbringung wissenschaftlicher Leistungen aus der Evolution hervorgegangen.

Für die Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse müssen also Zurückstellung und Aufschub von Erfolgen in einer Weise zugemutet werden, dass die Frage danach, wofür das gut sei, ob es Nutzen bringe und ob es Spaß verschaffe, bereits in die Irre zu führen scheint. Freude an der Arbeit um der Sache willen möchte man der Wissenschaft und den Wissenschaftlern wünschen. Freude an der Wissenschaft, die sollte auch in den klassischen Begriffen wie ‚Selbstzweck der Wissenschaft‘ oder ‚Idee der Universität‘ zum Ausdruck kommen. Wilhelm von Humboldt bezeichnete diese Freude als „absichtsloses Zusammenwirken“, bei dem „jeder Teil, indem er eine angemessene Selbständigkeit erhält, doch gemeinschaftlich mit andern zum allgemeinen Endzweck mitwirkt.“¹⁰ Heute ist es eher unangenehm und oft peinlich geworden von Humboldts Formel ‚Einsamkeit und Freiheit‘ zu hören, weil kaum jemand weiß, worum es dabei geht.

Dabei ist sein Plädoyer für einen liberalen Rechtsstaat mit einem liberalen Bildungssystem durchaus mit dem in Verbindung zu bringen, was moderne Motivationsforschung lehrt. Große humanitäre Ziele – und Bildungs- Wissenschafts- und Selbstverwirklichungsziele gehörten für Humboldt zu ihnen – können nicht Mittel zur Erreichung von etwas anderem sein, z.B. Nutzen oder Opportunitäten für Karriere oder Wohlstand. Der Staat darf für Humboldt ausdrücklich nicht Selbstzweck sein, die „Ausbildung der Menschheit“ dagegen muss es sein. Das ist ein großer und klarer Gedanke.¹¹ Jeder kann seine Gültigkeit mittels einer Prüfung an sich selbst nachvollziehen. Man besinne sich auf ein Ziel, dessen Erreichung einem sehr wichtig ist und frage sich nach Erreichen des Angestrebten, ob es Mittel zur Erreichung eines höher zu bewertenden Gutes sei. Wenn das der Fall ist, handelt es sich nur um ein Zwischenziel, um ein Mittel, nicht um einen Endzweck. Möchten Sie von Ihren Freunden

¹⁰ Wilhelm von HUMBOLDT (1809): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Und ders. (1990): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Gelegentliche Gedanken über Universitäten (herausgegeben von Ernst Müller), 269, 274.

¹¹ Vgl. Eduard SPRANGER (1995): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens [zuerst 1910]. 3. Auflage mit Nachträgen, 104.

und Nächsten geliebt sein, weil es für diese Personen nützlich in einem anderen Zusammenhang ist?

Wenn die wichtigsten Güter, die angestrebt werden, dadurch gesichert werden sollen, dass sie als Endzweck gelten, dann lässt sich dieser Gedanke in der Zuschreibung auf Personen auch anders formulieren: Es bedarf einer inneren Haltung, die es ermöglicht, dass anspruchsvolle Aufgaben in ihrem Vollzug Freude und sogar Lust bereiten. Psychologen nennen diese Fähigkeit etwas zum Selbstzweck zu machen ‚intrinsische Motivation‘. Ein Sonderfall dieses Typus von Leistungsbereitschaft bezeichnet Csikszentmihalyi als ‚flow‘, „ein freudvolles Aktivitätsgefühl, in dem man völlig in der Sache, mit der man sich beschäftigt, aufgeht.“ Ein weiterer Begriff für diese kostbare Fähigkeit lautet ‚Endogenität von Handlung und Handlungsziel‘.¹²

Motivation in ihrer anspruchvollsten Ausprägung besteht also in oft langwierigen und schmerzlichen Umwegen der Selbstverwirklichung; diese Umwege sind, wie an der Wissenschaft ablesbar ist, aus sozialen und kulturellen Prozessen hervorgegangen. Ohne diese Art der Motivation können derartige Ziele unserer Natur nicht abgetrotzt werden.

“Was bringt Sie dazu, genau das zu tun, was Sie tun, Ziele hartnäckig zu verfolgen, auch wenn dies mit großen Anstrengungen, Mühen und Kosten verbunden ist? Warum zögern Sie so lange bevor Sie sich andere Ziele vornehmen oder vorzeitig aufgeben?” “Letztlich müsste eine Motivationstheorie erklären können, welche psychologischen Kräfte diese Marathonläuferin dazu bewegen, ihre psychische und physische Qual bis über die Ziellinie hinaus zu ertragen.”¹³

Doktoranden machen angesichts schwieriger Aufgaben oft zwei Arten von Fehlern, welche die intrinsische Motivation entsprechend auf zweierlei Weise verfehlen: Sie spielen entweder die mit der Dissertation gestellte Aufgabe herunter und halten andere Dinge für wichtiger, beispielsweise das Bemühen um nichtakademische soziale Kontakte; oder sie erklären die Dissertation zu einem Zwischenziel, zu einem Mittel, das lediglich für weiterreichende Ziele dient. Beides kann Erfolg haben, aber dann müssen erhebliche Fertigkeiten und Souveränitäten vorausgesetzt werden. Die Suche nach Erfolg als dem diffusen Ziel der Nutzenmaximierung ist also äußerst gefährlich. Sie ist geradezu ein Teil des ‚absurden

¹² Lorenz FISCHER und Günther WISWEDE (1997): Grundlagen der Sozialpsychologie, 96f.

¹³ Philip G. ZIMBARDO und Richard J. GERING (1999): Psychologie (aus d. Amerik.). 7. neu übersetzte und bearbeitete Aufl., 319, 321.

Monismus der Moderne'.¹⁴ Die hier vorgetragene Sichtweise postuliert die Distanznahme vom eigenen Selbst, die Umleitung der Antriebsenergie und die Unverzichtbarkeit von Umwegen des Handelns für den Erfolg.

4. Bindung

Dieser strenge Umgang mit sich selbst ist nicht ohne weiteres im eigenen Motivationshaushalt unterzubringen. Ich empfehle für das Geforderte den Begriff der 'Bindung' zu übernehmen. Wir verwenden die Vorstellung der Bindung überwiegend im Zusammenhang mit Personen, beispielsweise bei freundschaftlichen Beziehungen.¹⁵ Aber wir müssen diese Perspektive erweitern. Es gibt auch Bindungen an Sachen, z.B. an liebgewordene Bücher oder an einen Arbeitsplatz. Die Form der Bindung begreifen wir als einen Wahlakt, eine Option, die uns selbst zuzuschreiben ist. Bindung ist immer etwas Privates und Entschiedenes. So frei und persönlich eine Bindung anfänglich ist, immer erwächst daraus auch Verpflichtung. Wir gehen freiwillig solche Verpflichtungen ein, weil sie uns an für uns wert-haltige Gegenstände oder Ereignisse koppelt. Bindungen werden immer als persönliche Steigerung oder -in der Sprache des Nutzens- als ein Mehrwert erfahren.

Bindungen überschreiten auch die Bereiche der Personen und Sachen. Wir leben in einer Welt der konkurrierenden Lebensentwürfe und Wahl-möglichkeiten. Sie präsentieren sich als Formen, in denen das individuelle Glück zu machen ist. Ich plädiere dafür, auch diese aus Wahlmöglichkei-ten hervorgehenden Entscheidungen, die über Erfolge und Verluste in der Lebensentfaltung bestimmen, als Bindungen anzusehen. Dies entspricht sowohl der eigenen Verantwortung für eine weittragende Entscheidung als auch der Notwendigkeit einer dauerhaften inneren Bejahung dieser Entscheidung, als Identifikation mit einer wichtigen Angelegenheit, über die ich mich definiere. Auch das ist Bindung.¹⁶

Belohnungsaufschub und Hingabe an die Sache sind zwei unverzichtbare Elemente anspruchsvoller Motivation. Im Betrieb der Selbstüberzeugung für Verhalten innerhalb der Betätigung für Wissenschaft macht dies in

¹⁴ Vittorio HÖSLE (1997): *Moral und Politik. Grundlagen einer Politischen Ethik für das 21. Jahrhundert*. München, S. 369.

¹⁵ Vgl. Ebd., 281, 306, 312, 374, 405.

¹⁶ Vgl. Ebd., 406; Hilary Putnam (1997): *Für eine Erneuerung der Philosophie* (aus d. Engl.), 245ff.

besonderem Maße Sinn. Alle Menschen haben mit kurzfristigen Motiven ihrer internen Kalküle umzugehen, aber sie kommen nicht umhin, dieses Moment der lust- und nutzenbetonten Antriebe in eine sozusagen selbstlosere Disposition zu leistungs- und sachbezogenen Fertigkeiten zu überführen, in eine ‚cognitive mastery‘ oder in ‚achievement strivings‘.¹⁷ Diese Art der Motivation in der Form des Selbstzwecks und des intrinsischen Wertes ist zu Recht als ‚Hochwertbindung‘ bezeichnet worden. Ich möchte also dafür werben, den Bindungsbegriff aber auch auf Lebensformen, auf wertbesetzte Handlungsweisen, auf Muster und Schemata des Umgangs mit sich selbst, mit anderen und mit unserer Umgebung auszuweiten. In einer Welt, in der Traditionen, Selbstverständlichkeiten aller Art - und damit Bindungen - unter dem Druck aufgeklärter Rationalität und der Vielfalt von Wahlmöglichkeiten zurückgegangen sind, ist ein Gefühl von Ungebundenheit im Sinne der ‚Freiheit von etwas‘ gefeiert worden. Aber das Triumphgefühl dieser Freiheit beginnt allenthalben schal zu werden und wird mehr und mehr verdächtigt. Die Frage nach der ‚Freiheit wozu?‘ erscheint dagegen noch unbearbeitet. Sie verweist auf die Tatsache, dass Bindung nicht nur freigesetzt, sondern auch knapp geworden ist.

Begreift man Bindung als ein kostbares und knappes Gut im Sinne einer notwendigen aber schweren inneren Entscheidung für eine Form des Lebens, dann wird auch vieles leichter. Die Last der äußeren Erfordernis kann durch eine Entscheidung, zu der man innerlich steht, akzeptiert werden. Das ist Bindung, verstanden als Selbstbindung. Ein solches Verständnis von Bindung mag zunächst ungewöhnlich erscheinen, wird aber sowohl in einem philosophischen als auch in sozialwissenschaftlichem Sinne benutzt und zwar ausdrücklich auch dort, wo es um Organisationsprozesse der Wissenschaft geht.¹⁸

Die Selbstbindung, von der hier die Rede ist, kann mit Motivation gleichgesetzt werden; sie kann Hilfe in einem Prozess der Sorge und des Ringens um eine Haltung, um einen Habitus für das eigene Leben oder einen schwierigen Lebensabschnitt sein. Ich spreche also keineswegs von einer exklusiven Entscheidung für ein lebenslanges Wissenschaftlerdasein. Viele möchten die Qualifikation nur bestehen, um nach Erreichen des

¹⁷ Bernard WEINER (1992): *Human Motivation*. Newbury Park, London, New Delhi, S. 357, 363.

¹⁸ Hilary Putnam spricht von existentiellen Bindungen. Vgl. Hilary PUTNAM (1997): Für eine Erneuerung der Philosophie (aus d. Engl.), 245ff.; Dirk BAECKER: Die Universität als Algorithmus. In: Stephan LASKE u.a. (Hrsg.): *Universität im 21. Jahrhundert*, 47-75., besonders S. 62.

Zieles später im Beruf ein ganz anderes Leben zu führen. Davon unberührt bleibt aber für die Zeit des wissenschaftlichen Arbeitens die Notwendigkeit der Bejahung dieser Hingabe an die Sache der Wissenschaft. Im Nachhinein wird eine solche zeitweise Erfahrung einer Lebensform immer eine Bereicherung sein. Der bewusste oder unbewusste Verzicht auf den hier besprochenen Habitus wissenschaftlichen Arbeitens würde die Leiden an der Arbeit und an sich selbst um ein Vielfaches vergrößern.

Wenn man sich auf die Frage der Motivation und Bindung einlässt - und man kommt daran m.E. gar nicht vorbei – dann öffnet das die Augen für eine nicht abzuweisende Verantwortung, die sich aber nicht nur auf die eigene Person mit Durchhaltevermögen und mit sachbezogenen Plänen bezieht, sondern die uns auch ein bestimmtes Muster unserer Beziehungen zu anderen abverlangt. Haben Sie den Mut, Bindung als Entscheidung zu begreifen, eine Entscheidung mit Folgen! Entscheidungen können nicht gefeiert werden unter Ausblendung ihrer Konsequenzen. Wir sind mit diesem Gedanken nach meinem Verständnis an einem zentralen Punkt der Überlegungen zur Voraussetzung von Erfolg im Rahmen wissenschaftlicher Qualifikation. Vielleicht werden Sie fragen, wieso von Ihnen neben den Anstrengungen zur Anfertigung einer Qualifikationsarbeit auch noch ein solches Ausmaß an Identifikation verlangt werden solle und ob stattdessen nicht eher Hilfestellung von den Betreuern der Arbeit zu erwarten sei. Die Antwort lautet: Diese Unterstützung ist Ihnen zu wünschen. Aber wenn davon berichtet wird, hört man häufig wenig Ermutigendes. Deshalb müssen Sie bei sich beginnen.

Die meisten der betreuenden Autoritäten, die z.B. als Doktorväter und weit seltener als Doktormütter verantwortlich sind für Dissertationen, setzen die Fähigkeit der Doktoranden, sich selbst zu organisieren und zu motivieren mehr oder weniger voraus; sie betrachten es nicht als ihre Aufgabe, über den schweren Prozess des Umgangs mit sich selbst, geschweige denn des Umgangs mit typischen Widrigkeiten und Hindernissen, aufzuklären. Betreuung setzt aber Kenntnis der Lebens- und Arbeitsbedingungen und damit eine bestimmte Nähe voraus. Wo diese fehlt, muss Qualifikanden zugemutet werden, dass sie eine Einstellung des Forderns und Erhaltens weder als quasi-familiäres noch als treuhänderisches Verhältnis erwarten können. Die Bezeichnungen ‚Doktorvater‘ und ‚Betreuer‘ sind bedauerlicherweise allzu oft beschönigend. Machen Sie sich bitte klar und finden Sie sich innerlich damit ab, dass Sie nötigenfalls selbst um die Betreuung in Form von regelmäßigen Aussprachen über den Stand und Fortgang der Arbeit nachsuchen müssen.

5. Bindung an ‚Programm W‘

In einem letzten Kapitel möchte ich das Gesagte derart zusammenfassen, dass Motivation und Selbstbindung in mehreren Dimensionen erscheinen, die hier bereits zur Sprache gekommen sind. Damit soll die wichtige Vorstellung zum Ausdruck gebracht werden, dass das Geschäft der Motivation als Selbstbindung nur gelingen kann, wenn man nicht nur auf eine Karte sondern auf mehre setzen kann. Motivation muss überdeterminiert sein, um in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlicher Belastbarkeit und Laune gelingen zu können. Auszugehen ist von der Frage, wie beispielsweise Doktoranden ihren Energie- und Antriebshaushalt, hierfür sei das Wort ‚Motiv‘ gewählt, an das Programm des wissenschaftlichen Arbeitens, sagen wir das ‚Programm W‘, jedenfalls für einige Zeit bis zur Fertigstellung der Dissertation, zuverlässig binden können. Das wäre die persönliche Ausgangslage aus der Sicht der Qualifikanden.

Aber die Perspektive ist umkehrbar, nämlich dann, wenn man eine institutionelle Sicht einnimmt, beispielsweise derjenigen, die fördern wollen und entsprechende Zuständigkeiten haben. Von dieser Warte aus gesehen kommt es darauf an, dass das Programm W an möglichst viele Individuen und deren Motive gebunden werden kann. Die zahlreiche Verwirklichung dieser Bindungsrichtung entscheidet über das künftige Schicksal des Wissenschaftsbetriebes oder, modisch ausgedrückt, der Wissensgesellschaft. Das mag als eine noch ungewöhnlichere Weise erscheinen, Bindung zu betrachten, aber es trifft das Problem der Reproduktion und Kontinuität sozialer Systeme sehr genau. Wissenschaft und Forschung leben davon, dass bestimmte Stile von Denken, Wissen, Anwenden und Handeln im weitesten Sinne immer wieder zum individuellen Habitus werden können. Dazu müssen sie hinreichend attraktiv sein im wörtlichen Sinne.

Zurück zu Ihnen und Ihrer Situation: Sie wollen sich qualifizieren, weiterkommen, es schaffen. Das ist weit entfernt vom anonymen Wissenschaftsbetrieb, der Ihnen schemenhaft und konturlos erscheinen muss. Ihr Beitrag zu einem umfassenden Programm W, vielleicht sogar in der vielbeschworenen globalisierten Form, ist unendlich klein. Das ist wahr; aber übersehen Sie nicht, dass dieses Gesamtprogramm verschachtelt mit unzähligen Teilprogrammen doch zu Ihnen ins Haus kommt, wenn Sie sich ernsthaft auf Ihre Fragestellung einlassen. Ihre Partizipation an einem

größeren Kontext steigert das Gefühl der Ernsthaftigkeit und damit den Wert der Selbstbelastung. Man sollte sich einmal der Frage unterziehen, wo und in welcher Hinsicht man mit Freude von sich sagen kann, hier liege eine eigene Kompetenz. Um wie viel unwahrscheinlicher ist erst, dass sich das einstellt, was zuvor als ‚flow‘ bezeichnet wurde, dieses freudvolle Aktivitätsgefühl, mit dem man völlig in der Sache aufgeht.

Ob Sie dabei an Tennis, Kochkunst, das Sprechen einer Fremdsprache, oder an Musizieren denken, Sie werden stets auf eine Verbindung von voraussetzungsreichen Programmen einerseits und Ihre persönliche Motivlage andererseits stoßen. Sie würden kaum so etwas wie Ausschlafen oder Sattessen ins Feld führen. Wenn Sie das doch mit Nachdruck täten, wäre dies das Symptom einer existentiellen Notlage. Formen der Lebenssteigerung verweisen immer darauf, dass ein Programm gelebt und zum eigenen Habitus gemacht wird, das als anspruchsvolles System aus einer kulturellen Evolution mit sozialen Interaktionen hervorgegangen ist. Vollziehen Sie bitte nach, dass die Bindung an etwas, das uns übersteigt und von uns selbst nicht ansatzweise am Punkte Null erfunden oder in die Welt gesetzt werden könnte, Selbsterfüllung genannt werden kann. Selbst die Intimität unserer Muttersprache ist mit anderen geteilt und geht aus einer langen Generationenfolge von verbundenem Leben hervor.

Eine Privatsprache könne es nicht geben, sagt Wittgenstein in einer berühmten Argumentation.¹⁹ Erweitern wir sein Argument: Ein erfolgreiches und erfülltes Privatleben im hier verstandenen Sinn kann es nicht geben, auch nicht in der Zurückgezogenheit der Studierstube. Jean-Pierre Dupuy und Francesco Varela haben sogenannte rekursive Strukturen als ein zirkulares Organisationsprinzip in Natur und Gesellschaft nachzuweisen versucht. Sie prägten für die wechselseitige Beeinflussung von unterschiedlichen Ebenen den Begriff ‚kreative Zirkel‘. Diese Ebenen sind „unterscheidbar (...) und doch eng miteinander verknüpft ...“. Kreative Zirkel werden als Interaktion zwischen Proteinen (Ebene 1) und genetischen Programmen (Ebene 2) demonstriert, ebenso für Zellen und Stoffwechsel. Das Erklärungsschema soll aber auch ausdrücklich für soziale Phänomene gelten und es ist m.E. mit Erfolg anzuwenden.²⁰

¹⁹ Saul A. KRIPKE (1987): Wittgenstein über Regeln und Privatsprache (aus d. Amerik.), 74, bes. 121.

²⁰ Vgl. Jean-Pierre DUPUY und Francesco VARELA (1991): Kreative Zirkelschlüsse. Zum Verständnis der Ursprünge. In: Paul WATZLAWICK und Peter GRIEG (Hrsg.): Das Auge des Betrachters, 247, 253. Manfred HENNEN (1995): Wie ist Verhalten beeinflussbar? In: Wenn die Umwelt krank macht, Evangelische Akademie Baden (Hrsg.), 141ff.

Motive und Programm W können ebenfalls konstruiert werden als ein solcher kreativer Zirkel. Bereits die Bezeichnung macht deutlich, dass es sich um einen Glücksfall handelt, wenn er zustande kommt. Hier liegt jenseits der individuellen Begabung der Schlüssel für persönlichen Erfolg und Steigerung von Leistung und Selbstwertgefühl. Gerade im Feld der Wissenschaft wird deutlich, dass es Privathirne - um das Argument Wittgensteins weiterzuführen - nicht geben kann. Der lange Atem, Engagement, vielleicht Enthusiasmus sind Formen der Selbstbindung an Programm W. William James, alles andere als ein Schwärmer oder gar ein religiöser Schwärmer, hat für dieses Wagnis der Bindung und die Steigerung des Selbst eine große Formulierung gefunden:

„Das einzige, was sie (die infinitistische Überzeugung, i.e. die Hoffnung auf Unsterblichkeit, M.H.) unzweideutig bezeugt, ist, daß wir die Vereinigung mit etwas, das größer ist als wir selbst, erfahren und in dieser Vereinigung unseren größeren Frieden finden können.“²¹

Welches sind die Dimensionen der Aufrechterhaltung von Motivation als eine Programmbindung, die mehr benötigt als nur Appelle? Ich glaube, daß Motivationen mindestens in vier Dimensionen stabilisiert werden müssen, um wirksam sein zu können, nämlich in einer persönlichen, in einer zeitlichen, in einer sachlichen und in einer sozialen Dimension. Diese vier Dimensionen - persönlich, zeitlich, sachlich, sozial – sollen die bisherigen Überlegungen bündeln.

6. Identität

Ich komme zur ersten, der persönlichen Dimension der Bindung. Alles, was über Habitus und die Erfahrung einer persönlichen Identität durch die Selbstbindung an das Programm W gesagt worden ist, beschreibt diese Dimension. Wenn das, was uns als Aufgabe und Belastung gegenübertritt, wirklich ohne das Leid der Fremdbestimmung gelebt werden kann und mit dem Ich ungebrochen verknüpft ist, kann das als eine starke Stabilisierung von Motivation und Bindung angesehen werden. Die Sozialpsychologie versteht Identität ja nicht im Sinne der formalen Logik als $a = a$, sondern als eine Selbstdefinition über eine individuelle Komposition aus externen Programmen, welche von anderen Menschen an uns herangetra-

²¹ William JAMES (1997): Die Vielfalt der religiösen Erfahrung (aus d. Amerik. [zuerst 1902]), 501.

gen werden und die uns mit ihnen verbinden. Eine solche persönliche Identität hat eine soziale Genese und sie ist immer dadurch bedroht, dass sie wieder zur Zumutung wird, die von außen herangetragen wird.

Wir unterscheiden für unsere Motivationen äußere und innere Anreize und leben in einer Zeit, welche den äußeren Anreizen weitaus größere Bedeutung zuschreibt als den inneren. Zu den äußeren Anreizen gehören positive und negative Sanktionen aller Art, der Erfolg als Auszahlung und viele Opportunitäten, die uns nahegelegt werden. Dies bringt es, jenes nicht. ‚Das muss man sich nicht antun‘ ist eine verbreitete Formel der schnellen Verständigung über Nutzen. Es kann durchaus auch der Rat zur Deaktivierung einer Programmbindung sein, auch derjenigen an das Programm W. Diese Dauerthematisierung des Nutzens kann jedoch arm machen. Sie überschätzt zudem die Absehbarkeit von Nutzen. So kann beispielsweise das Buch, das Sie nutzenfrei gelesen haben, weil es Sie fesselt und zu Ihnen in einer bestimmten Situation passt, unversehens große dauerhafte Bedeutung für Sie und Ihre Arbeit gewinnen.

Es kann wesentlich für Ihren langfristigen Erfolg sein, im Umgang mit den Programmen des Arbeitsvollzuges wie mit sich selbst die inneren Anreize zu stärken. Fragen Sie sich, wer Sie sind unter Einschluss des Arbeitslebens, wer Sie sein möchten. Sie werden im Laufe Ihres Lebens in entscheidenden Situationen aller Art daran gemessen werden, was auf die Frage, wer Sie sind, geantwortet werden kann. Wenn Sie sich selbst diese Frage stellen, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sich Ihre Antwort und die Antworten, die andere für Sie geben, angleichen. Auch das ist Identität. Wer auf den Nutzen zu kurzfristig fixiert ist, der ist auch der stetigen Gefahr ausgesetzt, vor wechselnden Personenkreisen unterschiedliche sachliche und persönliche Darstellungen zu liefern. Diese Inkonsistenz fährt vielleicht manchen Augenblickserfolg ein, aber in längerer Sicht bricht die Glaubwürdigkeit des homo oeconomicus momentosus ebenso zusammen wie sein Bild von sich selbst.

Ist eine Promotion anzufertigen mit der inneren Haltung, dass sie für das eigene Leben eine Nebensache sei? Ich glaube es nicht. Einer Person, die dazu in der Lage wäre, haben meine Ratschläge ohnehin nichts zu sagen. Von den beneidenswert erfolgreichen Menschen in der Wissenschaft und an anderer Stelle, die mir begegnet sind, ist immer die Kraft ausgegangen, dass sie das, was sie taten eng mit ihrer Person zu verbinden wussten. Sie strahlten den Mut zu persönlicher Veränderung aus, wenn ihre Aufgabe dieses nahe legte. Während sie von den Fragen und Aufgaben, die sie

beseelten sprachen, gaben sie das Portrait eines in sich ruhenden Menschen. Ihr Wissen über Zusammenhänge machte sie zur Persönlichkeit.

Eine Illusion hat Konjunktur: Diejenige eines sozial unabhängigen, strukturell frühreif individualisierten Menschen, der sich die Welt nach seinem Bilde kauft. Auch innerhalb der Universität ist das Modell des Kunden Leitbild für Erfüllung und Gerechtigkeit. Kunde ist bestenfalls, wer weiß und wissen kann, was er will, um in einem Angebot von transparenten Möglichkeiten zu wählen. Dieser Grad von Mündigkeit zielt aber dort ins Leere, wo die Aufgabenstellung für Bereiche und Phasen des eigenen Lebens gerade in der Fähigkeit und Kraft beruht, sich auf größere Aufgaben als die bekannten einzulassen. Eine Doktorandin ist kein Kunde. Dieses Selbstverständnis wäre für sie nicht nur verfehlt, sondern wahrscheinlich ruinös. Die Idee der wissenschaftlichen Qualifikation und der Wissenschaft überhaupt besteht darin, Kompetenz in einem Sachgebiet des Herstellens und Beurteilens von Wissen erzielen zu können. Kunde dagegen ist man kraft Präferenz, Kaufkraft und allenfalls auf Grund einer von außen bereitgestellten Transparenz. Es springt ins Auge, dass für den Personenkreis der wissenschaftlichen Qualifikanden der Kundenbegriff absurd wird.

Die ständige Arbeit an sich selbst in der Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Gegenständen, die wiederholte Neudefinition der eigenen Position nach unerwarteten Einlassungen zeichnet das Bild eines Menschen, der nach der Konsistenz der verzweigten Erfahrungen sucht, der fragt, wohin die vielen Teilheimaten der Entschiedenheit zu einem Selbst zusammenführen könnten. Diese Frage stellt sich dem am Supermarkt-Regal wählenden Kunden nur peripher. Der Kauf steht in einem denkbar krassen Gegensatz zum erzwungenermaßen schöpferischen Kampf um die Konsistenz des Ich angesichts unterschiedlicher Perspektiven, die im Kontakt mit neuen Fragen importiert werden. Man sollte denen, die dem Kundenbegriff das Wort reden, zugute halten, dass sie damit zum Ausdruck bringen wollen, eine Behandlung der Interaktionspartner z.B. in einer Organisation solle so ernsthaft sein wie man Kunden begegnen würde, denen man es Recht machen wolle. Diesem schlichten Gedanken ist natürlich in keiner Weise zu widersprechen, er zielt jedoch nicht in das Zentrum unserer Überlegungen.

Im Zusammenhang mit der Behandlung der Identitätsdimension möchte ich auch daran erinnern, dass im üblichen Alter der wissenschaftlichen Qualifikation wichtige Weichen gestellt werden. In dieser Zeit intensiven Arbeitens und Lernens kann der Umgang mit sich selbst wichtige Neben-

produkte erzeugen, welche auf den ersten Blick zu kurz kommen. Der Umgang mit sich selbst in einer Lebensphase großer Belastung der Selbstorganisation durch Arbeit kann zu einer Arbeitsfähigkeit führen, die gewinnbringend prägend ist. Motivation besteht auch darin, bedrohlich erscheinende Handlungsaufgaben mit der Routine der aktiven Entschlossenheit, ja Unbekümmertheit anzugehen. „Just do it“ ist komplexer als der hemdsärmelige Ausdruck suggeriert. Wenn man in Zeiten der Anstrengung und Selbstfindung lernen kann, dass Lamento durch zupackendes Angehen eines Problems überwunden werden kann, ist das ein großer Gewinn auch für die wissenschaftliche Qualifikation. Die Entdeckung: Ich bin jemand, der es anpackt und dadurch unerwarteten Erfolg hat, ist eine identitätsschaffende und eine dauerhaft motivierende Erfahrung.

Meine eigenen akademischen Lehrer haben mir gesagt und gezeigt, dass große Ziele nur mit dem Rücken zum Ziel – wie beim Rudern – erreicht werden können. Als ich diese Aussage zum ersten Mal von Friedrich Jonas hörte, kam sie mir wie eine magische Formel vor, der ich gern zustimmen wollte, auch ohne Detailverständnis. Nach und nach erst habe ich der Fährte der Formel folgen können. Was man Persönlichkeit oder Individualität nennt, pflegt sich – wenn überhaupt – hinter dem Rücken der handelnden Personen einzustellen. Eben das ist eine Beschreibung dessen, was ich Habitus genannt habe. Gehen Sie Ihre Aufgaben der Qualifikation mit einer inneren Haltung für das Abenteuer der Selbstveränderung und der Erfahrung einer neuen Identität an.

Die hier angeschlagene Erörterung kreuzt unweigerlich die Frage der Eliteförderung. Diese gilt als heikles Thema, das mir auch in anderen Zusammenhängen begegnet. Es soll nicht ausgespart werden. Sehr häufig habe ich erfahren, dass der Begriff der Elite als stigmatisierend bewertet wird. Zu einer Elite zu gehören bedeutet für viele Stipendiaten – auch der Einrichtungen der ausdrücklichen Hochbegabtenförderung – eine unangenehme Einordnung. Sie empfinden es als z.B. unangemessen, Freunde von förderspezifischen Ereignissen auszuschließen, weil diese nicht Stipendiaten sind. In diesem Zusammenhang möchte ich zu dieser Frage nur soviel sagen: Der Elitebegriff wird im Grunde von zwei Seiten diskreditiert. Es gibt Menschen, das sage ich ohne sie näher charakterisieren zu wollen, die ein großes Interesse daran haben, Schilder herzustellen und hochzuhalten, auf denen Elite steht. Die programmatische Unterlegung fällt sehr dürftig aus. Ich möchte mich mit Professoren, die ihren Erstsemestern zu erklären pflegen, sie gehörten zur zukünftigen Elite des Lan-

des, in der Sache nicht identifizieren. Ich halte ein solches Verhalten für außerordentlich gefährlich.

Dieser Gebrauch des Begriffes Elite führt zu dessen Verbrauch. Mit leerem Selbstbewusstsein ist nichts Produktives anzustellen. Die andere Art, mit der Elite diskreditiert wird, besteht darin, dass gute Leistungen als solche verdächtigt werden. Auch das ist fatal. Es muss für das Selbstverständnis jeder Person, die sich qualifizieren möchte, unangetastet bleiben, dass es erstrebenswert ist, zu den Besten zu gehören. Ohne diesen inneren Qualitätsvergleich bildet sich keine Identität. Wenn man diesen Vergleich untersagt, bilden sich latente Vergleichsprinzipien. Am besten wäre es, wenn der Elitebegriff ausgespart werden könnte ohne das Bewusstsein von der Qualität der eigenen Leistung aufzugeben. Ein Qualitätsbewusstsein ohne Vergleich gibt es nicht. Ich plädiere also für einen latenten Elitebegriff, das will sagen, auf seine Thematisierung sollte verzichtet, aber das Bewusstsein einer Leistungskategorie mit angebbaren Merkmalen sollte unbedingt aufrechterhalten werden. Qualitätsstandards ohne Maßstäbe sind nicht festzulegen. Ihre Identität hängt davon ab, woran Sie sich messen. Der Elitebegriff steht für eine Reputations-Zuschreibung, weniger für eine differenzierte Leistungs-Zuschreibung. Vor diesem Hintergrund sollte man ihn verdächtigen und akzeptieren.

In diesem Verständnis wünsche ich Ihnen, dass Sie zu einem Personenkreis gehören, der besonders gut in der Lage ist, die ihm anvertrauten und selbst entworfenen Problemstellungen aufzunehmen. Wenn Sie die vergleichende Erfahrung machen sollten, dass Sie sich im hier beschriebenen Sinn unterscheiden von anderen, dann lassen Sie sich nicht vom Elitebegriff ins Bockshorn jagen, aber benutzen Sie ihn bitte auch nicht als symbolische Waffe, denn damit begänne seine Auflösung. Elite kann nur dort existieren, wo sie nicht als Sonderthema ausgetragen wird. Elite ist ein allenfalls indirektes Thema.

Wir sprechen über wissenschaftliche Identität. Identität soll Motivation stabilisieren. Die persönliche Dimension ist so wichtig wie unzureichend. Wie ist das zu verstehen? Ein Beispiel: Es macht mir Freude, Vorlesungen zu halten und ich verstehe mich als jemanden, zu dem dies passt. Aber das heißt nicht, dass die Belastung der Vorbereitung und die Inanspruchnahme von Zeit, wenn anderes dringend zu tun ist, diese Identität als innere Stimmung beließe. Die Vorlesung wird zur Pflicht. Meine Motivation muss anders gestützt werden. Ihnen wird es kaum anders gehen.

7. Le moral

Damit ist der Übergang zur zweiten Dimension beschrieben. Es ist die zeitliche Dimension. Vom Gratifikationsaufschub war schon ausführlich die Rede. In dieser Dimension geht es um die Moral des Durchhaltens. Die Franzosen treffen eine feine Unterscheidung zwischen „la morale“ und „le moral“, wobei „la morale“ die angemessene Übersetzung dafür ist, was auch wir Moral nennen, nämlich ethisches Unterscheidungsvermögen. Unter „le moral“ ist dagegen die besondere Fähigkeit zu verstehen, sich selbst zu etwas zu überreden, was augenblicklich nicht lust- oder nutzenbesetzt ist. Le moral handelt mit anderen Worten von der Fähigkeit, durchzuhalten auch wenn Belohnungen derzeit nicht in Sicht sind.

Nachdem in der Dimension der Identität zur Sprache kommt, ob die Bindung an das Programm W eine Kennzeichnung der eigenen Person ist, geht es nun darum, sich klar zu machen, dass die Überwindung der Kluft der anthropologisch fundierten Regel, nach der zukünftige Güter geringer bewertet werden als gegenwärtige, eine alltägliche Kalamität darstellt. Ich könnte einfach über Fleiß oder Durchhaltevermögen reden, aber diese Begriffe haben für heutige Ohren oft einen pathetischen Zug, der fehl am Platze ist. Fleiß ist aber kein alter und heute fraglicher Wert, sondern nichts anderes als eine unter mehreren Dimensionen eines Konzeptes der Selbstbindung und Motivation. Gratifikationsaufschub, Fleiß und Durchhaltevermögen sind ein Bestandteil der Selbstverwirklichung unter anderen. Vielleicht hilft Ihnen dieses Bewusstsein zuweilen bei Ihrem Umgang mit sich selbst und den Anforderungen, denen Sie sich stellen müssen.

Auch dazu einige praktische Hinweise. Zu raten ist zunächst beim Aufbau eines Durchhaltevermögens, dieses Alltags-Kampfes mit den widrigen Umständen, aber vor allen Dingen mit sich selbst, die Selbstbeobachtung zu sichern. Wir alle leben im Strom der Ereignisse unseres Daseins und dem zuweilen damit verbundenen Gefühl der Machtlosigkeit, das Geschehen zu kontrollieren. Da helfen schiere Ratschläge, Ermahnungen, Vorschläge von anderen oder von uns selbst oft nicht weiter. Dokumentieren Sie stattdessen in einer Minimalform was Sie tun. Führen Sie in Tagebuchform eine Art Buchhaltung darüber, was sie täglich für Ihre Dissertation tun. Ein Stenogrammstil genügt, es ist aber durchaus möglich, diese Aufzeichnungen um Kommentare zu erweitern.

Z.B. „Do, 15. 7. 9 – 14 h: Lektüre und Exzerpte von Gellner: Bedingungen der Freiheit; die Arbeit hält länger auf als erwartet wegen der schwe-

ren Einordnung der grundlegenden Gesellschaftstypen; es fragt sich ob Trennung von Zivilgesellschaft und Demokratie (S. 222ff.) für meine Arbeit nicht viel wichtiger ist und an den Anfang gestellt werden sollte. Diese Frage muss bald geklärt werden, eventuell mit H. besprechen.“²²

Derartige Notizen halten Sie nicht bei der Arbeit auf, sie pointieren einen Prozess mit einer außerordentlich wirksamen Selbstbeobachtung durch Rückmeldung an Sie selbst. Von nun an wissen Sie, wo Sie stehen, weil Sie lesen, was beim Notieren von Ihnen als bemerkenswert und fragwürdig festgehalten wurde. Von nun an können Sie diesen Gedanken weiterdenken, auch zwischenzeitlich. Mit undefinierten und diffusen Befindlichkeitsschilderungen werden Unklarheiten fortgeschrieben, eine Beobachtung der eigenen Stimmung trägt wenig dazu bei die Arbeitsmoral hochzuhalten. Tagebuch zu führen ist dagegen ein höchst effektives Verfahren der Selbstdefinition und des Vorantreibens der Arbeit. Wenn der Begriff Tagebuch für Sie negativ besetzt sein sollte, erfinden Sie einen anderen Namen.

Damit ist auch schon der Übergang zu einem anderen wichtigen Verfahren einer freundlichen Selbstdisziplinierung vollzogen: Sie haben für sich Zwischenziele formuliert. Es ist äußerst hilfreich auch für kleine Zwischenziele private Termine festzulegen: Gespräch mit H. am ... oder mit einem weiteren Zwischenschritt: Do. vorm. H. anrufen und um Gesprächstermin bitten. Indem die komplexen Vorhaben so zerlegt werden, wird deren unbestimmte Belastung in Form des Unbehagens über die Mängel in der eigenen Zielstrebigkeit in kontrollierbare Handlungsschritte umgesetzt. Blättern Sie in Ihrem Arbeitsjournal, Sie werden über die Arbeit wie über Ihre Moral auch ohne fremden Zeigefinger gründlich unterrichtet. „Seit einer Woche keine Eintragung, komme nicht mit mir zurecht“. Das ist wirksamer als Leiden an sich selbst. Manchmal hören wir von Motivationsgurus, Handeln sei der Reflexion immer und überall vorzuziehen. Diese implizite Aufforderung wirkt dynamisch, konstruiert aber einen falschen Gegensatz. Denken muss stattdessen in Definieren und dieses gegebenenfalls in Handeln transformiert werden. Das alles ist aber ebenso Denken.

Der bekannte Organisationsforscher Karl E. Weick referiert das unterschiedliche Verständnis von westlicher und japanischer Auffassung dar-

²² Dies soll ein Beispiel für eine stenogrammartige Aufzeichnung sein; der Text von Gellner und die Belegstelle sind authentisch. Vgl. Ernest GELLNER (1995): Bedingungen der Freiheit. Die Zivilgesellschaft und ihre Rivalen (aus d. Engl.).

über, was unter Entscheiden zu verstehen sei. Die westliche Auffassung stellt auf eine Antwort ab, die japanische dagegen legt den Akzent auf die Definition der Frage, gelingt sie, sei die Antwort nicht mehr weit.²³ Es geht hier nicht darum, ob dem westlichen oder japanischen Verständnis der Vorzug zu geben sei, sondern die Frage soll präzisiert werden, wie der Graben zwischen dem Entwurf einer komplexen Aufgabenstellung für die Zukunft, wie es das Dissertationsthema zu sein pflegt, durch die Notwendigkeit in der Gegenwart die richtigen Handlungsschritte zu finden überwunden werden kann.

Kreieren Sie Routinen wie die beschriebene Journalarbeit, arbeiten Sie zu festen, von Ihnen selbst und niemandem sonst festgelegten Arbeitszeiten und wenn nötig auch an einem oder mehreren festen Arbeitsplätzen. Haben Sie den Mut, sich in der Auseinandersetzung mit sich selbst einem Vergleich von ‚ist‘ und ‚soll‘ auszusetzen. In dieser Begleitung Ihrer Bemühungen um Gratifikationsaufschub liegen die Chancen, vom Leiden zum Denken, vom Denken zum Handeln, vom Handeln zum Schreiben und vom Schreiben zum Buchbinder zu kommen. Spitzen Sie offene Fragestellungen zu, und wenn selbst diese Zuspitzung nicht glücken sollte, so verlegen Sie sich darauf, das Erreichte in neuen Versionen noch einmal zu formulieren.

8. Rationalität

Ich komme nun zur dritten, der sachlichen Dimension. Der Begriff der Hingabe an die Sache ist wiederholt gefallen. Es geht mir jetzt darum, dass Sie für Ihr Dissertationsvorhaben den Mut aufbringen sollten, sich nicht als jemand zu verstehen, der sich mit einem Thema plagt, das sich so ergeben hat oder Ihnen verpasst worden ist, sondern als jemand, der problemlösend an einer Fragestellung teilhat, die - und das trifft sich mit dem was ich zu Beginn ausgeführt habe - mit den eigenen Interessen wirklich zusammenfällt. Die Rationalität Ihres Themas müssen Sie sich zu Eigen machen können. Es ist mir häufig von Doktoranden das Dissertationsthema in einer Weise geschildert worden, dass der Ernst der damit verbundenen wissenschaftlichen Fragestellung der eigenen Person weit weniger zugeschrieben wird als Dritten. Es ist aber sehr schwer, an einer Sache zu arbeiten, die keinen anderen Nutzen stiften soll als dem, einen

²³ Karl E. WEICK (1995): Sensemaking in Organizations, 15.

Dokortitel zu erwerben. Selbst wenn Sie solch ein reiner Karriereopportunismus treiben sollte, wären Sie gut beraten, sich für die Zeit der Arbeit sachlich zu interessieren.

Es ist zu wiederholen, dass selbst mit der detailliertesten Teilfragestellung immer ein Eintritt in einen größeren Problemzusammenhang verbunden ist und sein muss. Santiago Ramón y Cajal erhielt 1906 den Nobelpreis für seine Arbeiten auf dem Gebiet der Neuroanatomie in Physiologie/Medizin. Außerhalb seiner Disziplin ist er der Wissenschaftswelt durch eine Veröffentlichung bekannt geworden, die sich als ‚Rat an einen jungen Forscher‘ versteht. In seinem Vorwort zur zweiten Auflage des kleinen Buches, das zwischen 1894 und 1916 mehrfach von ihm selbst überarbeitet worden ist, verteidigt er sich gegen die Kritiker, die ihm eine Überbewertung der ‚Disziplin der Willensstärke‘ bei allem Respekt für außerordentliche intellektuelle Fähigkeiten vorgehalten hatten.

„I continue to believe that there is always room for anyone with average intelligence and an eagerness for recognition to utilize his energy and tempt fate. Like the lottery, fate doesn’t always smile on the rich. ... Instead, consider the possibility that any man could, if he were so inclined, be the *sculptor of his own brain*.“²⁴

Dieser Umschreibung von Motivation fügt er eine Kennzeichnung hinzu, welche die Hingabe an die Sache wunderbar zum Ausdruck bringt indem er von einem Forscher berichtet, der nach der Entdeckung von Jod erklärte:

„It is unclear whether he discovered iodine or iodine discovered him.“²⁵

Ramón y Cajal wendet sich auch ausdrücklich einem nach wie vor bestehenden Problem junger Wissenschaftler zu – Wissenschaftlerinnen wurden von ihm trotz anderer Oberbegrifflichkeit auch adressiert:

„Here is another false concept often heard from the lips of newly graduated: ‚Everything of major importance in the various areas of science has already been clarified. What difference does it make if I add some minor detail or gather up what is left in some field where more diligent observers have already collected the abundant, ripe grain? Science won’t change its perspective because of my work, and may name will never emerge from obscurity.‘ (...) This superficial concept of science must be eradicated by the young investigator who does not wish

²⁴ Santiago RAMÓN Y CAJAL (1999): Advice for a Young Investigator (aus d. Span.), XVf.

²⁵ Ebd.

to fail, hopelessly overcome by the struggle developing in his mind between utilitarian suggestions that are part and parcel of his ethical environment (...) and those nobler impulses of duty and loyalty urging him on to achievement and honor.“²⁶

Hier begegnet uns eine Art Vorläufer moderner Motivationstheorie, welche von der Zweiseitigkeit der Antriebe ausgeht: Von einer Nutzen/Affekt-Seite einerseits und einer Programm-Seite anspruchsvoller Gegenstände auf der anderen Seite, die sich bestenfalls verbinden zu einer neuen Qualität von Pflicht und Bindung. Entscheidend ist dabei, sich auf eine sachliche Dimension einzulassen und sich trotz aller Anfängerzweifel in einen wissenschaftlichen Kontext zu begeben.

Viele Studierende haben leider schon während des Studiums gelernt, daß es einen gewissen Charme hat, sich vom Fach und dessen Fragestellungen zu distanzieren anstatt sich sachlich zu engagieren. Ich halte das auch schon bei Studienanfängern für hinderlich in Hinblick auf das Engagement in einer wissenschaftlichen und akademischen Welt. Wie viel unangemessener muss eine solche Haltung für Doktoranden sein. Es gibt einige Unterschiede innerhalb der Fächerpalette. In den Naturwissenschaften erleichtert es die Praxis, sich innerhalb von Arbeitsgruppen zu qualifizieren, die Verbindung mit den größeren Fragestellungen herzustellen. Das ist jedoch dann nur schwach der Fall, wenn diese Erkenntnis durch eine sehr weit getriebene Spezialisierung, Arbeitsteilung und Zuarbeit für größere Forschungsprogramme nur rudimentär vermittelt wird. Wenn das sachliche Engagement gesucht wird, um die eigenen Arbeiten in einen wissenschaftlichen Zusammenhang zu integrieren, bedeutet dies auch zu Beginn der Forschungsarbeit keine Schwäche, sondern eine Stärke.

Auch im Zusammenhang mit der Bindung in sachlicher Dimension seien noch einige praktische Ratschläge aufgenommen. Es geht dabei um die Begrenzung des Themas auf die zentralen Aspekte. Sachliche Bindung kann auch Einschränkung bedeuten. Ich erinnere mich an ein sehr intensives und für unseren Zusammenhang aufschlussreiches Gespräch mit dem Lektor eines bekannten Verlages, der sich mehrfach abfällig über Qualifikationsarbeiten äußerte. Ich stellte ihn, damals selbst erst kurz nach dem Verlassen des Status der Qualifikation zur Rede und fragte, was er denn gegen Qualifikationsarbeiten habe; sie seien es schließlich, die häufig Neuland betreten. Heute glaube ich besser zu verstehen, was er damals

²⁶ Ebd., 12f.

vorbrachte. Ich muss allerdings hinzufügen, dass er von einem bestimmten Typus geistes- und sozialwissenschaftlicher Arbeiten sprach.

Er erklärte zugespitzt, es gelinge offenbar in diesen Dissertationen und Habilitationen nicht, irgendeinen Gedanken auszulassen, der den Autoren innerhalb der letzten zehn Jahre durch den Kopf gegangen sei und der auch nur annähernd das Thema streife. Lassen Sie sich, sofern Sie zu den entsprechenden Fächern gehören, durch diese ironische Übertreibung davon überzeugen, dass die Engführung eines Themas und die Konzentration auf die Hauptsachen die Arbeit erleichtern. Heben Sie sich die Argumente und Gedanken, die für die Dissertation nur randständig sind, an denen aber Ihr Herz hängt, für spätere Gelegenheiten auf. Ihre Doktorarbeit ist die Einlösung einer Aufgabenstellung, keine autobiographische Präsentation. Wenn Ihr Leben mit ihr zusammenhängt, zeugt das von Ihrem Engagement, das allein aus den sachlichen Bezügen sprechen sollte.

Diesem Rat sei eine weiterer angeschlossen. Er spitzt das zuvor Gesagte noch einmal zu. Trainieren Sie die Kurzdarstellung und Reduktion dessen, was Sie tun, schreiben, experimentieren. Machen Sie sich klar, dass die tatsächliche oder phantasierte Aufforderung, in drei Sätzen zu erklären, was Ihr Anliegen sei, höchst sinnvoll ist. Wer ausweicht mit der Abwehr, das sei nicht möglich angesichts der Kompliziertheit des Themas, täuscht sich selbst. Mit der Fassung in drei Sätzen kann das Spiel fortgesetzt werden. Die Darstellung in fünf, in zehn Sätzen vermittelt nicht nur bei den Zuhörern ein Gefühl der Souveränität, sondern – und darum geht es hier – besonders bei der Sprecherin und beim Sprecher.

Es wäre Ihnen zu wünschen, dass Ihnen Ihre Kollegen und Freunde themenbezogene Fragen stellen, aber das ist erfahrungsgemäß selten. Stellen Sie ihre Kollegialität und Freundschaften selbst auf die Probe und fragen Sie, ob Sie einmal kurz über Ihre Dissertation sprechen dürfen. Das heischt mehr Respekt als Sie vielleicht denken. Oder Sie ergreifen zu einem geeigneten Zeitpunkt das Wort und berichten in wenigen Sätzen von sich und Ihrer Welt des Arbeitens. Auch Laien sind hier wichtige Ansprechpartner. Der Wissende muss den interessierten Laien bis zum Beweis seiner vollständigen Dummheit ernst nehmen. Durch das Training von Formulierungen für intelligente Fachlaien erreicht man einen Zuwachs an eigener Versiertheit. Nehmen Sie sich ein Beispiel an bedeutenden Wissenschaftlern. Diese können in einer Weise über ihre Fragen und Erkenntnisse sprechen, dass sich Esoterik und Exoterik, Experten- und Laienwissen virtuos vermischen. Es gibt in jeder Arbeit Haupt- und Ne-

bengedanken und manchmal scheint es mir zu sein, dass in der Trennung von Haupt- und Nebengedanken etwas wie die Hauptsache liegt.

9. Gemeinschaft

Abschließend komme ich zur vierten, der sozialen Dimension: Die Beantwortung von Fragen nach Ihrer Arbeit hat den sozialen Bezug ja bereits hergestellt. Motivation und Bindung an das Programm W kommen auch dadurch zustande, dass andere involviert sind. Hier liegt die besondere Bedeutung akademischer Gemeinschaft. Sie hat in allen Einrichtungen, die wissenschaftliche und akademische Spitzenleistungen hervorbringen und hervorgebracht haben, eine prominente Rolle gespielt. In der jüngeren Entwicklung der Universität in Deutschland - und nicht nur dort - ist sie von zwei Seiten bedroht, gefährdet und geschädigt worden. Einerseits hat die Massenuniversität, die Vergrößerung der Einrichtungen ohne strukturelle Anpassungen und bei gleichzeitiger Verknappung der Personal- und Sachmittel, zu Anonymität und zu Verantwortungslosigkeit geführt. Dies knüpft an das an, was weiter oben zum Privathirnargument ausgeführt worden ist.

Andererseits ist der Begriff der Gemeinschaft – nicht nur der akademischen – in einem mehr als hundert Jahre währenden Prozess als Gefühlsduselei entwertet und gegen das rationale Kalkül des selbständigen Persönlichkeitsunternehmers ausgespielt worden. Diese Entwicklung ist so falsch wie verhängnisvoll. Zur Aufklärung gehört es heute wiederzuentdecken, dass sowohl mit der Kompliziertheit einer Problemlösung als auch mit der ihr entgegenzubringenden Aufrichtigkeit eine Verfassung des intellektuellen und moralischen Umgangs der Menschen unabdingbar wird, welche ein Bewusstsein von Gemeinsamkeit mit dem der Authentizität verbindet und den Schutz vor List und Maskerade wahrscheinlicher macht.

Zu wissen, dass sich andere in der gleichen Situation wie man selbst befindet und dass die Leiden geteilt sind, bedeutet einen Schritt in Richtung Ermutigung. Aber es geht um mehr. Komplizierte Sachverhalte wie die wissenschaftlichen Erkenntnisse – das Programm W – sind eingebettet in viele vor- und nebengeordnete Programme des Verstehens, Darstellens, Argumentierens und Demonstrierens, die kompliziert und nicht ohne weiteres zu lernen sind. In diesen Fällen muss die Hoffnung unterstützend wirken, dass die Lernvorgänge zu standardisieren und quasi zu technisie-

ren seien. Wir können in dieser Hoffnung natürlich enttäuscht werden: Der Rückgriff auf in Büchern und Programmen kodifiziertes Wissen erweist sich als unzureichend. Gehirne benötigen die Präsenz anderer Gehirne um die Abstimmungsprozesse bewältigen zu können.

Dazu ein Beispiel: Vor längerer Zeit bin ich von einem älteren wissenschaftlich außerordentlich erfolgreichen Professor, der bis dahin keinerlei Kontakte zur Welt der sich verbreitenden Informationstechnologie besaß, gefragt worden, wie er denn in Hinblick auf seine Emeritierung den Umgang mit dem PC erlernen könne um arbeitsfähig zu sein. Die Frage empfand ich als Herausforderung. Wissenschaftlicher Experte und Neuling auf dem Gebiet der Nutzung elektronischer Datenverarbeitungstechnik, war das nicht ein aufregendes Beispiel für komplexes Lernen? Gab das nicht ein Paradigma dafür ab, was wir klugen Studierenden abverlangen und zu diesem Zweck anbieten müssen?

Folgender Rat erschien mir damals angemessen, dessen Reiz u.a. darin besteht, dass die Rollen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses unter Beibehaltung des Prinzips teilweise umgekehrt wurden: Ein studentischer Mitarbeiter mit guten Kenntnissen der Textverarbeitung sollte dafür gewonnen werden, mit seinem Professor eine Arbeitssymbiose einzugehen: Während der Entstehung des Manuskriptes war eine Kopräsenz derart vereinbart: Der in der PC-Handhabung Inkompetente, also der Professor, hatte die Arbeit des Schreibens zu übernehmen; er konnte aber auch jederzeit bei dem technisch versierteren Mitarbeiter um Hilfe nachfragen. Auf diese Weise konnten alle Schritte der Textver- und -bearbeitung in zunehmender Kompliziertheit trainiert werden. Ich glaube, das Experiment gelang mit großem beiderseitigem Lerneffekt. Die zuvor schon gestellte und auch für diesen Fall angemessene Frage - warum konnte nicht in einer Situation einsamen Lernens auf erläuternde Handbücher vertraut werden - erhält eine Antwort, die einfacher klingt als sie ist: Weil die Aussagen in den Handbüchern nicht den Fragen des Suchenden entsprechen. Die Wissenden kennen nur sehr begrenzt die Fragen der Nichtwissenden.

Man könnte sich bei diesem Fall über die mangelhafte Beschaffenheit der Handbücher ereifern, aber das Problem liegt tiefer. Intelligentes Fragen und Antworten kann nur sehr begrenzt durch Standardisierung und Maschinisierung ersetzt werden, denn dabei würde die soziale Dimension erheblich vernachlässigt. Gerade diese Vernachlässigung birgt aber etwas Gefährliches, ja Unmenschliches. Das Gegenüber ist nämlich keineswegs nur für das Antworten unverzichtbar. Die Mechanismen des Austausches

höheren Wissens benötigen vielmehr subtile Rückkopplungsmechanismen um die Leistungen zu koppeln. Die Mechanismen sind so packend, weil es häufig gar nicht einmal darauf ankommt, dass jemand, der uns zuhört, überhaupt eine Antwort gibt. Wir alle kennen das Phänomen, dass durch den bloßen Vortrag eines Problems, durch die bloße Formulierung einer Frage, sich die Antwort dem Fragenden und Ratsuchenden von selbst einstellt. Unsere intellektuelle Anlage ist auf Dialog, im Grenzfall auf Selbstdialog eingestellt.

Suchen Sie sich deshalb Foren, halten Sie Referate, auch dort, wo man eine solche Aufgabe nicht an Sie heranträgt und versuchen Sie eine Art Dauerdiallog herzustellen, der Sie zu sich selbst kommen lässt. Hier schließt sich der Kreis zur Dimension der Identität. Es ist für Menschen schlechthin unverzichtbar, zum Aufbau der eigenen Perspektiven die der anderen einzubeziehen. Wachsen die Ansprüche an die zu lösenden Fragen und die zu gewinnenden Erkenntnisse, wird die Forderung der intersubjektiven Kontrolle gesteigert, wie das für die Wissenschaft typisch ist, muss auch die Forderung nach akademischer Gemeinschaft dringlicher gestellt werden. Akademische Gemeinschaften stellen kognitiv geleitete und sachlich gebundene Vereinigungen dar. Man hat sie deshalb auch gesellschaftliche Gemeinschaften genannt, um den affektiv neutralisierten Charakter herauszustellen.²⁷

Zur Charakterisierung dieses zentralen Sachverhaltes haben Elisabeth Springer und ich eine Unterscheidung von zwei Wissensformen vorgeschlagen.²⁸ ‚Wissen 1‘ stellt die Welt des kodifizierten Wissens dar, wie wir es typischerweise in Büchern, Handbüchern, Lernprogrammen aller Art finden. Das ist uns geläufig und sehr vertraut. Komplizierter, weil bislang wenig problematisiert, ist dagegen ein ‚Wissen 2‘, auf das wir stärker angewiesen sind als wir gemeinhin ahnen. Es ist das Wissen, das man nur in Situationen lernen kann und nur durch unmittelbares Erleben, durch Handhabung und Anwendung von scheinbar nachgeordnetem Wissen. Wenn Sie das Glück gehabt haben, akademischen Lehrerinnen und Lehrern, aber auch anderen Personen in für sie lernwichtigen Zusammenhängen zu begegnen, denen sie besonderen Respekt und Achtung verbunden mit dem Wunsch nach Nachahmung entgegengebracht haben, wissen

²⁷ Einer der anspruchsvollsten sozialwissenschaftlichen Fassungen dieses Postulates findet sich für die Belange der Universität bei Talcott PARSONS und Gerald M. PLATT (1990): Die amerikanische Universität, 271-280, 295ff.

²⁸ Vgl. Manfred HENNEN und Elisabeth SPRINGER (1994): Modellprojekt zur Förderung von Studium und Lehre – Abschlussbericht. Schriften der Johannes Gutenberg-Universität, Heft 1, 63f.

Sie, wovon ich rede. Höhere Formen des Erlebens, des Beobachtens und Erfahrens setzen solchen Umgang voraus.

Ich möchte dieses Wissen 2 auch ‚Habituswissen‘ nennen. Wir sind, was wir sind, durch unsere Beziehungen zu anderen. Auch die Wissenschaft hat hierauf ein besonderes Augenmerk zu richten. Ihre schwierigsten Aufgaben erfordern Beziehungen besonderer Art, wie die der Kooperation, der Kritik, der akademischen Gemeinschaft, des Zusammenführens von Gedanken und der Übertragung von Wissen und Habitus. Ich erinnere an die Gedanken W. v. Humboldts, die früher erörtert worden sind. Oft sind diese Fragen auch an ganz anderer Stelle als an didaktischen Orten erörtert worden. Ein alter philosophischer Beleg findet sich bei Platons Menon. Dort wird die These von der Beziehung zwischen latentem Wissen und sokratischer Dialogregie entwickelt. Nicht die Belehrung steht hier im Mittelpunkt, sondern die Fähigkeit, mit Hilfe der Kompetenz Anderer Antworten aus sich selbst herauszuholen.²⁹

Auch Popper hat den Boden für das Gemeinschaftsargument bereitet. „Das Ich, die Persönlichkeit, bildet sich in Wechselbeziehungen mit dem Ich anderer sowie mit den Erzeugnissen und Dingen seiner Umwelt.“³⁰

Das Argument, welches überzeugt, der besondere Kniff des Experiments, die Entwicklung des Urteilsvermögens, zu wissen, was wichtig und unwichtig ist, eine ungewöhnliche Definition von einer Sache in einer ungewöhnlichen Situation zu hören, die Überraschung und ihre Beherrschung zu lernen - das alles stellt Habituswissen dar. Es ist unsinnig zu glauben, man könne all das durch Bücher oder Computerprogramme und allein gelassen unter unübersehbar Vielen in sechs, zehn oder zwanzig Semestern lernen.

Menschen, die nicht das Glück haben, an dieses Wissen 2 zu gelangen, versäumen etwas Zentrales. Nehmen Sie deshalb Ihr wissenschaftliches Schicksal in die Hand und stellen Sie für sich dieses Wissen 2 her auch dort, wo es Ihnen nicht angeboten wird. Halten Sie Ausschau nach Menschen, die wenigstens bereichsweise so sind, wie Sie gern sein möchten. Zum Abschluss möchte ich raten: Tun Sie dies auch unter dem Gesichtspunkt, dass Sie einmal zum wissenschaftlichen Nachwuchs gehören könnten. Es wäre für die Universität und ihre Attraktivität wünschenswert, dass Sie durchschauen könnten, was zu ihrer Kontinuität unter Bedingungen des Wandels unverzichtbar ist.

²⁹ Vgl. PLATON (1994): Menon (herausgegeben und übersetzt von Margarita Kranz), 51-53.

³⁰ Karl R. POPPER und John C. ECCLES (1977): Das Ich und sein Gehirn (aus d. Engl.), 76.

Die historischen Beispiele sind zahlreich, dass eine Universität davon lebt, dass ein bestimmter Menschentypus, der gelernt hat mit sich, mit anderen und mit anspruchsvollen Fragestellungen und Themen umzugehen, sozial nicht ausstirbt, sondern kulturellen Nährboden findet. Ob als Doktorand oder spätere Professorin, als Typus oder als Mensch aus Fleisch und Blut und Seele, als Berufsmensch außerhalb der Universität, der Grund hat, diese in guter Erinnerung zu halten, Sie produzieren und reproduzieren die Wirklichkeit der zukünftigen Universität.

Auf der Suche nach dem Überblick

Erfahrungsbericht einer Studentin

Catarina Schmitt

1. DEN RICHTIGEN ORT ZUR RICHTIGEN ZEIT FINDEN	89
2. BERATUNG VON STUDIERENDEN DURCH STUDIERENDE	92
3. AUF INFORMATIONSSUCHE IN SEKRETARIATEN UND DEKANATEN	94
4. DIE SPRECHSTUNDEN DES LEHRPERSONALS	96
5. LITERATURRECHERCHE IN BIBLIOTHEKEN	101
6. FAZIT	102

Die Frage nach der Qualität des Beratungs- und Betreuungsangebots an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz lässt sich nicht pauschal für die Gesamtheit der Studierenden beantworten. Letztlich ist eine Betrachtung der konkreten Umstände in den einzelnen Fächern beziehungsweise Studiengängen erforderlich.¹ Allerdings gibt es auch Fächer, die sich etwa in Bezug auf den üblichen Ablauf von Veranstaltungen, von Sprechstunden oder auch von der Beratung in den Sekretariaten stark ähneln. Da ich meine Studiererfahrungen ausschließlich in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern gesammelt habe, kann ich lediglich meine Eindrücke aus diesen fachlichen Bereichen wiedergeben. Dabei möchte ich ein besonderes Augenmerk auf die Situation von Studienanfängern werfen, da der Studienbeginn meiner Ansicht nach eine sehr bedeutende Phase des Studiums ist, in der Studierende in ihren Einstellungen und Sichtweisen und somit letztlich auch in ihrer Begeisterung für ihr Studium wesentlich geprägt werden.

Während die Studienanfänger erste Eindrücke und Erfahrungen an der Universität sammeln, beschäftigen sich viele von ihnen zum einen mit der Frage, ob die Entscheidung für ein Studium richtig war. Zum anderen stellt sich ihnen die Frage, ob sie für sich den richtigen Studiengang und das richtige Fach beziehungsweise die richtigen Fächer entschieden haben. Auf der Suche nach Anhaltspunkten zur Klärung solcher Fragen sind Studierende sehr offen für die unterschiedlichsten Einflüsse, so auch für Hinweise und Ratschläge anderer. Um Klarheit und Sicherheit in der für sie völlig neuen Situation gewinnen zu können, benötigen die meisten Studierenden eine intensive Beratung und Betreuung.

Meinen Studienbeginn im Wintersemester 1994/95 habe ich insgesamt als recht desillusionierend und verunsichernd empfunden. Für extreme Unruhe und Frustration unter den Erstsemestern sorgten beispielsweise die in manchen Fächern gängigen Anmeldeverfahren, bei denen diejenigen die sicheren Plätze in den Kursen erhielten, die sich dank ihrer körperlichen Konstitution am schnellsten durch die Masse von Studierenden und schließlich durch eine Tür quetschen konnten, hinter der ein Dozierender die begehrten Anmelde Listen verwaltete.

Alles erschien mir unüberschaubar: Bei den verschiedenen Veranstaltungen traf ich jeden Tag auf neue Gesichter. Kontakte aufzubauen, die über ein kurzes Gespräch hinausgingen, war schwierig. Ich sammelte immer

¹ Lediglich zentrale universitäre Einrichtungen, wie beispielsweise die Zentrale Studienberatung oder das Studierendensekretariat beraten die gesamte Studierendenschaft.

mehr Informationsbroschüren und -zettel und wusste dabei nicht, was am wichtigsten war und zuerst gelesen werden sollte. Da ich Angst hatte, wichtige Hinweise zu verpassen, versuchte ich mich an Gesprächen anderer Erstsemester zu beteiligen. Dies verwirrte teilweise aber nur noch mehr, als dass es weiterhalf.

Der Austausch mit Kommilitonen sowie die Erfahrungen, die ich als Tutorin über mehrere Semester gesammelt habe, bestätigten mir, dass meine Schwierigkeiten im Studienalltag kein Einzelfall waren. Vielmehr haben nahezu alle Studierenden – jedes Semester aufs Neue – mit vergleichbaren Problemen zu kämpfen. Im Tutorium berichteten mir Studierende über verschiedene Missstände im Fach, die mich selbst bereits einige Jahre zuvor gestört hatten.

1. Den richtigen Ort zur richtigen Zeit finden

Vor allem in den ersten Wochen des Studiums ist es für die meisten Studienanfänger, die in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern weitgehend auf sich selbst gestellt sind, ein Problem, sich in der für sie gänzlich ‚neuen Welt‘ der Universität zurechtzufinden. Meine anfängliche Hoffnung, meine zahlreichen Fragen in den Sekretariaten der jeweiligen Fächer sowie im Studierendensekretariat zu meiner Zufriedenheit beantwortet zu bekommen, wurde rasch enttäuscht. Die erste Hürde war offensichtlich nicht damit gemeistert, sich in Gebäuden wie dem Philosophicum und dem SBII, die auf die meisten Studierenden anfänglich so übersichtlich wirken wie ein komplexes Labyrinth, nach längeren Suchaktionen vor dem richtigen Sekretariat einzufinden. Es musste vielmehr für jede Frage die jeweils richtige Anlaufstelle gefunden werden. Diese frustrierende und zeitaufwändige Erfahrung, mit seinen Fragen von einer Beratungsstelle zur nächsten geschickt zu werden, macht wohl nahezu jeder Studierende in einer oder auch mehreren Phasen des Studiums.

Natürlich muss man sich an den richtigen Ort mit der richtigen Frage auch zur richtigen Zeit begeben. Dieses Unterfangen wird dadurch erschwert, dass die Sekretariate an der Universität in der Regel über sehr kurze und zum Teil auch über recht spezielle Öffnungszeiten verfügen. Die meisten Sekretariate haben bis um zwölf Uhr mittags geöffnet, manche schließen jedoch auch früher, einige haben an verschiedenen Wochentagen unterschiedliche Öffnungszeiten. Es gibt auch Sekretariate, die freitags generell geschlossen sind.

Längere Öffnungszeiten der Sekretariate und anderer Beratungsstellen sind vor allem zu Semesterbeginn erforderlich. Gerade Studienanfängern könnte so die Organisation ihres Studiums erheblich erleichtert werden. Zum einen könnte der immense Andrang vor den Anlaufstellen, der übermäßig lange Wartezeiten zur Folge hat, vermieden werden. Zum anderen würden Studienanfänger, die in den ersten Wochen neben zahlreichen Uniterminen auch außeruniversitäre Termine, wie sie sich etwa durch den Umzug in eine neue Stadt ergeben, zeitlich koordinieren müssen, nicht auch noch durch die knappen Öffnungszeiten der Sekretariate in ihrer Zeitplanung eingeschränkt werden. Oftmals erfahren Erstsemester erst sehr kurzfristig – mitunter zufällig – wohin sie sich in recht dringenden Angelegenheiten wenden müssen. Haben sie dann die Öffnungszeiten der zuständigen Einrichtung verpasst, stehen sie vor organisatorischen Problemen. Studienanfänger, die noch nicht den Überblick gewonnen haben, wo sie welche Informationen erhalten können – und dies ist letztlich bei der Mehrheit der Fall – vergeuden häufig unnötig Zeit, indem sie vor der falschen Anlaufstelle anstehen. Einige stehen vor derselben Tür auch mehrfach Schlange, da sie zwischenzeitlich von Kommilitonen über weitere erforderliche Unterlagen oder Erledigungen aufgeklärt wurden. Solche Vorfälle könnten vermieden werden, wenn das Personal nicht nur die jeweilige Frage eines Studenten beantworten würde, sondern darüber hinaus ihn in seiner speziellen Studiensituation erfassen und entsprechend auf ihn eingehen würde. Beispielsweise könnte man Studienanfänger bei ihrem ersten Sekretariatsbesuch gleich mit allen für sie zunächst relevanten Informationen versorgen und ihnen so viele Wege und viel Zeit ersparen.

Nicht selten kommt es bei den Gesprächen in Sekretariaten und anderen Beratungsstellen zu Missverständnissen und so zu Fehlinformationen. Ein Grund dafür ist, dass eine Vielzahl der Erstsemester in den ersten Tagen und Wochen an der Universität durch die Menge an verschiedenen Eindrücken und Einflüssen weitgehend orientierungslos und teilweise überfordert ist. Dementsprechend werden oftmals recht unpräzise Fragen gestellt. Häufig kennen die Studierenden die Informationen, auf denen ihre Fragen gründen, gar nicht genau.

Eine Folge der beschriebenen Situation ist letztlich, dass viele Studienanfänger im Verlauf des Semesters ihren Stundenplan deutlich kürzen müssen, da es zu viel Zeit – und auch Energie und Nerven – kostet, zahlreiche organisatorische Aufgaben zu bewältigen und sich insgesamt im univer-

sitären Alltag zurechtzufinden.² Diese Beobachtung gilt im Übrigen nicht nur für Erstsemester sondern ebenfalls, wenn auch in geringerem Maße, für Studierende höherer Semester.³ Letztlich dauert es einfach sehr lange, bis sich die Studierenden alle Kenntnisse und Kompetenzen – weitgehend eigenständig – angeeignet haben, die sie zu einer erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen des Studienalltags benötigen. Durch eine bessere Organisation des Studienbeginns, durch eine intensivere Unterstützung und Beratung könnten Studienanfänger frühzeitig in studienorganisatorischen Fragen entlastet werden. Sie hätten dann von Anfang an mehr Ressourcen, um ihre fachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln und sich mit den Methoden wissenschaftlichen Arbeitens vertraut zu machen. Auf diese Weise könnte der Vorgang des Erlernens fachlicher Inhalte beschleunigt und auf eine Verkürzung der Studienzeiten hingearbeitet werden.

Einschränkend muss in diesem Zusammenhang allerdings erwähnt werden, dass zwar einerseits einige studienorganisatorische Defizite in einzelnen Fächern zu finden sind, dass sich aber andererseits manche Studienanfänger ihre Orientierungslosigkeit zu einem großen Teil selbst zuzuschreiben haben. Viele kümmern sich zu spät – oder auch gar nicht – um Informationen zu ihrem Studiengang und kommen so völlig unvorbereitet zur Einführungswoche an die Universität. Es gibt sogar Studierende, die – ohne triftigen Grund – nicht zu den Einführungsveranstaltungen oder den zentralen Kursanmeldungen erscheinen. Diese versuchen dann in der ersten Semesterwoche, noch irgendwie in die zumeist überfüllten Veranstaltungen aufgenommen zu werden. Manche Studierende lesen sich die Informationsbroschüren ihrer Fächer nicht durch – möglicherweise aus Bequemlichkeit. Sie gehen gänzlich uninformiert zu zahlreichen Beratungseinrichtungen und erfragen dort Regelungen, die in den Materialien erläutert sind.

Allerdings sind einige der Unterlagen für Studienanfänger häufig nicht übersichtlich, auf den Punkt gebracht und verständlich gestaltet – was sie für ihre Nutzer unpraktisch und unzweckmäßig macht. In den ersten Tagen an der Universität sind vor allem Kurzfassungen und Merkblätter sinnvoll, damit man sich möglichst schnell über die zunächst wichtigsten

² Eine andere Ursache für das Kürzen des anfänglichen Stundenplans ist, dass sich viele Studierende für ihr erstes Semester zu viel vornehmen und noch nicht einschätzen können, wie arbeitsaufwändig die einzelnen Kurse sind.

³ Vor allem im Zusammenhang von Zwischen- und Abschlussprüfungen ergeben sich bei den Studierenden zahlreiche Fragen, da über die Organisation und den Ablauf der Prüfungen sowie über die Leistungsanforderungen generell zu wenig informiert wird.

Regelungen informieren kann. Detailliertere Informationen sind natürlich für die Zeit nach den zu Semesterbeginn erforderlichen Entscheidungen wichtig.

2. Beratung von Studierenden durch Studierende

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass das Aufsuchen von Sekretariaten zum Klären von Fragen Studierenden oftmals nur mäßig, mitunter gar nicht weiterhilft und darüber hinaus – vor allem zu Semesterbeginn – sehr zeitaufwändig ist. Eine Folge davon ist, dass die ‚Studienberatung und -betreuung‘ weitgehend unter den Studierenden selbst stattfindet. Die Studienanfänger haben bereits in der Einführungswoche zahlreiche Gelegenheiten, miteinander in Kontakt zu kommen: bei Veranstaltungen, Kursanmeldungen, beim Anstehen vor Sekretariaten sowie bei informellen Treffen, wie etwa den von manchen Fachschaften organisierten ‚Ersti-Feten‘, Kneipentouren oder Frühstückstreffen. Da alle Erstsemester mit vergleichbaren Schwierigkeiten und Unklarheiten umgehen müssen, ergibt sich bei den meisten schnell ein reger Austausch. Die über das anfängliche ‚Chaos‘, das sie in ihren ersten Tagen an der Universität erleben, gewöhnlich recht aufgebrachten Studierenden erzählen sich ihre Erlebnisse und Eindrücke und beraten sich gegenseitig mit ihrem noch ‚bruchstückhaften‘ Wissen über den Universitätsalltag. Mitunter können sie sich auf diese Weise untereinander weiterhelfen, denn oftmals ergänzen sich im Gespräch die ‚Teilinformationen‘ einzelner. Die Einsicht, dass man in seiner Orientierungslosigkeit nicht allein ist, sondern dass es anderen ähnlich ergeht, fördert das Gefühl der Solidarität untereinander und wirkt sich auf viele Studierende ermutigend aus. Andererseits kann sich die Informationsverbreitung durch ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ jedoch auch leicht destruktiv auswirken: Es kommt nicht selten zu Fehlinformationen oder -interpretationen, da die Studienanfänger lediglich über sehr partielles Wissen verfügen und viele Zusammenhänge noch nicht überblicken können.

Effektiver und sicherer ist hingegen eine Beratung durch Studierende aus höheren Semestern. Vorteilhaft ist daran, dass die meisten Studierenden nach einigen Semestern einen guten Überblick über Abläufe und Regelungen im Grundstudium gewonnen haben. Sie kennen die Schwierigkeiten zu Studienbeginn aus eigener Erfahrung. Vor diesem Hintergrund können sie gezielt auf die Probleme der Erstsemester eingehen; sie kön-

nen ihnen zahlreiche nützliche Hinweise geben und sie bezüglich vieler Fragen beruhigen.

In einigen Fächern werden kursbegleitende Tutorien angeboten, in denen Studierende höherer Semester mit einer kleinen Gruppe von Teilnehmern Inhalte des Kurses vor- und nachbereiten. Die Anzahl der Teilnehmer liegt im Idealfall bei fünf bis maximal zehn Personen.⁴ In solch überschaubaren Gruppen ist die Vermittlung von und die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen in einer anderen Form möglich als im wesentlich größeren Seminar. Im Unterschied zum Kursleiter nimmt sich der Tutor in der Regel mehr zurück und referiert weniger die Lehrinhalte. Er versucht vielmehr, diese mit den Teilnehmern gemeinsam zu erarbeiten. Die Bereitschaft der Studierenden, aktiv am Tutorium teilzunehmen und sich an Diskussionen zu beteiligen, ist gewöhnlich höher als im Seminar. In einer kleinen Gruppe, in der Studierende ‚unter sich‘ sind, fällt es den meisten leichter, Fragen zu stellen oder Schwierigkeiten einzugestehen. Für das Ausräumen von Unklarheiten bieten sich in einem Tutorium auch mehr Gelegenheiten als in einem Seminar.

Der Aufgabenbereich von Tutoren ist vielfältig: Zum einen erarbeiten, wiederholen und vertiefen sie mit den Studierenden Inhalte des Proseminars, zum anderen erfüllen sie eine beratende und betreuende Funktion bei studienorganisatorischen Problemen. Darüber hinaus geben sie häufig Hinweise bei Fragen, die mit den im Fach erforderlichen Fähigkeiten, Techniken und Kenntnissen zusammenhängen, wie beispielsweise dem Erstellen von Hausarbeiten, dem Halten von Referaten, dem Vorbereiten und Schreiben von Klausuren oder der Literaturrecherche in der Bibliothek. Bedauerlicherweise werden insgesamt nur sehr wenige Tutorien angeboten, in manchen Fächern gibt es gar keine.

Eine andere Möglichkeit, mit weiter fortgeschrittenen Studierenden ins Gespräch zu kommen, bieten die Fachschaftsräte der einzelnen Fächer. Deren Mitglieder halten in der Regel wöchentlich Sprechstunden ab. Meiner Erfahrung nach kann die Qualität der Beratung sowie die Bereitschaft und Motivation zur Beratung von Fachschaft zu Fachschaft äußerst unterschiedlich sein; natürlich kann sie auch innerhalb einer Fachschaft variieren. Die Mitglieder des Fachschaftsrats meines ersten Nebenfachs machten auf mich einen sehr kompetenten Eindruck, sie waren freundlich und hilfsbereit; in meinen übrigen Fächern war ich mit der Betreuung

⁴ Die Anzahl der Teilnehmer kann jedoch auch höher sein, da viele Kurse im Grundstudium überfüllt sind.

nicht zufrieden und habe diese Anlaufstellen deshalb auch sehr bald nicht mehr aufgesucht.

Neben der Beratung in Sprechstunden können auch andere Initiativen einer Fachschaft für Studierende hilfreich sein. Mir hat etwa die Teilnahme an dem Mentorenprogramm, das der Fachschaftsrat meines ersten Nebenfachs im Anschluss an die Einführungsveranstaltung anbot, die Zusammenstellung meines Stundenplans wesentlich erleichtert. Die Mitglieder des Fachschaftsrats teilten zunächst die Studienanfänger in Gruppen ein und betreuten dann zu zweit jeweils ungefähr 20 Personen. Nach einer Führung durch das Institut erhielten wir eine von der Fachschaft verfasste ‚Ersti-Info‘ und wurden über alles informiert, was es in der Anfangszeit zu entscheiden, zu erledigen und zu beachten gab. So wurde uns etwa erklärt, wie viele und welche Kurse wir – je nach Studiengang – im ersten und den weiteren Semestern möglichst belegen sollten, wie arbeitsintensiv und zeitaufwändig die einzelnen Kurse seien und was bei der zentralen Kursanmeldung zu beachten sei. Die Mentoren gingen bei dieser Beratung nicht nur auf das eigene Fach ein, sondern gaben auch einige allgemeine Ratschläge zum Studium. Die Möglichkeit, den Mentoren Fragen zu stellen, wurde von den Teilnehmern intensiv genutzt. Leider gab es ein solches Programm nur in einem meiner Fächer; in den anderen blieb man nach den Informationen in der Einführungsveranstaltung auf sich allein gestellt.⁵ Letztlich kann ein Fachschaftsrat, der seinen Tätigkeitsbereich kompetent ausführt, für die Studierendenschaft eine große Unterstützung bedeuten – und dies nicht nur zu Beginn des Studiums sondern für die gesamte Studienzeit.

3. Auf Informationssuche in Sekretariaten und Dekanaten

Obwohl die Qualität der Beratung und Betreuung von Studierenden in Sekretariaten stark vom jeweiligen Personal abhängt, glaube ich, nach vielen Semestern an ‚Sekretariatserfahrung‘ einige typische Verhaltensmuster und Einstellungen erkannt zu haben. Im Folgenden sollen dementsprechend keine bestimmten Personen, sondern lediglich Typen beschrieben werden.

⁵ Problematisch wird es vor allem, wenn man solche Einführungsveranstaltungen aus Zeitgründen gar nicht besuchen kann; ich konnte beispielsweise an der Einführungsveranstaltung meines zweiten Nebenfachs nicht teilnehmen, da zeitgleich die zentrale Kursanmeldung in meinem ersten Nebenfach stattfand.

Zu Semesterbeginn ist es keine Seltenheit, dass man in manchen Sekretariaten in einer Art ‚Kasernenton‘ abgefertigt wird. Man freut sich dann sogar über eine halbwegs freundliche Begrüßung, was eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte, und ist erleichtert, wenn man den Raum wieder verlassen kann, ohne vorwurfsvolle Bemerkungen über sich ergehen lassen zu müssen. Über ein solches Verhalten kann im ‚Ausnahmezustand‘ in den ersten Semesterwochen vielleicht noch angesichts der hohen Belastung des Personals hinweggesehen werden, in den darauf folgenden Wochen jedoch nicht mehr. Viele Sekretärinnen zeigen sich letztlich generell unmotiviert und wenig hilfsbereit, auch in Phasen, in denen nur wenige Studierende das Sekretariat aufsuchen. Für die Fragen und Probleme der Studierenden signalisieren sie keinerlei Interesse und geben nur mürrisch knappe Antworten. Sie betrachten die Betreuung von Studierenden nicht als ihre Aufgabe, sie verstehen sich nicht als Dienstleister. Mitunter müssen Studierende während der Öffnungszeiten lange vor der Tür warten, weil die Sekretärinnen ungestört ein ‚Schwätzchen‘ halten wollen. Letztlich vermitteln sie den Studierenden mit ihrer Art und im Umgang mit ihnen das Gefühl, dass sie hier mit ihren Anliegen nicht willkommen seien. Es kommt mitunter vor, dass die Tür eines Sekretariats während der Öffnungszeit abgeschlossen ist, ohne dass es einen Hinweis darauf gibt, für wie lange und warum das Zimmer nicht besetzt ist. Gewöhnlich fühlt sich der hier beschriebene Typ von Sekretärinnen nur für einen sehr eng gesteckten Aufgabenbereich zuständig und blockt davon abweichende Fragen ab. Mitunter werden die Studierenden bei weitergehenden Fragen einfach weggeschickt – ohne einen Hinweis darauf, wo ihnen weitergeholfen werden könnte.

Im Gegensatz zu Studierenden kurz vor Studienende ist es für Erstsemester natürlich schwer einzuschätzen, ob sie wirklich die falsche Anlaufstelle aufgesucht haben oder lediglich an eine Person geraten sind, die für ihre Position nicht ausreichend informiert ist und sie aus diesem Grund nicht kompetent beraten kann. Eine Folge der schlechten Betreuung in manchen Sekretariaten ist, dass zahlreiche Studierende nicht gern mit ihren Fragen in diese Einrichtungen gehen und sie letztlich nur bei unvermeidlichen Erledigungen aufsuchen.

Ein anderer Typ von Sekretärinnen zeichnet sich dadurch aus, dass sie Studierenden freundlich gegenüber treten und Interesse für ihre Fragen und Probleme signalisieren, dass sie ihnen aber gleichzeitig bei vielen Fragen nicht weiterhelfen können, da ihnen dazu die Kenntnisse und die Kompetenz fehlen. Letztlich muss eine Sekretärin, um Studierende gut

beraten zu können, diese Aufgabe ernst nehmen und sie engagiert und mit großem Interesse für die Belange der Studierenden ausüben.

Glücklicherweise gibt es auch einige Sekretärinnen, für deren Umgang mit Studierenden die Bezeichnungen ‚Beratung‘ und ‚Betreuung‘ wirklich zutreffend sind. Diese Sekretärinnen sind äußerst gut über ihren Zuständigkeitsbereich informiert und können häufig sogar bei davon abweichenden Fragen weiterhelfen. Wenn sie eine Frage nicht beantworten können, dann schicken sie die Rat suchende Person nicht einfach weg, sondern bemühen sich vielmehr um eine Klärung der Frage. Haben Studierende einmal recht kurzfristig Beratungsbedarf, beispielsweise vor Prüfungen, dann können sie in solchen Sekretariaten in der Regel auch außerhalb der Öffnungszeiten mit einer ansprechbaren Person rechnen. Nicht selten stehen hier die Türen offen und erleichtern den Studierenden so den Zugang. Da diese sich willkommen und mit ihren Anliegen ernst genommen fühlen, da sie eine kompetente Beratung und Betreuung erhalten, suchen viele von ihnen solche Anlaufstellen gern und häufig auf.

Allerdings weiß der hier beschriebene Typ von Sekretärinnen natürlich auch, dass manche Studierende sehr bequem sind und lieber zu ihnen in die Beratung kommen, als sich selbst über verschiedene Regelungen in den ausgehändigten Unterlagen zu informieren. Letztlich gehört es auch zu einer guten Beratung, nicht oder nur schlecht informierten Studierenden zu signalisieren, dass Eigeninitiative einen wesentlichen Bestandteil des Studiums ausmacht und dass eine solche Form der Bequemlichkeit und Passivität nicht unterstützt wird.

4. Die Sprechstunden des Lehrpersonals

In allen meinen Fächern bieten die Dozierenden während der Vorlesungszeit in der Regel wöchentlich eine Sprechstunde an.⁶ Bei den meisten ist diese auf eine Zeitstunde angesetzt, bei einigen wenigen auch auf eineinhalb oder zwei Stunden. Wenn Studierende während dieser Sprechzeit eine Veranstaltung belegen oder andere Verpflichtungen haben, dann stehen sie vor dem Problem, wie sie zu einem Gespräch mit dem Dozenten kommen können. Eine Möglichkeit besteht darin, den Dozenten direkt

⁶ Um den Rahmen dieses Aufsatzes nicht zu sprengen, werde ich von einer Betrachtung der Sprechstunden absehen, die die einzelnen Fächer im Rahmen der Studienberatung anbieten.

nach der Veranstaltung, die man bei ihm belegt, anzusprechen. In der Regel stehen die Lehrkräfte dann für Fragen zur Verfügung, allerdings haben sie häufig nicht viel Zeit. Ein Nachteil der Gespräche im Anschluss an die Sitzung ist auch, dass es bei großen Seminaren zumeist recht schwierig ist, überhaupt bis zum Dozenten vorzudringen, da gewöhnlich zahlreiche Kursteilnehmer Fragen klären wollen. Eine andere Möglichkeit, zu einem Gespräch außerhalb der Sprechzeit zu kommen, besteht darin, den Dozenten um einen persönlichen Termin zu bitten. Einige Studierende scheinen diese Methode jedoch zu scheuen – vielleicht haben sie damit auch schlechte Erfahrungen gemacht –, denn oftmals verlassen Studierende Veranstaltungen vorübergehend oder nehmen gar nicht an ihnen teil, da sie in dieser Zeit Sprechstunden besuchen.

Diese Problematik verschärft sich, wenn in der letzten Woche des Semesters in vielen Kursen Klausuren geschrieben werden und parallel dazu in manchen Fächern bereits die Anmeldungen für Veranstaltungen des nächsten Semesters laufen. Die Anmeldungen für Pro- und Hauptseminare finden in der Regel in den Sprechstunden der Dozierenden statt. Da es vorkommen kann, dass die Teilnehmerplätze eines Kurses bereits nach wenigen Minuten vergeben sind, warten manche Studierende bereits lange Zeit vor Beginn der Sprechstunde vor der Tür. Letztlich liegt die Entscheidung, wie mit Studierenden verfahren wird, die zur Zeit der Anmeldung verhindert sind, bei den einzelnen Dozierenden.

Nicht nur bei der Kursanmeldung, auch bei den regulären Sprechstunden wird der immense Andrang von Studierenden regelmäßig zum Problem. Die Folgen sind zum einen sehr lange Wartezeiten, zum anderen bleibt für die Beratung des Einzelnen nur wenig Zeit. Sich in Ruhe mit dem Dozenten zu unterhalten, während zehn weitere Studierende ungeduldig vor der Tür warten, wird nahezu unmöglich. Man fühlt sich vielmehr dem Druck ausgesetzt, alle Fragen möglichst schnell abklären zu müssen. Dabei hat man im Hinterkopf, dass sowohl die noch wartenden Kommilitonen als auch der Dozent, der seine knappe Sprechzeit irgendwie auf alle Studierenden verteilen muss, die Erwartungshaltung haben, dass man sich kurz fassen und nur wirklich relevante Fragen stellen sollte. Es kommt vor, dass Dozierende versuchen, das Gespräch mit einem direkten Verweis auf die noch wartenden Studierenden abzukürzen. Solche Probleme treten natürlich vor allem bei Dozierenden auf, die mehrere gut besuchte Veranstaltungen leiten, aber gleichzeitig nur eine Sprechzeit von einer Stunde pro Woche anbieten. Einige Dozierende verlängern ihre Sprechstunde bei Bedarf, so dass alle Studierenden noch an die Reihe

kommen. Andere Lehrkräfte beenden ihre Sprechzeit pünktlich, zumeist mit dem Verweis auf eine anschließende Veranstaltung oder einen anderen Termin. Für einige Studierende bedeutet dies dann, dass sie umsonst gewartet haben und es in der darauf folgenden Woche wieder von neuem versuchen müssen.

Vor allem während der vorlesungsfreien Zeit spitzt sich die Situation bei einigen Lehrkräften dramatisch zu: Manche von ihnen bieten in einem Zeitraum von mehr als drei Monaten lediglich zwei oder drei Sprechstunden an.⁷ Das hat natürlich zur Folge, dass diese Sprechstunden völlig ‚überlaufen‘ sind, mitunter warten dann dreißig oder vierzig Studierende vor dem Zimmer. Viele von ihnen kommen bereits einige Zeit vor Beginn der Sprechstunde, um sich einen guten Platz in der Schlange zu sichern. Wichtig ist es dann, vor allem sehr viel Zeit und Geduld mitzubringen. Wartezeiten, die weit über eine Stunde hinausgehen, sind keine Seltenheit. Zumeist muss man im Gang auf dem Boden sitzen, da es entweder gar keine oder nur sehr wenige Sitzgelegenheiten gibt. Gerade für Studierende, die sich im Examen befinden, ist der Besuch solcher Sprechstunden eine ausgesprochene Zumutung.

Zudem ist es für Studierende häufig schwierig, sich zeitlich auf das bei einigen Lehrkräften nur spärliche Angebot an Feriensprechstunden einzustellen. Viele Studierende nutzen die Semesterferien, um Praktika zu absolvieren – teilweise außerhalb von Mainz – oder sie ‚jobben‘, um sich so ihr Studium zu finanzieren; dementsprechend sind sie zeitlich gebunden. Eine Sprechstunde zu besuchen bedeutet unter Umständen, sich einen Tag frei nehmen zu müssen. Sehr ärgerlich und frustrierend ist es dann natürlich, wenn die Sprechstunde ausfällt. Solche Vorfälle könnten weitgehend vermieden werden, wenn nicht nur eine Nachricht an der Tür des Sprechzimmers angebracht würde, sondern wenn es zusätzlich auch aktuelle Informationen im Internet gäbe.

Die Ansprechbarkeit des Lehrpersonals außerhalb der Sprechstunden ist sehr unterschiedlich. In meinem ersten Nebenfach stehen die meisten Dozierenden auch außerhalb ihrer eigentlichen Sprechzeit für Fragen zur Verfügung. Manche Lehrkräfte weisen darauf sogar in ihren Veranstaltungen hin; mitunter demonstrieren sie diese Bereitschaft, indem sie die Tür zu ihrem Zimmer offen stehen lassen. In meinem Hauptfach herrscht hingegen ein gänzlich anderes Klima: Hier signalisieren viele Dozierende

⁷ Einschränkung muss hier angemerkt werden, dass es jedoch auch Dozierende gibt, die in den Semesterferien regelmäßig Sprechstunden anbieten.

den Studierenden durch ihr Auftreten und den Umgang mit ihnen, dass ‚Störungen‘ außerhalb der Sprechstunden nicht willkommen sind; dementsprechend gibt es hier auch keine offenen Türen.

Letztlich kann also bewusst eine Atmosphäre geschaffen werden, in der die Studierenden es gar nicht mehr wagen, Lehrpersonal außerhalb der Sprechzeit aufzusuchen. Studierende, die es dennoch wagen, bei Dozierenden einfach an die Tür zu klopfen oder sie anzurufen, werden mitunter sehr barsch darauf hingewiesen, dass dies außerhalb der Sprechstunden nicht üblich und nicht erwünscht sei.

Allerdings gibt es in dem beschriebenen Fach auch Dozierende, die sich in der Regel gesprächsbereit zeigen, wenn sich Studierende bei einer zufälligen Begegnung mit einer Frage an sie richten. Bei einem Dozenten hängt sogar ein Zettel an der Tür mit dem Hinweis darauf, wo er unter Umständen aufzufinden sei, wenn er nicht in seinem Zimmer ist.

Wesentlich leichter ist das Kontaktieren von Dozierenden in den letzten Jahren durch die Verbreitung des E-Mail-Verkehrs geworden. Nach und nach machen sich immer mehr Lehrkräfte mit dieser Kommunikationsform vertraut, geben ihre Mailadresse in Vorlesungsverzeichnissen und auf Internetseiten an und beantworten E-Mails zumeist umgehend. Für Studierende ist es damit möglich geworden, per Mail Fragen oder Mitteilungen an Lehrkräfte zu schicken, ohne dabei von deren Sprechzeit abhängig zu sein oder Zeit beim Warten zu verlieren. Allerdings lassen sich natürlich keine komplexen inhaltlichen Fragen über dieses Medium klären.

Wie die Bereitschaft, sich Zeit für die Beratung und Betreuung von Studierenden zu nehmen, bei einzelnen Dozierenden deutlich variiert, so sind auch Form und Qualität dieser Beratung stark personenabhängig. Das durch die immensen Studierendenzahlen bedingte quantitative Missverhältnis von Studierenden und Lehrkräften hat neben den bereits angedeuteten Problemen auch zur Folge, dass die meisten Dozierenden kaum Kursteilnehmer beim Namen kennen. Da es somit nicht selbstverständlich ist, dass man beim Besuch einer Sprechstunde mit Namen begrüßt wird, wirkt es auf viele Studierenden bestätigend und motivierend, wenn sich ein Dozent an sie erinnert und dies zum Ausdruck bringt. Nur eine kleine Zahl von Dozierenden kennt die Namen ihrer Seminarteilnehmer bereits nach kurzer Zeit, die überwiegende Mehrheit des Lehrpersonals merkt sich jedoch nur bei wenigen Ausnahmefällen den Namen. Natürlich ist das Problem der Anonymität stark von der Kursgröße abhängig: Während

es in einem Seminar mit zehn Teilnehmern kein Problem ist, sich Namen und Gesichter recht schnell einzuprägen, wird dies in einem Kurs mit über 70 Teilnehmern nahezu unmöglich.

Da ich nicht auf die Vielfalt von Themen eingehen kann, die Gegenstand von Gesprächen zwischen Dozierenden und Studierenden sind, möchte ich einen meiner Ansicht nach wichtigen Themenbereich herausgreifen: Es handelt sich um die Korrektur und Bewertung von Hausarbeiten und Klausuren.

An der Form der Korrektur wird sehr gut deutlich, für wie wichtig Dozierende die Betreuung von Studierenden in diesem Bereich halten. Die Bewertung von Hausarbeiten und Klausuren wird in den einzelnen Fächern – aber auch innerhalb der einzelnen Fächer – sehr unterschiedlich gehandhabt. In meinem Hauptfach habe ich für die meisten Leistungsnachweise des Grundstudiums lediglich einen benoteten Schein erhalten und sie nicht korrigiert zurückbekommen.⁸ Problematisch ist daran, dass es gerade für Studierende im Grundstudium wichtig wäre, auf die Mängel und Fehler in ihren Arbeiten hingewiesen zu werden und sie erläutert zu bekommen. Denn nur dann können sie die Kritikpunkte beim Verfassen weiterer Leistungsnachweise berücksichtigen. Zwar gibt es die Möglichkeit, die korrigierten Arbeiten einzusehen, doch dies ist mitunter recht zeitaufwändig. In meinem zweiten Nebenfach – dort erhielt man während des gesamten Studiums keine einzige Klausur oder Hausarbeit zurück – habe ich zwei Dozenten in ihrer Sprechstunde um eine Erklärung zu ihrer Korrektur und Benotung gebeten. In beiden Fällen musste ich mich bis zu einem weiteren Termin gedulden, da die Dozenten meine Arbeiten erst noch einmal anschauen wollten. Ein Dozent konnte mir dann einige Hinweise geben, bei dem anderen verlief alles sehr wenig effektiv, unter anderem weil er sich als Vorbereitung ausschließlich die Hausarbeit und nicht die Klausur angesehen hatte.

In meinem Hauptfach bekam ich erst im Hauptstudium meine Hausarbeiten korrigiert zurück. Die Korrekturverfahren der Dozierenden waren äußerst unterschiedlich: Bei zwei Hausarbeiten fand ich an Anmerkungen ausschließlich Note und Unterschrift. Im Gegensatz dazu hatten zwei andere Dozenten meine Arbeiten sehr genau korrigiert und sie mit zahlreichen Anmerkungen versehen. Beide Dozenten nahmen sich in ihrer Sprechstunde die Zeit, mir einige Punkte zu erklären. Sie boten mir an,

⁸ Diese Verfahrensweise hing mit den Regelungen der Zwischenprüfungsordnung zusammen.

noch einmal zu ihnen kommen zu können, falls etwas unklar sei. Mir persönlich hat es erheblich weitergeholfen, sorgfältig korrigierte Arbeiten zurückzuerhalten. Zum einen gibt es dann Anhaltspunkte für das Zustandekommen der Note, zum anderen wird es möglich, bei der nächsten Arbeit Schwächen zu vermeiden.

5. Literaturrecherche in Bibliotheken

Vor allem für Erstsemester ist es anfänglich schwierig, sich in den verschiedenen Institutsbibliotheken sowie der Universitätsbibliothek zurechtzufinden. Durch die Teilnahme an Bibliotheksführungen lassen sich natürlich einige wesentliche Fragen klären. Dennoch benötigen viele Studierende in den Bibliotheken Unterstützung, sobald sie selbstständig mit der Literaturrecherche für die verschiedenen Veranstaltungen beginnen. Auch Studierende aus höheren Semestern sind teilweise auf den Rat der Bibliotheksaufsicht angewiesen, beispielsweise wenn ein für sie wichtiges Buch unauffindbar ist oder wenn Probleme mit den Computern auftreten. Im Hauptstudium und vor allem gegen Studienende suchen Studierende im Rahmen der Recherche für Referate, Hausarbeiten oder Prüfungen verstärkt auch Bibliotheken anderer Fächer auf. Dort finden sie sich dann zumeist nicht gleich zurecht, da ihnen sowohl der Aufbau der Bibliothek fremd ist als auch die für Benutzer gültigen Regeln. Um hier nicht unnötig Zeit zu verlieren oder bei der Literatursuche erfolglos zu bleiben, sind sie auf eine kompetente Beratung angewiesen.

Die Qualität der Beratung in den Institutsbibliotheken variiert in meinen Studienfächern stark. In einer Bibliothek ist die Aufsicht häufig nicht anwesend;⁹ wenn sie dann einmal da ist, zeigt sie in der Regel wenig Interesse und Motivation, den Studierenden bei Schwierigkeiten Auskunft zu geben – bei vielen Fragen fehlt ihr dazu auch die Kompetenz. Ich habe in dieser Bibliothek häufig beobachtet, dass Studierende sich gegenseitig angesprochen und um Rat gefragt haben, wenn sie nicht mehr weiter wussten. Wenn ich bei einer Literaturrecherche auf ein für mich unlösbares Problem stieß, blieb mir in der Regel nichts anderes übrig, als bis zur

⁹ Dies ist möglich, da es in diesem Gebäude nur einen Eingang beziehungsweise Ausgang für mehrere Bibliotheken gibt, an dem eine weitere Aufsicht sitzt, die beispielsweise für die Kontrolle der Studierenden und für die Ausleihe von Büchern zuständig ist. Diese zentrale Aufsicht kann jedoch keine detaillierten Fragen zu den einzelnen Bibliotheken beantworten.

nächsten Sitzung oder zur Sprechstunde des Kursleiters zu warten, um dann nachzufragen. Diese Methode funktioniert natürlich nicht mehr, wenn man sich gerade in der letzten Vorbereitungsphase für ein Referat oder eine Klausur befindet.

Meine Erfahrungen mit dem Aufsichtspersonal und der gesamten Organisation einer anderen Bibliothek waren hingegen äußerst positiv. Während der Öffnungszeiten dieser Bibliothek ist immer eine Aufsicht anwesend, mitunter sogar zwei. Dem Aufsichtspersonal ist daran gelegen, dass die Studierenden sich in der Bibliothek wohl fühlen; so gibt es beispielsweise am Eingang für die Bibliotheksbesucher eine mit Süßigkeiten gefüllte Schale. Die Bibliothek wird sehr rege besucht und ist letztlich ein Treffpunkt für die Studierenden des Fachs. Das Aufsichtspersonal ist freundlich, hilfsbereit und kennt sich sehr gut in der Bibliothek aus. Wenn ein Buch nicht auffindbar ist, dann bemüht sich die Aufsicht herauszufinden, wo das Buch sein könnte. Einmal bekam ich sogar zu Hause einen Anruf, in dem mir mitgeteilt wurde, dass eine Examenskandidatin das von mir benötigte Buch zurückgegeben habe und es für mich bei der Aufsicht bereit liege. Das Aufsichtspersonal beantwortet allerdings nicht alle Fragen undifferenziert freundlich und hilfsbereit. Vielmehr kann es unterscheiden zwischen ehrlichem Bemühen, sich selbstständig in der Bibliothek zurechtzufinden, und der Bequemlichkeit einiger Studierender, die gleich bei der Aufsicht nach der benötigten Literatur fragen, ohne sie zuvor eigenständig gesucht zu haben.

6. Fazit

Die Betrachtung der Qualität der Informationsvergabe und Beratung in Sekretariaten und Dekanaten hat deutlich gemacht, dass es hier oftmals erhebliche Defizite gibt. Letztlich bedeutet die Organisation des Studiums für die meisten Studierenden einen enormen Zeit- und Energieaufwand. Hinzu kommt, dass bei Studierenden oftmals Gefühle der Verunsicherung und Frustration entstehen, wenn sie sich in den Anlaufstellen in keinsten Weise betreut sondern vielmehr ‚abgefertigt‘ fühlen. Häufen sich negative Erlebnisse in Beratungseinrichtungen, dann kann dies die Freude am Studium und die Leistungsbereitschaft erheblich mindern. Durch eine freundliche und kompetente Beratung könnten Studierende erheblich entlastet werden, so dass ihnen letztlich mehr Ressourcen für eine Auseinandersetzung mit den fachlichen Anforderungen bliebe. Allerdings sind

auch auf diesem Gebiet schwerwiegende Defizite in der Vermittlung zu beobachten: So gibt es beispielsweise keine spezifischen Kurse, in denen das Erstellen von Hausarbeiten und das Vorbereiten und Halten mündlicher Referate ausführlich behandelt wird. Die Anleitung zum Verfassen von Hausarbeiten erschöpft sich zumeist in einigen Hinweisen zu formalen Regelungen, Anweisungen zu mündlichen Referaten bestehen häufig nur aus einer Zeitvorgabe. Allerdings zeigt sich an den zahlreichen dürftigen Vorträgen, die tagtäglich in Veranstaltungen gehalten werden, dass die meisten Studierenden mit den derzeit üblichen Arbeitsvorgaben überfordert sind. Sie schaffen es nicht, sich die für Vorbereitung und Präsentation eines guten Referats erforderlichen Kompetenzen gänzlich eigenständig zu erarbeiten. Letztlich fehlen einführende Kurse, in denen die Studierenden mit den Arbeitstechniken des jeweiligen Fachs vertraut gemacht werden.

Die Situation wird durch den Umstand weiter verschärft, dass zahlreiche Lehrende sich zu den Referaten nur sehr spärlich – mitunter gar nicht – äußern.¹⁰ Teilweise führt das sogar dazu, dass Fehldarstellungen nicht korrigiert werden. Diskussionen über die Form oder den Inhalt von Präsentationen kommen nur selten zustande. Das verbreitete ‚Schweigen‘ und mitunter auch das Desinteresse einiger Dozierender kann sich negativ auf die Motivation und den Ehrgeiz von Studierenden auswirken. Viele von ihnen bereiten Referate mit recht geringem Engagement und Aufwand vor. Sie haben dabei lediglich das Ziel vor Augen, die Sache möglichst schnell ‚hinter sich zu bringen‘.

Letztlich wird sowohl in Seminaren als auch in Sprechstunden zu wenig Kritik geübt, sowohl positive als auch negative. Das hat zur Folge, dass Studierende es nicht lernen, Kritik anzunehmen und mit ihr umzugehen. Außerdem bleiben ihre fachlichen Kompetenzen häufig unterentwickelt. Dies betrifft insbesondere das Ausarbeiten und Halten mündlicher Vorträge sowie das Erstellen von Hausarbeiten. Der Missstand, dass einige Studierende, die kontinuierlich nur sehr mäßige Leistungen erbringen, ihr Studium über Jahre hinweg weiterverfolgen, muss unter anderem vor dem Hintergrund der derzeitigen Betreuungssituation gesehen werden.

In meinen bisherigen Ausführungen ist an mehreren Punkten deutlich geworden, dass die Frage, wie wohl sich Studierende in einem Fach füh-

¹⁰ Der Objektivität halber muss ergänzt werden, dass es natürlich auch einige Dozierende gibt, die sich zu Referaten äußern, die eingreifen, wenn Zusammenhänge zu schnell oder unklar dargestellt werden, und die – falls erforderlich – Inhalte berichtigen.

len, wie gern und wie engagiert sie es studieren, zu einem großen Teil von dem im Institut vorherrschenden sozialen Klima abhängt. Ein Fach, in welchem sowohl unter dem wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Personal als auch unter den Studierenden ein ‚Miteinander‘ und kein ‚Gegeneinander‘ vorherrscht, wirkt sich in der Regel positiv auf Arbeitsmoral und Leistungsvermögen aus. Eine respektvolle und interessierte Beratung und Betreuung von Studierenden durch das Personal sowie ein effektives Zusammenarbeiten von Studierenden untereinander sind letztlich erforderlich, damit sich Studierende mit ihrem Fach identifizieren und es mit Freude und Interesse studieren können. Das Bild, das sich Studierende im Laufe der Zeit von einem Institut machen, wird wesentlich beim Besuch von Veranstaltungen, Sprechstunden, Sekretariaten, der Bibliothek sowie der Fachschaft geprägt. Nicht nur das Verhalten des Personals ist dabei ausschlaggebend, sondern auch der Umgang der Studierenden miteinander. In vielen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern mit hohen Studierendenzahlen und überfüllten Veranstaltungen fällt es vor allem Studienanfängern zumeist sehr schwer, freundschaftliche Kontakte zu Kommilitonen aufzubauen. Eine gute Möglichkeit mit Studierenden – nicht nur des eigenen Semesters, sondern auch weiter fortgeschrittener Studienhalbjahre ins Gespräch zu kommen, bietet sich bei informellen Zusammenkünften. Die Vorteile, die semesterübergreifende Kontakte unter Studierenden im Hinblick auf einen Erfahrungsaustausch haben, sind bereits angedeutet worden. Einige Fachschaftsräte organisieren beispielsweise Film- und Theaterabende, Uni-Feten, Sommerfeste oder Weihnachtsfeiern. Solche Ereignisse sind für eine gute Atmosphäre im Fach bedeutsam, da sie zum einen für die Kontakte unter Studierenden förderlich sind und zum anderen das Zustandekommen von Gesprächen mit Dozierenden außerhalb der Veranstaltungen und Sprechstunden ermöglichen.

Studentische Orientierungen

Jenniver Asmussen

1. EINLEITUNG	107
2. DIE IDENTIFIKATION VON ORIENTIERUNGSMUSTERN	108
3. ANALYSEVERFAHREN UND RESULTATE AUF EBENE DER GESAMTSTICHPROBE	115
4. FACHIMMANENTE ORIENTIERUNGSSCHWERPUNKTE	122
5. ORIENTIERUNGSMUSTER UND BETREUUNGSDIMENSIONEN	135
ANHANG	136

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1:</i>	Familiäres Umfeld	116
<i>Abb. 2:</i>	Freizeitorientierung	116
<i>Abb. 3:</i>	Bildungs- und kulturelle Orientierung	117
<i>Abb. 4:</i>	Fach- und Sachorientierung	117
<i>Abb. 5:</i>	Sicherheitsorientierung	118
<i>Abb. 6:</i>	Statusorientierung	118
<i>Abb. 7:</i>	Soziale Wertorientierung	119
<i>Abb. 8:</i>	Leistungs- und Konkurrenzorientierung	120
<i>Abb. 9:</i>	Studentische Orientierungen	121
<i>Abb. 10:</i>	Familiäres Umfeld (Abw. von den positiven Ex- trema)	124
<i>Abb. 11:</i>	Freizeitorientierung (Abw. von den positiven Ex- trema)	125
<i>Abb. 12:</i>	Bildungs- und kulturelle Orientierung (Abw. von den positiven Extrema)	126
<i>Abb. 13:</i>	Fach- und Sachorientierung (Abw. von den positiven Extrema)	127
<i>Abb. 14:</i>	Sicherheitsorientierung (Abw. von den positiven Extrema)	128
<i>Abb. 15:</i>	Statusorientierung (Abw. von den positiven Ex- trema)	129
<i>Abb. 16:</i>	Soziale Wertorientierung (Abw. von den positiven Extrema)	130
<i>Abb. 17:</i>	Leistungs- und Konkurrenzorientierung (Abw. von den positiven Extrema)	131
<i>Abb. 18:</i>	Fachimmanente Orientierungsschwerpunkte (Abw. von den positiven Extrema)	134

1. Einleitung

Die Entscheidung für den Besuch einer Hochschule kann aus den unterschiedlichsten Beweggründen erfolgen: Das Interesse an einem Fachgebiet, mit dem sich bereits während der Schulausbildung bzw. in der Freizeit Berührungspunkte ergaben oder die Betrachtung des Studienabschlusses als Qualifikation für ein bestimmtes Berufsfeld haben als Entscheidungskriterien einen wichtigen Stellenwert. Im gleichen Zusammenhang lassen sich Ansehen, hohe Berufspositionen und Arbeitsplatzsicherheit als Ziele formulieren, die durch ein erfolgreiches Studium mit größerer Wahrscheinlichkeit erreicht werden; auch der Wunsch nach Bildung als Selbstzweck des Studiums beeinflusst die Überlegungen, die schließlich in der Aufnahme eines Studiums münden. Die vorliegende Analyse der Orientierungen von Studierenden schließt neben den umschriebenen Faktoren auch Freizeitgestaltung und Determinanten des sozialen Kontextes ein, welche ebenso wie das schon angesprochene Statusbewusstsein oder Bildungswünsche als Faktoren nicht unerheblich in ihrer Auswirkung auf den Entschluss zum Beginn eines Studiums bzw. der Wahl eines bestimmten Studienfaches sein dürften.

Die Identifikation studentischer Orientierungsmuster soll als Kernziel des folgenden Aufsatzes ausgewiesen werden; aufbauend hierauf liegen weitere Schwerpunkte in der Erforschung dieser Muster im Hinblick auf ihre fachspezifische Ausprägung und der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Orientierungen und der Einschätzung der universitären Betreuungsangebote durch die Studierenden.

Dieser Artikel bezieht sich auf eine empirische Untersuchung zur Studienmotivation und Studienkultur, die an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt wird. Die Analyse umfasst Daten, die in elf Fächern erhoben wurden und auf der Befragung von 1409 Studierenden beruhen. Die Anzahl der Befragten beläuft sich im Fach Volkswirtschaftslehre auf 120, in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie und Physik auf 249 und im sozialwissenschaftlichen Fachbereich (Politikwissenschaft, Soziologie, Publizistik, Psychologie) auf 442. Den Sprach- und Kulturwissenschaften (Anglistik, Amerikanistik und Germanistik) sind 411 Studierende zuzurechnen und aus dem Fachbereich Sport stammen 187 Befragte.

2. Die Identifikation von Orientierungsmustern

Die Frage nach den (Studien-)Orientierungen von Studierenden wurde im deutschen Sprachraum in den vergangenen Jahren immer wieder aufgegriffen; insbesondere vor dem Hintergrund des 'Wandels der Universitäten' hin zu ‚wirtschaftlichen und wettbewerbsorientierten Hochschulen‘ mit ‚Dienstleistungscharakter‘ und der Nachfrage und Entwicklung bestimmter Studiengänge, wächst das hochschulpolitische Interesse an den Handlungsmotiven der Studierenden.

Das Bild der Universitäten als Orte ausgewiesener und angehender Forscher mit hoher intrinsischer Motivation muss im Zuge der angestrebten Entwicklung zu ‚modernen‘ Universitäten ergänzt werden. Diese sollen den gesteigerten Anforderungen gerecht werden und die Wandlung vom ‚Elfenbeinturm‘ hin zu effizienten praxis- und berufsqualifizierenden (Aus-)Bildungsstätten vollziehen. Empirische Erhebungen über Motive und Einstellungen von Studierenden können Informationen liefern, die hilfreich bei der Planung qualifizierter, kostengünstiger Ausbildung bzw. Bildung sind, welche den spezifischen Neigungen der Studierenden besser gerecht werden soll.¹ Neben dem direkten Bezug zu Studieninhalten erscheint es im Rahmen der Befragung von Studierenden erstrebenswert, weitere Lebensbereiche einzubeziehen, die maßgeblich auf das studentische Dasein einwirken und dementsprechend Konsequenzen für die Studienplanung der Studierenden – etwa die Wahl eines bestimmten Studienfaches oder die Dauer des Studiums – haben.

Der Forschungsstand in diesem Bereich ist trotz des gewachsenen öffentlichen und hochschulpolitischen Interesses zumindest im deutschen Sprachraum als eher unbefriedigend zu bezeichnen. So sind es vor allem der Studierenden survey sowie Untersuchungen von HIS (Hochschul-Informationen-System), die sich in den vergangenen Jahren der Analyse von Studienwahl und Studienmotiven widmeten.

Die Erhebung von Daten für den Bereich der Erforschung von Studienmotiven ist das zentrale Anliegen des Studierenden surveys.² Im Rahmen dieser seit Beginn der achtziger Jahre durchgeführten Studie werden neben vielfältigen das Studium betreffenden Einflussfaktoren auch Motive, wie Arbeitsplatzsicherheit, Fachinteresse oder Karrierechancen hinsicht-

¹ vgl. Detlef MÜLLER-BÖLING (2000): Die entfesselte Hochschule, 173ff.

² vgl. Tino BARGEL; Michael RAMM; Frank MULTRUS (1999): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen (Kurzfassung),

lich der Fachwahl, sowie das Zusammenspiel von Abiturnote, Geschlecht und sozialer Herkunft bei der Studienaufnahme untersucht.

Eine Studie des HIS von Ulrich Heublein und Dieter Sommer³, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erfolgte, beruht auf der Befragung von ca. 9.000 Studienanfängern und rückt den Zusammenhang zwischen Lebensorientierungen und Studienmotivation in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Auf Grundlage einer Faktorenanalyse gelangen die Autoren zu sechs zentralen Kategorien, welche sie als Orientierungsalternativen der befragten Studierenden identifizieren: *Persönliche Autonomie, Familie und Partnerschaft, persönlicher Erfolg, hedonistische Haltung, soziales Engagement* sowie *Kreativität*.

Diese Lebensziele nehmen den Autoren zufolge deutlichen Einfluss auf Einstellungs- und Verhaltensbereiche, die auch das Studium betreffen. Die Autoren konzentrieren ihre Analyse der aufgeführten Orientierungen auf spezifische Aspekte wie Geschlecht, Fächerprofil, Art des Studienabschlusses, Studienwahlgründe und Studiererwartungen.

Die Kategorie „Persönliche Autonomie“ erfährt die stärkste Zustimmung unter den Studienanfängern; Eigenverantwortung und Unabhängigkeit rangieren als Indikatoren für die Lebensauffassung der Mehrzahl der Studierenden an erster Position. Für die Zukunft wünscht sich der überwiegende Teil der Befragten eine feste Partnerschaft und Familie. Die stärker heterogene Kategorie der Erfolgsorientierung umschließt sowohl das Streben nach gutem Verdienst, fachlicher Kompetenz und Leistungsmotivation, als auch Erfolgsabsichten im Allgemeinen. Viele der befragten Studierenden identifizieren sich zudem mit einer durch Kreativität charakterisierten Haltung, zu der neben gesellschaftspolitischem Engagement, auch die Absicht gehört, „den Dingen auf den Grund zu gehen“ und die darüber hinaus schöpferisches Interesse fördert. Die Mehrheit der Studierenden zeigt im Hinblick auf Aktivität im sozialen Bereich Bereitschaft, Hilfsbedürftige unaufgefordert zu unterstützen, eine weiterreichende soziale Betätigung kommt jedoch nur für wenige in Frage, vielmehr erfährt eine hedonistische Haltung im Sinne des „Genusses der schönen Dinge im Leben“ große Zustimmung. Materielle Ansprüche

³ vgl. Ulrich HEUBLEIN; Dieter SOMMER (2000): Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern. HIS Kurzinformation A5.

werden innerhalb dieser Dimension von einer umfangreichen Gruppe von Studienanfängern ebenso bejaht.⁴

In entsprechender Perspektive zu Heublein und Sommer ist das zentrale Anliegen der folgenden Ausführungen die Identifikation bestimmter Orientierungskategorien für die befragten Studierenden an der Universität Mainz. Diese Einstellungsmuster stellen nicht direkt beobachtbare (latente) Größen dar und sind insofern als hypothetische Konstrukte auszuweisen⁵, dessen Operationalisierung über empirische Indikatorvariablen erfolgt. Eine Auswahl geeigneter Items und deren Zuordnung zu bestimmten Lebensorientierungen soll mittels faktorenanalytischer Extraktion erfolgen und die Mehrdimensionalität studentischer Lebens- und Studienziele sinnvoll abbilden. Des weiteren umfasst die Auswertung die Sondierung fächerspezifischer Orientierungsausprägungen bei den Studierenden und die Frage nach dem Zusammenhang zwischen studentischen Einstellungen und der Bewertung universitärer Betreuungsangebote. Eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere Elemente, welche Einfluss auf die Studienmotivation nehmen, wie etwa soziale Herkunft, Geschlecht oder Abiturnote kann innerhalb des begrenzten Rahmens dieses Artikels nicht geleistet werden, wäre aber in die Planung weiterreichender Untersuchungen zu integrieren.

Auf Basis des zuvor dargelegten Untersuchungsziels und mit Blick auf ähnliche Studien wie die des HIS können Annahmen bezüglich der Einstellungen der Studierenden für die vorliegende Auswertung formuliert werden. Eine grobe Untergliederung in studienbezogene und private Interessen dürfte intuitiv nachvollziehbar sein. Dass diese Aufteilung jedoch nicht ausreicht, um die wesentlich komplexeren Bezugs- und Verhaltensdispositionen der Studierenden zu erfassen, wird an den von Heublein und Sommer exponierten Kategorien deutlich.

Eine differenzierte Betrachtung zur Lokalisierung aktueller Lebenswerte beinhaltet Leistungskriterien, soziale Werte, Sicherheitsaspekte, Statusorientierung, Freizeitenken, Bildungs- und Fachinteresse ebenso wie das familiäre Umfeld. Mit dem Ziel einer zunächst möglichst umfassenden Betrachtung studentischer Orientierungen – auch in Anlehnung an die von Heublein und Sommer selektierten Variablen – erschien in einem ersten Untersuchungsansatz die Auswahl der in der folgenden Tabelle aufgeführten Items sinnvoll. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse, deren Erläute-

⁴ vgl. Ebd., 3ff.

⁵ vgl. Klaus BACKHAUS u.a. (2000): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 9. überarb. u. erw. Aufl., 392f.

rung im nächsten Absatz erfolgt, konnten im Rahmen der Untersuchung zu Studienkultur und Studienmotivation acht Dimensionen ermittelt werden. Die nachstehende Tabelle bietet eine Übersicht zu diesen identifizierten Orientierungsmuster mit den zugehörigen Items.

Freizeit-orientierung	Leistungs-/Konkurrenz-orientierung	Status-orientierung	Fach-/Sachorientierung	Sicherheits-orientierung	Familiäres Umfeld	Soziale Wertorientierung	Bildungs-/kulturelle Orientierung
Ich möchte viel Freizeit haben (0,640)	Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere (0,654)	Mit meinem Beruf möchte ich später einmal zu Ansehen gelangen (0,736)	Ich möchte durch mein Studium vor allem ein spezielles Fachwissen erwerben (0,517)	Ich möchte später einen Beruf, der mir vor allem Arbeitsplatzsicherheit bietet (0,803)	Wichtigkeit des Lebensbereichs „Eltern und Geschwister“ (0,666)	Es ist besonders wichtig, dass ich durch mein Studium die Möglichkeit bekomme, an wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen teilzunehmen (0,721)	Vor allem möchte ich in meinem Studium eine umfangreiche Allgemeinbildung erwerben (0,503)
Wichtigkeit des Lebensbereichs „Hobbies“ (0,673)							
Wichtigkeit des Lebensbereichs „Geselligkeit und Freundeskreis“ (0,587)	Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig (0,771)	Ein guter Verdienst in meinem Beruf ist mir wichtig (0,592)	Ich möchte mir die Fähigkeit aneignen, wissenschaftlich zu arbeiten (0,726)	Die Sicherung meines Lebensunterhalts ist mir in meinem späteren Beruf das wichtigste (0,725)	Wichtigkeit des Lebensbereichs „Partner/eigene Familie“ (0,733)	Durch das Studium möchte ich vor allem Fähigkeiten erlangen, mit denen ich später anderen Leuten helfen kann (0,757)	Wichtigkeit des Lebensbereichs „Kunst und Kulturelles“ (0,758)
Wichtigkeit des Lebensbereichs „Reisen“ (0,512)	Meine Kommilitonen könnten etwas mehr für das Studium tun (0,687)	In meinem späteren Beruf möchte ich eine leitende Funktion übernehmen (0,806)	Wichtigkeit des Lebensbereichs „Hochschule und Studium“ (0,643)	Ich möchte möglichst früh finanziell unabhängig sein (0,464)		ehrenamtliche Tätigkeit (0,542)	Lesen (nicht unmittelbar studienbezogen) (0,715)
sonstige Freizeitaktivitäten (Kneipe, Disco, Kino, etc.) (0,742)	Es kommt oft vor, dass ich mir, verglichen mit anderen, mehr zumute (0,696)		Wichtigkeit des Lebensbereichs „Wissenschaft und Forschung“ (0,768)				

Die statistische Präzisierung der Dimensionen basiert in erster Linie auf einer Faktorenanalyse, die auf mathematischem Weg eine Zuordnung der in der Tabelle aufgeführten Items zu den entsprechenden Hintergrundfaktoren (Dimensionen) ermöglicht. Verschiedene formale Bedingungen, die eine faktorenanalytische Betrachtung begründen, werden in den Anmerkungen erläutert⁶. Aus der statistischen Analyse resultieren acht Faktoren, die jeweils einen Eigenwert⁷ von über 1 besitzen. Der Varianzanteil aller Items, der durch die acht extrahierten Dimensionen erklärt wird, liegt bei 56 Prozent⁸. Die Faktorladungen⁹, welche die Items innerhalb ihrer jeweiligen Dimension erreichen, nehmen Werte zwischen 0,464 und 0,806 an; sie sind in der oben stehenden Tabelle für die einzelnen Variablen in Klammern aufgeführt.

Die Kategorie *Freizeitorientierung* spiegelt vornehmlich das Interesse der Studierenden an aktiver Freizeitgestaltung wider. Sie umfasst sowohl das generelle Interesse an ‚freier Zeit‘, das über die Aussage „Ich möchte viel Freizeit haben“ bewertet wird als auch Einstellungen zu bestimmten Freizeitaktivitäten. Diese finden Berücksichtigung über die Beurteilung der

⁶ Eine umfassende Erläuterung der folgenden statistischen Ausführungen findet sich bei Klaus BACKHAUS u.a. (2000): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 9. überarb. u. erw. Aufl., 252ff.

Die Fallzahl der Gesamtstichprobe umfasst mehr als die dreifache Variablenanzahl für die Faktorenanalyse. Die Ausgangskorrelationsmatrix, die der Dimensionsreduktion zugrunde liegt, kann nach der Durchführung bestimmter Eignungstests als solide Ausgangsgrundlage für die Faktorenanalyse bezeichnet werden (vgl. ebd., 265ff.).

⁷ Der Eigenwert beschreibt den Varianzbeitrag *eines Faktors* im Hinblick auf die Varianz *aller Variablen*. Das Kaiser-Kriterium verlangt, dass die Zahl der zu extrahierenden Faktoren gleich der Zahl der Faktoren mit Eigenwerten größer eins ist. Im Anhang findet sich eine Übersicht zu den Eigenwerten der jeweiligen Faktoren und den Kommunalitäten (den Teil der Gesamtvarianz einer Variablen, der durch die gemeinsamen Faktoren erklärt werden soll, bezeichnet man als Kommunalität), (vgl. ebd., 282ff u. 288f.).

⁸ Die Zuweisung der Variablen zu den Hintergrundfaktoren, sowie deren Bezeichnung wurde gestützt durch die Interpretation einer rotierten Faktorladungsmatrix. Beim Rotationsverfahren handelt es sich um die häufig angewendete Varimax-Methode (orthogonale Rotation) (vgl. ebd., 293f.).

⁹ Die Faktorladungen sind Maßgrößen für den Zusammenhang zwischen Variablen und Faktoren, sie können demnach als Korrelationskoeffizienten zwischen Faktor und Variablen angesehen werden. Sie liegen deutlich über 0,5 (bis auf eine Ausnahme: „ich möchte möglichst früh finanziell unabhängig sein“ lädt lediglich auf 0,464) und sind somit als völlig befriedigend auszuweisen (vgl. ebd., 292).

Lebensbereiche „Hobbies“, „Geselligkeit und Freundeskreis“, „Reisen“ und Unternehmungen wie Besuche von „Kneipe, Kino, Disco, etc.“.

Leistungs- bzw. Konkurrenzorientierung umschreibt eine Facette der studentischen Einstellungen, die einerseits die Einschätzung der eigenen Leistungsbereitschaft und die anderer Studierender in vergleichender Perspektive umschließt („Ich halte es schon für wichtig mehr zu leisten als andere“; „es kommt oft vor, dass ich mir, verglichen mit anderen, mehr zumute“; „ich finde, dass meine Kommilitonen etwas mehr für das Studium tun könnten“). Andererseits wird über die Aussage „andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig“ beabsichtigt, eine indirekte, über (Quasi-)Fremdeinschätzung gewonnene Beurteilung des eigenen Leistungsvermögens zu erhalten.

Statusorientierung konkretisiert sich im Streben nach Ansehen und einflussreichen Positionen im späteren Beruf; außerdem weist sie Bezüge zu materiellen Ansprüchen, wie dem Wunsch nach einem guten Verdienst auf. Vor diesem Hintergrund erscheint auch das Verlangen nach früher finanzieller Unabhängigkeit plausibel, das zwar vornehmlich der Kategorie Sicherheitsorientierung zuzurechnen ist, jedoch in zweiter Linie ebenfalls eine Rolle innerhalb der Statusdimension spielt.

Fach- und Sachinteresse kennzeichnet das gleichnamige Orientierungsmuster, dass mit einer Konzentration auf die Lebensbereiche „Studium und Hochschule“ sowie „Wissenschaft und Forschung“ einhergeht. Einstellungsfragen zum Erwerb speziellen Fachwissens und dem Erlernen wissenschaftlicher Methoden spezifizieren das Profil dieser Kategorie.

In engem Zusammenhang mit der Orientierung an Arbeitsplatzsicherheit und der Sicherung des Lebensunterhalts steht das Interesse an früher finanzieller Unabhängigkeit, das die *Sicherheitsdimension* charakterisiert. Sicherheitsdenken verbindet sich zudem mit dem Anliegen, im späteren Beruf einen guten Verdienst zu haben; dies ist eine weitere inhaltlich nachvollziehbare Überschneidung mit dem Faktor Statusorientierung.

Das *familiäre Umfeld* beschreibt einen Bezugsbereich, der die Integration innerhalb der Familie, sei es in der Rolle des Kindes und dem Verhältnis zu Geschwistern oder in der Rolle des Partners bzw. Elternteils, umschließt; dem Lebensbereich „Geselligkeit und Freundeskreis“, welcher bereits der Kategorie der Freizeitorientierung zugeordnet wurde, ist auch in einem erweiterten Blickfeld der familiären Orientierung Beachtung zu schenken.

Die *Orientierung an sozialen Werten* wurde im Rahmen der Untersuchung durch die Frage nach gesellschaftspolitischem und sozialem Engagements erfasst. Neben den Aussagen „durch mein Studium möchte ich vor allem Fähigkeiten erlangen, mit denen ich später anderen Leuten helfen kann“ und „es ist mir besonders wichtig, dass ich durch mein Studium die Möglichkeit bekomme, an wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen teilzunehmen“ findet diese Orientierung ihren Ausdruck in der Frage nach der Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten.

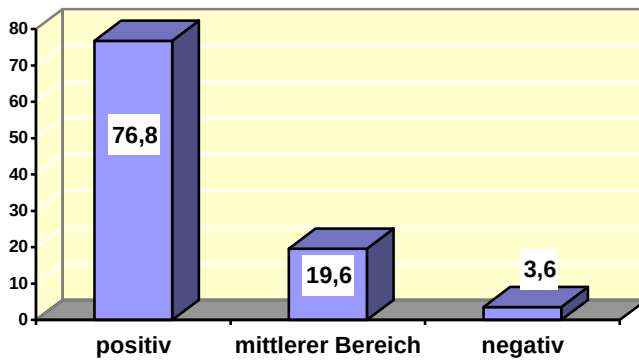
Eine *kulturell- und bildungsorientierte* Einstellung bezieht sich auf das Bestreben nach der Erlangung von Allgemeinbildung durch das Studium, zudem ist sie gekennzeichnet durch Leseleidenschaft sowie Aufgeschlossenheit gegenüber Kunst und Kulturellem.

3. Analyseverfahren und Resultate auf Ebene der Gesamtstichprobe

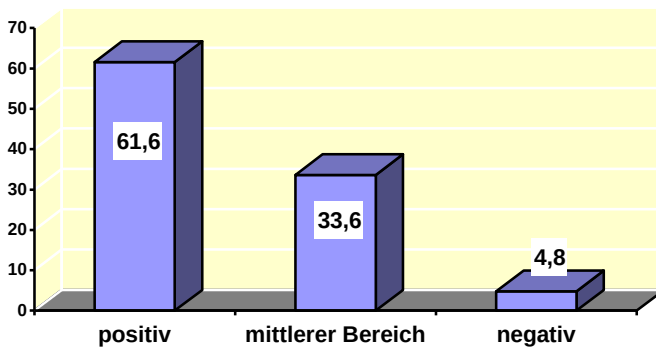
Die Messung der Orientierungsmuster erfolgte mit Hilfe siebenstufiger bipolarer Ratingskalen, d.h. die Befragten hatten die Möglichkeit ihre Zustimmung oder Ablehnung gegenüber einer Aussage durch Markierung der ‚Positivwerte‘ 1 und 2 (Zustimmung), der mittleren Werte 3, 4 und 5 oder der ‚Negativwerte‘ 6 und 7 (Ablehnung) zum Ausdruck zu bringen. Für jedes Item lässt sich nach dieser dreigeteilten Kategorisierung ein prozentualer Durchschnittswert für die Zustimmung (Skalenwerte 1 und 2), eine indifferente Haltung (Skalenwerte 3, 4 und 5) oder die Ablehnung (Skalenwerte 6 und 7) ermitteln. Die Zugehörigkeit der Items zu einem bestimmten Orientierungsmuster macht schließlich eine weitere Durchschnittsbildung (in Form der drei Kategorien) auf Ebene der jeweiligen Dimensionen sinnvoll.¹⁰ So ergeben sich aus einer Häufigkeitsauszählung der Gesamtstichprobe für die acht Orientierungsmuster die folgenden Durchschnittswerte in den Bereichen ‚positive Bewertung, ‚mittlere Bewertung‘ und ‚negative Bewertung‘:

Den größten Anteil an Zustimmung und gleichzeitig die wenigsten ablehnenden Äußerungen erhält das Orientierungsmuster *familiäres Umfeld*. Auf der Ebene der einzelnen Items, die diese Dimension bilden, liegen die Prioritäten im Lebensbereich „Partner und eigene Familie“ vor „Eltern und Geschwister“.

¹⁰ Eine ausführliche Erläuterung dieser Vorgehensweise findet sich bei Cornelia DAMRATH 2003: Die Betreuung Studierender: Messung und Implikationen (in diesem Band).

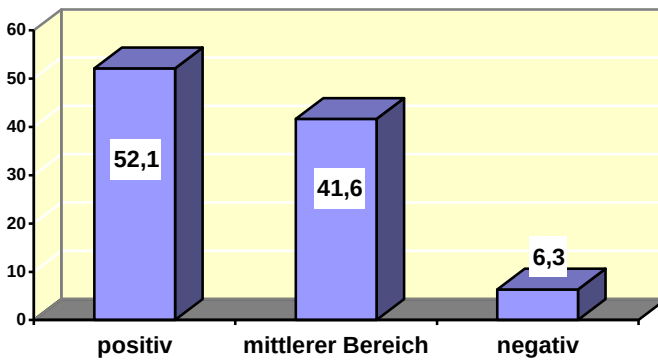
Abb. 1: Familiäres Umfeld

Für die Befragten der Universität Mainz hat die Gestaltung ihrer *Freizeit*, die sich vor allem in der Wichtigkeit des Freundeskreises und dem Bedürfnis nach Geselligkeit, sowie Aktivitäten wie Kino-, Disco- oder Kneipenbesuche ausdrückt, den zweithöchsten Stellenwert in ihrer Lebensorganisation.

Abb. 2: Freizeitorientierung

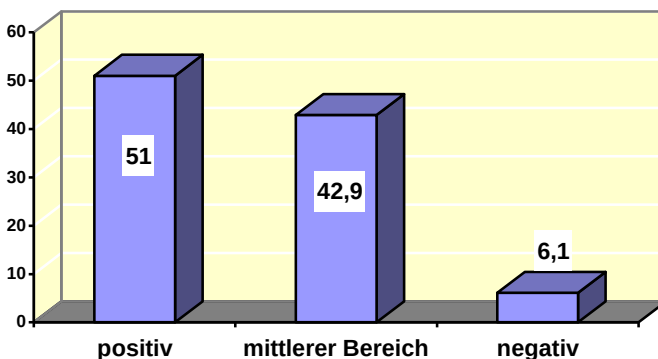
Bildungsinteresse, gepaart mit der Vorliebe für Kunst und Kultur nimmt quantitativ die dritte Position im Bereich der positiven Beurteilungen ein, wobei sich die Prozentwerte im mittleren Bereich dem Zustimmungswert (positiv) annähern. Der Aussage ‚gerne zu lesen‘, wird am deutlichsten zugestimmt vor dem Wunsch nach Allgemeinbildung und der Wichtigkeit des Lebensbereichs „Kunst und Kultur“.

Abb. 3: Bildungs- und kulturelle Orientierung



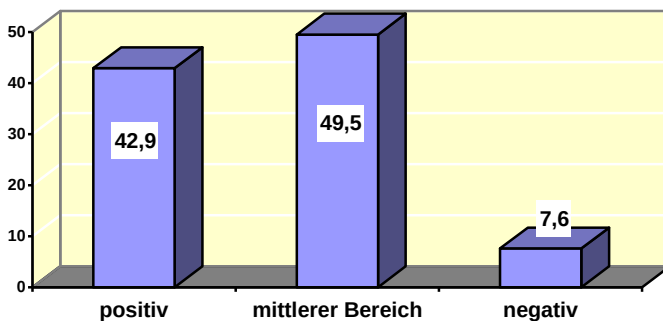
Die Beschäftigung mit *fach-* und *sachorientierten* Fragen spielt für mehr als die Hälfte der Studierenden eine wichtige Rolle, insbesondere der Lebensbereich „Hochschule und Studium“ und die „Aneignung von Fachwissen“ können als Kernbereiche dieses Musters angegeben werden. „Wissenschaft und Forschung“ erfahren weit weniger Zustimmung innerhalb dieser Dimension.

Abb. 4: Fach- und Sachorientierung



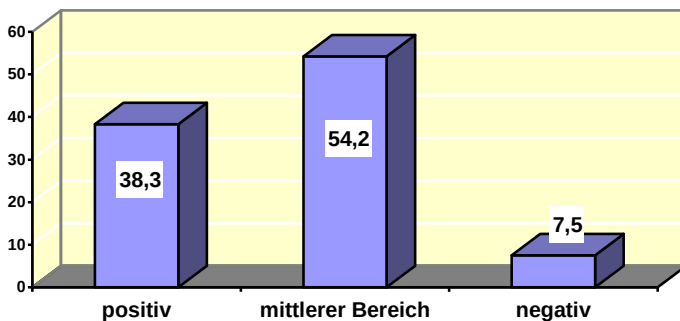
Das Ziel der materiellen Absicherung steht im Mittelpunkt der Dimension *Sicherheitsorientierung*. Den Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit hegen knapp mehr als 50 Prozent der Befragten, während der Sicherung des Lebensunterhalts und der Arbeitsplatzsicherheit für die meisten Studierenden lediglich mittlere Wichtigkeit zukommt, was in der Gesamtschau der Items, d.h. auf Ebene der Dimension durch den höheren Prozentanteil im „mittleren Bereich“ deutlich wird.

Abb. 5: Sicherheitsorientierung



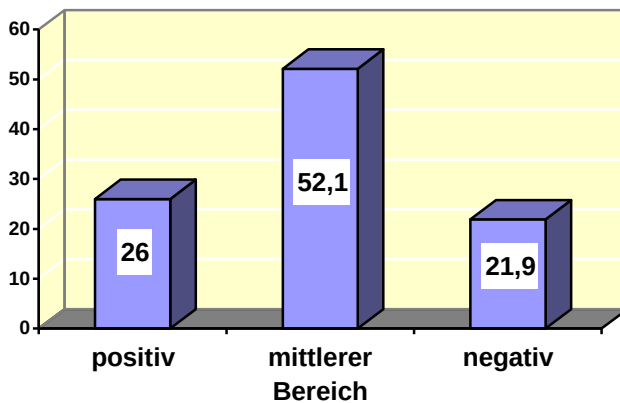
Das Verlangen nach einem guten Verdienst, Ansehen und leitenden Funktionen im Beruf charakterisiert den Faktor *Statusorientierung*, dem die Mehrheit der befragten Studierenden mittlere Bedeutung beimisst.

Abb. 6: Statusorientierung

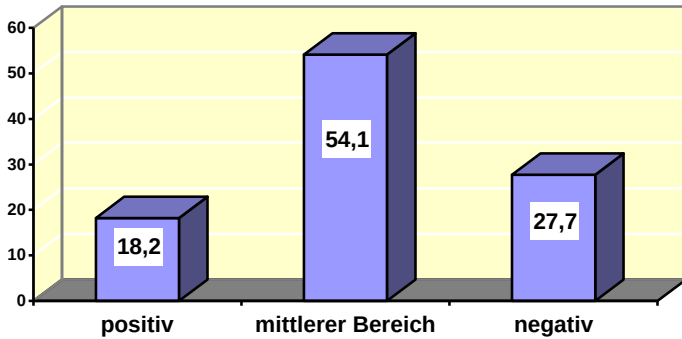


Sozialen Werten, sprich gesellschaftspolitischem Engagement und Interesse hinsichtlich karitativen Zielen, räumen viele Befragte einen eher nachrangigen Stellenwert in ihrem Leben ein. Die Häufigkeit ablehnender Aussagen zu diesem Thema erreicht annähernd den Umfang der positiven Urteile. Innerhalb dieser Bewertungskategorie liegt der Schwerpunkt im Willen, durch das Studium Fähigkeiten zu erlernen, um anderen Menschen helfen zu können. Der geringste Prozentsatz der Befragten gibt an, neben dem Studium eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben.

Abb. 7: Soziale Wertorientierung



Den weitaus geringsten Prozentsatz in der Kategorie Zustimmung erhält die Dimension Leistungs- und Konkurrenzorientierung. Hier überwiegt der Anteil negativer Äußerungen den Wert der positiven Urteile. Immerhin mehr als die Hälfte der Studierenden gibt an, dass es für sie von mittlerer Bedeutsamkeit ist, „mehr zu leisten als andere“ bzw. „sich selbst im Vergleich zu anderen mehr zuzumuten“.

Abb. 8: Leistungs- und Konkurrenzorientierung

In welcher Form sich diese Muster innerhalb der einzelnen Fächer der zugrunde liegenden Stichprobe wiederfinden, soll im folgenden diskutiert werden. Des weiteren setzt sich ein abschließendes Kapitel mit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Orientierungsmustern und der Einschätzung des Betreuungsangebots durch die Studierenden auseinander.

Abb. 9: Studentische Orientierungen

4. Fachimmanente Orientierungsschwerpunkte

Der Versuch einer Analyse von Lebensorientierungen in Bezug auf Studienmotivation verbindet sich mit der Erwartung, Schwerpunkte bestimmter Orientierungen in spezifischen Fächern wiederzufinden. So wird Studierenden der Wirtschaftswissenschaften unterstellt, dass sie die Entscheidung für ein Studium insbesondere unter der Prämisse hoher materieller Ansprüche getroffen haben, da ihnen durch den Abschluss in ihrem Studiengang große Chancen für hochbezahlte Berufspositionen und gute Aufstiegsmöglichkeiten eröffnet werden. Den Naturwissenschaften haftet der Ruf an, fachkundige, wissenschaftlich versierte Absolventen hervorzubringen, die ihr Forschungsinteresse zum Mittelpunkt ihres Lebens machen. Soziales und politisches Engagement scheint – so wäre zu erwarten – den Sozialwissenschaftlern vorbehalten zu sein, ebenso, wie Studierende der Kulturwissenschaften häufig durch die Auffassung des Studiums als Selbst- und Bildungszweck charakterisiert werden. Sportstudierenden schließlich mag der Sinn nach der Verbindung ihres fitnesssträchtigen Hobbys mit einem Beruf stehen, die durch ein Diplom in Sport(-wissenschaft) gelingen soll und weniger nach der Lösung forschungsrelevanter Sachfragen. Inwiefern sich die benannten (Vor-) Urteile für die ausgewählten Fächer bestätigen oder widerlegen lassen, versucht dieser Abschnitt aufzuzeigen.

In der Gesamtschau der Fächer kann – wie schon im vorhergehenden Kapitel besprochen – konstatiert werden, dass die Studierenden dem familiären Umfeld und der Freizeitgestaltung den höchsten Stellenwert in ihrem Leben beimessen. Bildungs- und Fachorientierung rangieren im Durchschnitt vor der Ausrichtung auf Sicherheits- oder Statusaspekte. Eine geringere Bedeutung kommt sozialen Motiven sowie Leistungs- und Konkurrenzdenken zu.

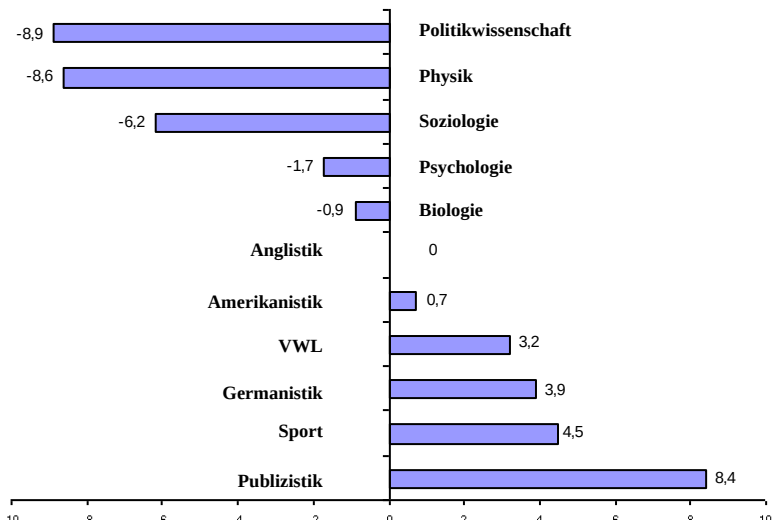
Die fächerspezifische Betrachtung der Orientierungsmuster erfolgt auf der Grundlage der zuvor für die Gesamtstichprobe ermittelten Durchschnittswerte in den drei Kategorien ‚positiv‘, ‚mittlerer Bereich‘ und ‚negativ‘.

Die Analyse der von diesen Werten abweichenden Einschätzungen für die einzelnen Fächer soll dazu dienen, deren besondere Orientierungsmerkmale zu sondieren. Die weitere Untersuchung gründet sich auf die Prüfung der fachtypischen Abweichungen vom Gesamtdurchschnitt der beiden Extremkategorien *positiv* und *negativ*. Auffällig ist hierbei, dass die Kategorie der *positiven* Bewertungen durchweg heterogener erscheint als die Kategorie der *negativen* Bewertungen, d.h. die fächerspezifischen Abweichungen im Bereich der Zustimmung sind sehr viel ausgeprägter.

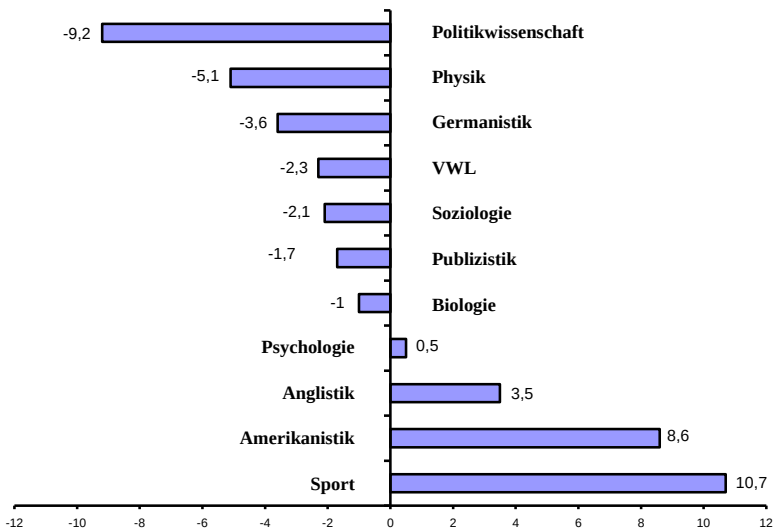
Dieser Unterschied ist in erster Linie auf die Fallzahl in der jeweiligen Kategorie der Zustimmung bzw. Ablehnung für die acht Orientierungsmuster zurückzuführen. Für die Dimensionen Leistungs- und Konkurrenzorientierung und soziale Wertorientierung, die insgesamt den geringsten Prozentsatz an Zustimmung erhalten und insofern in dieser Kategorie über eine geringere Fallzahl verfügen, treten auch in der Kategorie *negative* Einschätzungen größere Divergenzen zwischen den Fächern auf.¹¹

Das familiäre Umfeld erfährt auf Ebene der Gesamtstichprobe mit Abstand die stärkste Zustimmung im Vergleich zu allen anderen Dimensionen (76,8 Prozent). Die Kategorie *positiv* kann bezüglich der Orientierung *am familiären Umfeld* als Äußerung einer starken Bindung zu Eltern, Geschwistern bzw. dem Lebenspartner und der eigenen Familie interpretiert werden. Die Abweichung vom Gesamtdurchschnitt zeigt, dass sich vor allem Befragte der Fächer Volkswirtschaftslehre und auch Publizistik nochmals stärker zu dieser Bindung bekennen, andererseits wird sie von Studierenden der Fächer Politikwissenschaft und Physik relativ am schwächsten empfunden. Der Dimension familiäre Orientierung, die einerseits den höchsten Prozentsatz an positiven Bewertungen erhält, kommt andererseits der geringste Wert in der Kategorie *negativ* zu (3,6 Prozent), der die enorme Bedeutung dieser Dimension für die Studierenden unterstreicht.

¹¹ Um die (graphische) Darstellung der Untersuchungsergebnisse nicht unübersichtlich werden zu lassen, konzentriere ich meine Erläuterungen auf die Vorstellung der Resultate in der Kategorie *positive Bewertung*. Eine graphische Veranschaulichung der *negativen* Beurteilungen würde die Interpretation (negative Abweichung in der Kategorie *negativ*) stark komplizieren; ich nehme auf diese Kategorie nur dann ausführlichen Bezug, wenn die Resultate den Schlussfolgerungen aus der Auswertung der Kategorie *positiv* widersprechen.

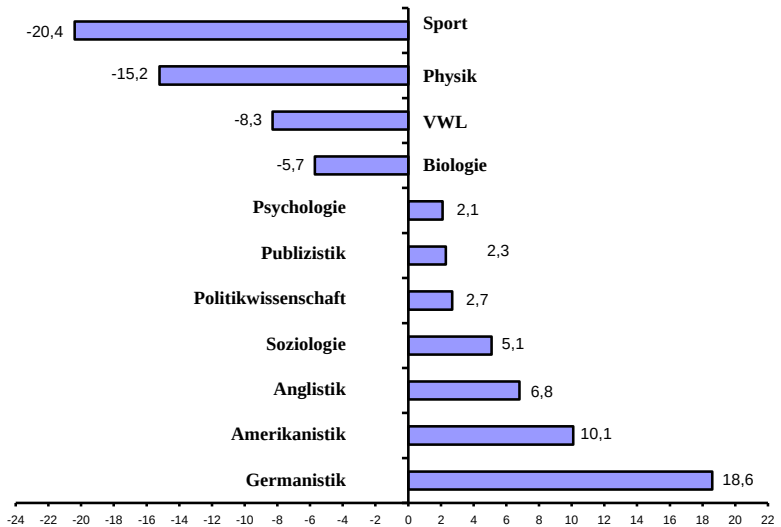
Abb. 10: Familiäres Umfeld (Abw. von den positiven Extrema)

Aus fächerbezogener Perspektive kann den Befragten des Fachs Amerikanistik und des Fachbereichs Sport ein starkes Bedürfnis nach Freizeitaktivitäten, wie Reisen, Kneipen- und Kinobesuche, sowie nach Unternehmungen im Freundeskreis attestiert werden. Im Vergleich zum Durchschnitt aus allen Fachgruppen (61,6 Prozent *positiver* Aussagen), der besagt, dass das Interesse an Freizeit bei allen Befragten sehr ausgeprägt ist, legen Studierende in den Fächern Physik und Politikwissenschaft den geringsten Wert auf freie Zeit neben dem Studium oder sonstigen Verpflichtungen. Der auffälligste Gegensatz innerhalb dieser Kategorie der positiven Urteile besteht zwischen den Befragten innerhalb des Fachs Politikwissenschaft und des Fachbereichs Sport: Der Lebensbereich „Hobbys“ hat für die angehenden Politologen weniger Bedeutung, während er den Letztgenannten sehr am Herzen liegt. Die Werte der Kategorie der *negativen* Einschätzungen (der Gesamtdurchschnitt liegt bei 4,8 Prozent), die mit einer Verneinung der Orientierung an Freizeit(-gestaltung) gleichbedeutend ist, bestätigen weitestgehend die Resultate, welche aus dem Bereich der positiven Wertungen gewonnen wurden.

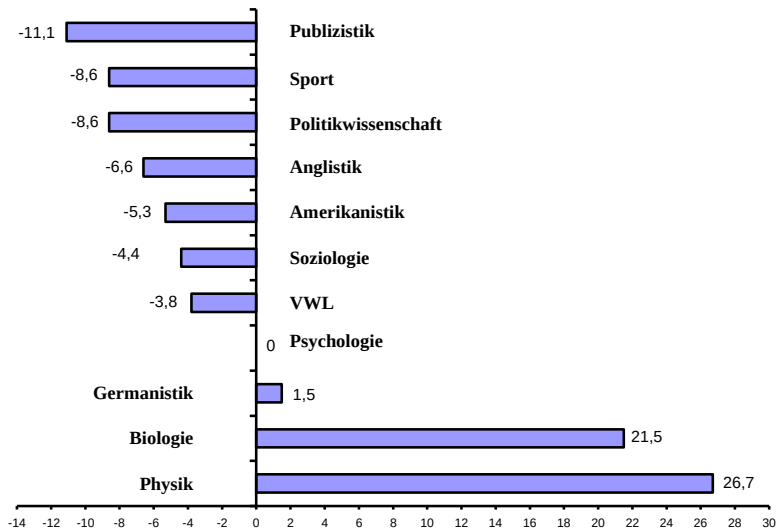
Abb. 11: Freizeitorientierung (Abw. von den positiven Extrema)

Bezüglich der Anzahl der *positiven* Äußerungen rangiert das Einstellungsmuster Bildungs- und kulturelle Orientierung an dritter Stelle. Studierende, für die sich als ein zentrales Studienziel die „Erweiterung ihres Horizontes“, sprich die Erlangung von Allgemeinbildung formulieren lässt, investieren auch häufig Zeit in die Beschäftigung mit literarischen und kulturellen Themen; in den Studiengängen Germanistik und Amerikanistik ist diese Einstellung ausgeprägter als in anderen Fächern; insbesondere Studierende der Fachbereiche Physik und Sport zeigen im Vergleich zu den übrigen Befragten die wenigsten Ambitionen, sich über das Studium Allgemeinwissen anzueignen. Der hervorstechendste Unterschied besteht zwischen dem Fach Sport und Germanistik, er betrifft die Leidenschaft am (nicht unbedingt studienbezogenen) Lesen.

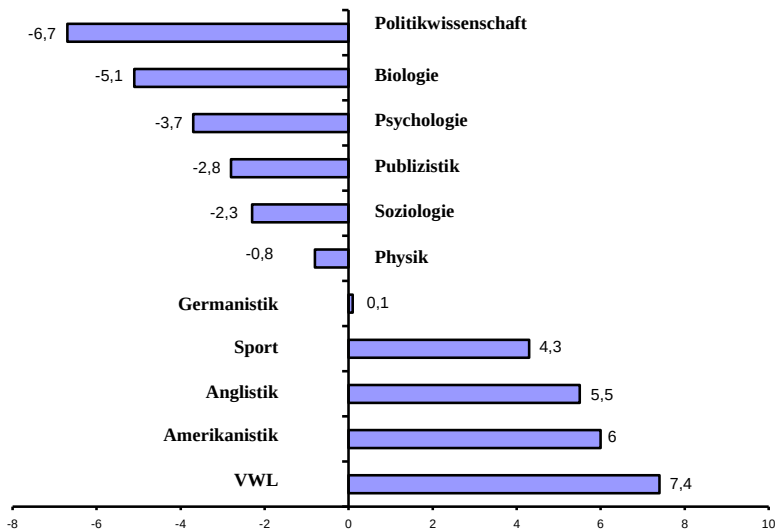
Abb. 12: Bildungs-/kulturelle Orientierung (Abw. von den positiven Extrema)



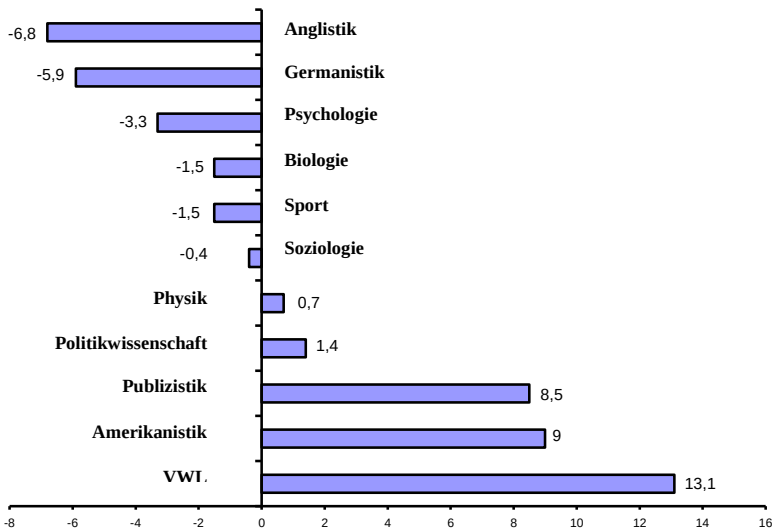
Die fächerspezifische Analyse der beiden Extremkategorien (*positiv* und *negativ*) ergibt für die Dimension der Fach- und Sachorientierung folgendes Bild: Grundsätzliches Interesse an Wissenschaft und Forschung, gepaart mit dem Wunsch nach Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechniken und dem Erwerb fachlicher Kompetenzen bekundeten die Befragten der naturwissenschaftlichen Studiengänge mit eindrucksvoller Abweichung vom Durchschnitt (51 Prozent). Insbesondere auf Wissenschaft und Forschung legen die Befragten des Fachbereichs Physik deutlich mehr Wert als ihre Kommilitonen aus anderen Fächern. Für die Lebens- und Studienorientierung der Studierenden in den Bereichen Publizistik, Sport und Politikwissenschaft sind diese Determinanten weniger ausschlaggebend.

Abb. 13: Fach-/ Sachorientierung (Abw. von den positiven Extrema)

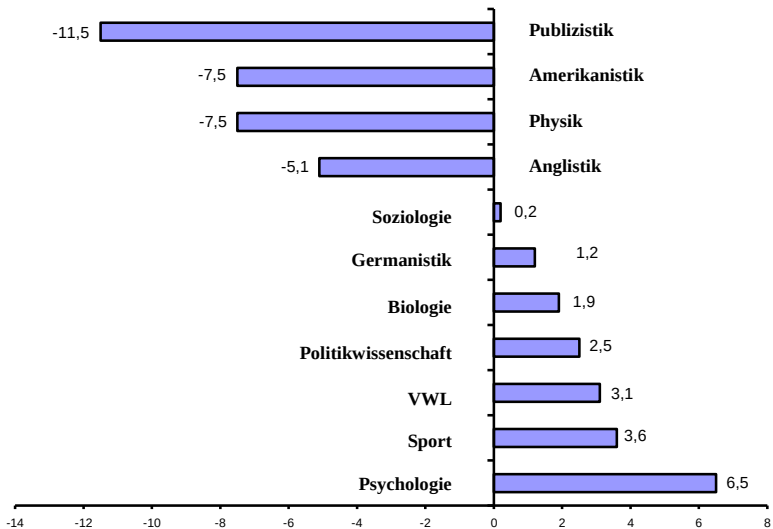
Arbeitsplatzsicherheit und die Sicherung des Lebensunterhalts erachten die Studierenden des Fachs Volkswirtschaftslehre und der Fächer Amerikanistik sowie Anglistik in der Relation zum Durchschnitt der befragten Studierenden als gewichtige Kriterien für die Wahl ihres späteren Berufs bzw. Arbeitsplatzes (durchschnittliche Zustimmung: 42,9 Prozent). Die Studierenden der Fächer Biologie und Politikwissenschaft messen diesen Sicherheitsaspekten unterdurchschnittlich viel Bedeutsamkeit bei. Die stärkste Ablehnung (*negative* Aussagen) erfährt das Orientierungsmuster Sicherheit durch die im Fach Psychologie immatrikulierten Studierenden.

Abb. 14: Sicherheitsorientierung (Abw. von den positiven Extrema)

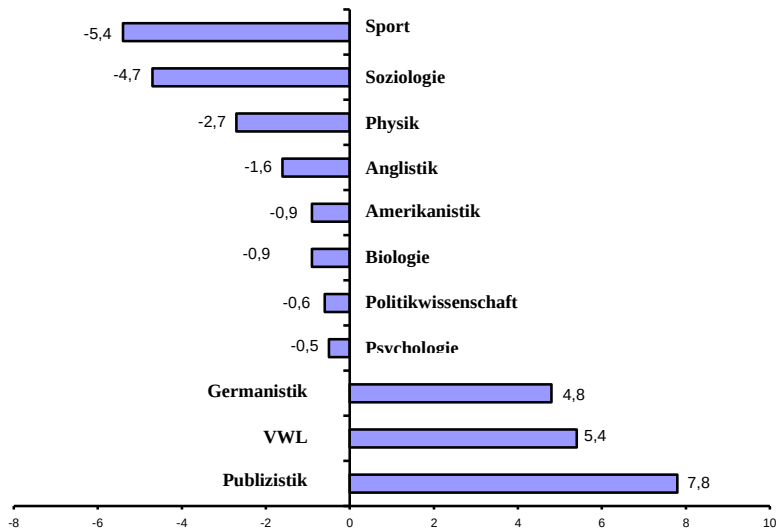
Statusbewusstsein offenbart sich in den Fächern VWL, Amerikanistik und Publizistik. Es äußert sich im Verlangen nach Ansehen im Beruf – was über die Besetzung von Führungspositionen befriedigt werden kann – und einem guten Verdienst. Im Gegensatz zu den Studierenden der Amerikanistik zeichnen sich Studierende der Fächer Germanistik und Anglistik als weitere Vertreter der Sprach- und Kulturwissenschaften nicht durch hohe materielle Ansprüche aus, vielmehr suggeriert die Abweichung vom Durchschnitt der Fächergruppen eine indifferente Haltung gegenüber diesbezüglichen Wertvorstellungen. Das gegensätzlichste Paar dieser Dimension bilden Befragte im Fach Germanistik durch einen relativ hohen Prozentsatz an *negativen* Äußerungen (11,9 Prozent) und Befragte der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät in ihrer überdurchschnittlichen Befürwortung (56,4 Prozent) hinsichtlich der Aussage: „In meinem späteren Beruf möchte ich einmal eine leitende Funktion übernehmen.“

Abb. 15: Statusorientierung (Abw. von den positiven Extrema)

Soziales Engagement und gesellschaftspolitisches Interesse sind bei allen Befragten nicht als zentrale Faktoren ihrer Lebensgestaltung zu interpretieren (26 Prozent Zustimmung; 21,9 Prozent Ablehnung). Darüber hinaus können sie keineswegs als typische Merkmale der sozialwissenschaftlichen Fächergruppen bezeichnet werden, was die überdurchschnittlich vielen *positiven* Aussagen der Befragten in den Fächern Sport und VWL belegen. Am deutlichsten bejahen jedoch die Studierenden im Fach Psychologie die Verfolgung sozialer Ziele. Ein auffälliges Ergebnis kann innerhalb dieser Dimension für die Studierenden des sozialwissenschaftlichen Fachs Publizistik gewonnen werden; ihre Lebensplanung weist die wenigsten Berührungspunkte mit den erfassten sozialen Themen auf.

Abb. 16: Soziale Wertorientierung (Abw. von den positiven Extrema)

Die Dimension Leistungs- und Konkurrenzorientierung kann noch weniger als die Orientierung an sozialen Werten als Schwerpunkt in der Lebensplanung der befragten Studierenden ausgewiesen werden (18,2 Prozent Zustimmung; 27,7 Prozent Ablehnung). Im Hinblick auf Leistungsvermögen und Arbeitsdisziplin schätzen sich Studierende der Fächer Publizistik, Volkswirtschaft und Germanistik im Vergleich zu ihren Kommilitonen als überdurchschnittlich ein. Konkurrenz- und Leistungsdenken erscheint vor allem den befragten Soziologie- und Sportstudierenden eher befremdlich, sie beurteilen ihre Ergebnisse seltener aufgrund des Vergleichs zu Mitstudierenden und ordnen ihren Arbeitsaufwand nicht als außerordentlich ein. Die Aussage „Ich halte es schon für wichtig, mehr zu leisten als andere“ erfährt die größte Zustimmung von Seiten der zukünftigen Wirtschaftswissenschaftler und die geringste im Fach Sport.

Abb. 17: Leistungs-/ Konkurrenzorientierung (Abw. v. positiv. Extrema)

Aus der vorangegangenen Analyse kann nun für jeden Studiengang ein Überblick entlang der identifizierten Orientierungsschwerpunkte gegeben werden, der jeweils *in Beziehung zum Durchschnitt aus allen Fächern* zu interpretieren ist. Die oben besprochenen Grafiken nehmen lediglich Bezug auf die Fächer mit den *größten* Abweichungen in der jeweiligen Kategorie, während im folgenden Abschnitt ein Profil der befragten Studierenden für *jedes* Fach erstellt wird:

Die Studierenden im Fach Anglistik weichen in vier Punkten vom Durchschnitt aller befragten Studierenden ab; sie legen größeren Wert auf Sicherheitsaspekte im Zusammenhang mit ihrem späteren Beruf. Ihre relativ starke Bildungsorientierung äußert sich in der Vorliebe für Kunst und Kulturelles, gleichzeitig orientieren sie sich kaum an statusbezogenen Wünschen. Gesellschaftspolitische und soziale Probleme beeinflussen ihre Studien- und Lebensorganisation weniger.

Die Orientierung an Freizeit, im speziellen die Reiselust sowie das Verlangen nach Eigenständigkeit im finanziellen Bereich zeichnet die Studierenden des Fachs Amerikanistik aus. Sie betonen ihre Leseleidenschaft und ihr Allgemeinbildungsinteresse und verfügen über Statusbewusstsein; insbesondere möchten sie mit ihrem späteren Beruf zu Ansehen gelangen und gut verdienen.

Studierende des Fachs Germanistik kennzeichnet ein ausgeprägtes Bildungsinteresse. Sie nehmen eine überdurchschnittlich positive Bewertung konkurrenz- und leistungszentrierter Aussagen vor, was in der positiven Selbsteinschätzung aufgrund des Vergleichs zu den Mitstudierenden Niederschlag findet; statusorientierten Zielen stehen sie kritischer gegenüber als andere Studierende.

Als besonders wissenschafts- und forschungsbegeistert präsentieren sich Studierende im Fach Biologie; wissenschaftliches Arbeiten erreicht bei ihnen immense Bedeutung. Diese Fachorientierung geht einher mit einer unterdurchschnittlichen Wertschätzung schneller finanzieller Unabhängigkeit und (allgemein-)bildungsgeleiteter Ziele.

Im Fachbereich Physik kann für die Studierenden die Aussage getroffen werden, dass sie in der Konzentration auf das Bestreben nach der Aneignung von Fachwissen einen enorm überdurchschnittlichen Schwerpunkt in der Kategorie Fach- und Sachorientierung ausbilden. In anderen Bereichen, zu denen vornehmlich Freizeit und die Pflege familiärer Beziehungen sowie Allgemeinbildung und Kultur gehören, zeigen sie weniger Interesse als Studierende anderer Fächer.

In der Lebensplanung der Befragten im Fach Politikwissenschaft fallen die Orientierungen an Freizeitgestaltung, fachlichen Problemstellungen, Sicherheitsfragen oder dem familiären Umfeld im Vergleich zu der Mehrzahl der Studierenden weniger ins Gewicht; vielmehr ist für sie eher eine Orientierung speziell an gesellschaftspolitischen Fragen festzustellen: Sie möchten durch ihr Studium die Möglichkeit erhalten, an wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen teilzunehmen und ihre Allgemeinbildung verbessern, was in Aggregation mit den übrigen Items dieser beiden Kategorien nicht zu einer maßgeblichen Abhebung vom Durchschnitt führt.

Die Absicht, anderen Menschen durch die im Studium angeeigneten Fähigkeiten helfen zu wollen, kann bei den Studierenden des Fachs Psychologie als überdurchschnittlich ausgeprägt bezeichnet werden; als weiteres Merkmal weisen sie eine, vom Durchschnitt negativ abweichende Bewertung beruflicher und finanzieller Absicherung auf.

Auf der Basis des Vergleichs aller Befragten, sind für Studierende der Publizistik materielle Ansprüche charakteristisch. Diese finden Ausdruck in der Zustimmung zu der Aussage, „ein guter Verdienst in meinem Beruf ist mir wichtig“. In Verbindung mit überdurchschnittlichem Leistungs- und Konkurrenzdenken unterstreichen sie ihr hohes Arbeitspensum und heben ihre Leistungsbereitschaft hervor. Ein weiterer Fokus liegt im Bereich der Beziehung zum Partner bzw. der eigenen Familie. Die Orientierung an sozialen Werten bewerten sie bezüglich ihrer Lebensgestaltung als noch unerheblicher als der Durchschnitt.

Den Befragten im Fach Soziologie kann eine wenig leistungs- und konkurrenzmotivierte Lebenshaltung attestiert werden; sie bekunden einen relativ starken Wunsch nach Allgemeinbildung; in den übrigen Dimensionen liegen ihre Aussagen in der Nähe der Durchschnittswerte.

Sportstudierende sind familien- und freizeitorientierter als andere Studierende, sie möchten ihren Hobbys nachgehen. Auch messen sie dem Anliegen, mit Hilfe ihres Studiums gemeinnützige Befähigungen auszubilden, eine relativ hohe Wertigkeit zu. Leistungsdenken sowie fachliche oder bildungsmotivierte Zielsetzungen sind bei den Befragten des Fachbereichs Sport als unterdurchschnittlich zu benennen.

Schließlich können die Studierenden im Fach Volkswirtschaft als überdurchschnittlich status- und sicherheitsbewusst eingestuft werden; es verlangt sie nach leitenden Positionen im Beruf und finanzieller Autonomie. In Kongruenz hierzu zeigen sie vergleichsweise großen Ehrgeiz mehr zu leisten als andere; sie orientieren sich zudem stärker an sozialen Werten und weniger an 'Bildungszielen' und kulturellen Themen.

Die nachfolgende Tabelle bietet nochmals eine Übersicht zu den fachimmanenten Orientierungsschwerpunkten. Eine überdurchschnittliche Ausprägung einer Orientierung ist hellgrau gekennzeichnet; eine unterdurchschnittliche Bewertung in der Kategorie *positiv* bzw. eine ablehnende Haltung gegenüber einem Orientierungsmuster durch dunkelgraue Farbgebung kenntlich gemacht. Liegen die fachspezifischen Bewertungen im Bereich des Durchschnitts, so bleiben die Felder der Tabelle weiß.

Abb. 18: Fachimmanente Orientierungsschwerpunkte

	Freizeit	Leistung/ Konkurrenz	Status	Fachlich/ Sachlich	Sicherheit	Familiales Umfeld	Soziale Werte	Bildung
Anglistik								
Amerikanistik								
Germanistik								
Biologie								
Physik								
Politikwissen- schaft								
Psychologie								
Publizistik								
Soziologie								
Sport								
Volkswirt- schaftslehre								

Legende

	größer als der Durchschnitt
	Durchschnitt
	kleiner als der Durchschnitt

5. Orientierungsmuster und Betreuungsdimensionen

Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob und wenn ja, in welcher Weise sich die fächerspezifischen Orientierungen auf die Bewertung des Betreuungsangebots an der Universität auswirken. Der Untersuchung dieses Zusammenhangs zwischen Orientierungsmustern und Betreuungsdimensionen liegt insofern die Vermutung zugrunde, dass bestimmte Orientierungsschwerpunkte auf die Einschätzung der Betreuung durch die Studierenden Einfluss haben; Korrelationen wären etwa im Bereich der Orientierungen an studienbezogenen Inhalten, d.h. fachlichen Interessen oder bildungsgeleiteten Zielen und entsprechenden Betreuungsfaktoren zu erwarten.

Zur Stützung bzw. Widerlegung dieser Hypothese dient eine Korrelationsanalyse, die auf Dimensionsebene erfolgt. Neben den acht bekannten Orientierungsmustern kommen in der Analyse die von Cornelia Damrath extrahierten vier Dimensionen der Betreuung¹² zum tragen. Sie beziehen sich a) auf die Transparenz der Studienanforderungen, b) die Beratung bezüglich des Umgangs mit Literatur, c) die Organisation von Leistungsnachweisen und d) die akademische Gemeinschaft.

Die Speicherung von Dimensionen als Variablen (Faktorwerte¹³) ermöglicht die Durchführung einer Korrelationsanalyse zwischen Faktoren. Die Ergebnisse der Korrelationsmatrix scheinen zunächst überraschend: Sie weist keine Zusammenhänge zwischen den Dimensionen der Betreuung und (bestimmten) Orientierungsmustern aus.¹⁴ Wie ist dieses Resultat – die Entkräftung der oben formulierten Annahme – nun zu interpretieren?

Eine plausible Erklärung bezieht sich auf den Stellenwert der Betreuung in der Lebens- und Studienplanung der Befragten: Die Beurteilung der universitären Betreuung muss als unabhängig von spezifischen Lebensorientierungen betrachtet werden. Dies könnte dahingehend gedeutet werden, dass der Wunsch nach einem quantitativ und nicht zuletzt quali-

¹² vgl. DAMRATH 2003: Die Betreuung Studierender: Messung und Implikationen, (in diesem Band).

¹³ Zur inhaltlichen Interpretation von Faktorwerten vgl. Klaus BACKHAUS u.a. (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 9. überarb. u. erw. Aufl., 295ff.u. 312ff.; zur Verwendung von Faktorwerten als Variablen für weitere Analyseverfahren vgl. Felix BROSIUS (1998): SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows, 661ff.

¹⁴ Auch eine Korrelationsanalyse auf Ebene der jeweiligen Items der Orientierungs- und Betreuungsdimensionen bestätigt dieses Resultat.

tativ befriedigenden Betreuungsangebot von immenser Bedeutung für *alle* Studierenden ist.

ANHANG

- Abb. I: Kommunalitäten
- Abb. II: Eigenwerte und Varianzerklärungsanteile

Abb. I: Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
Erwerb umfangreicher Allgemeinbildung	1,000	,474
Erwerb umfangreichen Fachwissens	1,000	,442
Möglichkeit zur Mitwirkung an wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen	1,000	,616
Erlangung von Fähigkeiten, um anderen Leuten helfen zu können	1,000	,651
Frühe finanzielle Unabhängigkeit	1,000	,425
Viel Freizeit	1,000	,571
Fähigkeit, wissenschaftlich arbeiten zu können	1,000	,579
Beruf, der Arbeitsplatzsicherheit bietet	1,000	,667
Mit späterem Beruf zu Ansehen gelangen	1,000	,616
Guter Verdienst im späteren Beruf	1,000	,706
In späterem Beruf eine leitende Funktion übernehmen	1,000	,692
Sicherung des Lebensunterhalts	1,000	,561
Es ist mir wichtig, mehr zu leisten als andere	1,000	,577
Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig	1,000	,650
Ich finde, dass meine Kommilitonen etwas mehr tun könnten	1,000	,508
Es kommt oft vor, dass ich mir vgl. mit anderen mehr zumute	1,000	,531
Lebensbereich: Kunst und Kulturelles	1,000	,590
Lebensbereich: Hobbies	1,000	,494
Lebensbereich: Hochschule und Studium	1,000	,518
Lebensbereich: Wissenschaft und Forschung	1,000	,642
Lebensbereich: Eltern und Geschwister	1,000	,541
Lebensbereich: Partner und eigene Familie	1,000	,572
Lebensbereich: Geselligkeit und Freundeskreis	1,000	,567
Lebensbereich: Reisen	1,000	,411
Lebensbereich: Lesen (nicht unmittelbar studienbezogen)	1,000	,582
Ehrenamtliche Tätigkeit	1,000	,364
Weitere Freizeitaktivitäten (Kino, Kneipe, Entspannung...)	1,000	,592

Abb.II: Eigenwerte und Varianzklärungsanteile

	Anfängliche Eigenwerte		
Komponente	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,396	12,576	12,576
2	3,067	11,360	23,936
3	2,164	8,014	31,950
4	1,578	5,845	37,794
5	1,377	5,098	42,893
6	1,234	4,572	47,464
7	1,200	4,443	51,907
8	1,123	4,160	56,067

Die Betreuung Studierender: Messung und Implikationen

Cornelia Damrath

1. VORBEMERKUNGEN	141
2. DIE OPERATIONALISIERUNG UND MESSUNG VON BETREUUNG	143
3. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG DER BETREUUNGSSITUATION AUF FÄCHEREbene	148
3.1. VORGEHEN BEI DER ANALYSE	148
3.2. DIE DIMENSIONEN VON BETREUUNG IM VERGLEICH	151
3.3. DIE BEWERTUNG DER BETREUUNG AUS FÄCHERSPEZIFISCHER PERSPEKTIVE	153
3.3.1. <i>Transparenz der Studienanforderungen</i>	153
3.3.2. <i>Anleitung zum Selbststudium</i>	155
3.3.3. <i>Organisation von Leistungsnachweisen</i>	157
3.3.4. <i>Akademische Gemeinschaft</i>	159
3.3.5. <i>Sprechstunden</i>	161
3.3.6. <i>Fazit</i>	164
3. BETREUUNG UND STUDIENZUFRIEDENHEIT	167
5. ANMERKUNGEN:	171
6. ANHANG	176

Verzeichnis der Abbildungen:

Abb.1	Dimensionen der Betreuung und zugeordnete Indikatoren	146
Abb.2a	Kategorienbildung	149
Abb.2b	Berechnung einer mittleren Dimensionsverteilung	150
Abb.3	Mittlere Verteilungen der Betreuungsdimensionen	152
Abb.4	<i>Transparenz der Studienanforderungen</i> – Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen in der Stichprobe	153
Abb.5	<i>Anleitung zum Selbststudium</i> – Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen in der Stichprobe	155
Abb.6	<i>Organisation von Leistungsnachweisen</i> – Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen in der Stichprobe	158
Abb.7	<i>Akademische Gemeinschaft</i> – Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen in der Stichprobe	160
Abb.8	Sprechstundensituation	162
Abb.9	Fachspezifische Bewertungen der Betreuung in absteigender Reihenfolge	166
Abb.10	Studienzufriedenheit – Häufigkeiten der positiven und negativen Extremwerte	167
Abb.11	Fachspezifische Gegenüberstellung: Betreuungsbeurteilung – Studienzufriedenheit in absteigender Reihenfolge	169

1 Vorbemerkungen

An der Johannes Gutenberg-Universität wird zur Zeit eine Untersuchung durchgeführt, die Fragen zur Studienkultur und Studienmotivation in einzelnen Fachbereichen zum Gegenstand hat. Ein Teil des zu diesem Zweck eingesetzten Erhebungsinstrumentes umfasst verschiedene Items, die dazu geeignet sind, die Betreuungssituation abzubilden, wie sie von den Studierenden in ihrem Studium erlebt wird.

Im Folgenden wird zunächst das Modell vorgestellt, mit dem Betreuung im Rahmen dieser Untersuchung erfasst wird. Der Modellkonstruktion liegt die Prämisse zugrunde, dass Betreuung ein aus mehreren Dimensionen zusammengesetztes Konstrukt ist. Zur Erfassung dieser Dimensionen werden verschiedene Items eingesetzt, bezüglich derer zum ersten die Frage zu klären ist, ob sie sich *verschiedenen* Komponenten¹ der Betreuung zuordnen lassen und wie diese Komponenten aufgrund der sie konstituierenden Items beschrieben werden können.

In einem zweiten Schritt wird mit Hilfe dieses Konzeptes untersucht, wie die Betreuung von Studierenden in ausgewählten Fächern der Universität Mainz bewertet wird. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Divergenzen hinsichtlich der Einschätzung der Betreuungssituation durch die Studierenden der unterschiedlichen Fächer feststellbar sind. Die Annahme, dass die Betreuung von den Studierenden der verschiedenen Fächer in unterschiedlicher Weise beurteilt wird, gründet sich auf der Vermutung, dass die beobachtbaren Divergenzen z.B. in der Struktur dieser Fächer (Diplom- vs. Magister- und Lehramtsstudiengänge und entsprechende Implikationen hinsichtlich des Studienaufbaus), in der variierenden Anzahl sowohl von Professoren als auch von Studierenden sowie in der Zuordnung zu Natur-, Sozial- bzw. Geistes- und Kulturwissenschaften, Auswirkungen auf die Beurteilung der Betreuung haben. Beispielsweise ist anzunehmen, dass in einem Fach wie Physik, das sich durch eine ausgesprochen günstige Betreuungsrelation zwischen Studierenden und Professoren und durch eine deutliche Konzentration auf den Diplomstudiengang² mit einer dementsprechend stringenteren Studienplanung auszeichnet, die Betreuung generell, sowie einzelne Facetten der Betreuung (z.B. die Bewertung kommunikativer Strukturen) vergleichsweise gut bewertet wird. Im Gegensatz dazu ist in einem Fach wie Politikwissenschaft zu erwarten, dass die Zuordnung einer großen Anzahl Studierender zu relativ wenigen Professoren bei gleichzeitiger Forderung nach einer weitgehend selbständigen Studienplanung eine vergleichsweise negative Bewertung zur Folge hat.

Des Weiteren wird abschließend analysiert, ob ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Betreuung und der Zufriedenheit mit dem gewählten Studienfach besteht.

Der folgenden Analyse liegen Daten zugrunde, die während des Wintersemesters 1999/2000 sowie während des Sommersemesters 2000 in elf Fächern erhoben wurden. Die Stichprobe umfasst 1409 Studierende, von denen 120 dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich (VWL) angehören, 249 den Naturwissenschaften (Biologie und Physik), 442 sozialwissenschaftlichen Fächern (Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie und Publizistik); 411 der Befragten studieren Geistes- und Kulturwissenschaften (Anglistik, Amerikanistik und Germanistik) und 187 Sport.³

2 Die Operationalisierung und Messung von Betreuung

Die Operationalisierung und Messung des Konstruktes *Betreuung* basiert auf der Überlegung, dass Betreuung im Rahmen des Studiums keine eindimensionale Komponente darstellt, die durch eine direkte Frage nach ihrer Güte erhoben und beurteilt werden kann. Vielmehr wird unter Betreuung ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das durch unterschiedliche Facetten charakterisiert ist und mittels unten dargestellter Indikatoren operationalisiert und erfasst werden soll.

Die befragten Studierenden wurden gebeten, auf siebenstufigen Ratingskalen, deren Pole die Bewertungen *‚trifft voll und ganz zu‘* und *‚trifft überhaupt nicht zu‘* bildeten, ihre Einschätzung zu folgenden Statements zu geben:

1. Mir ist hinreichend deutlich, was ich zur Erlangung von Leistungsnachweisen wissen muss.
2. Mir ist hinreichend deutlich, welche Unterlagen/Materialien/Bücher etc. ich zur Vorbereitung von Prüfungen benötige.
3. In meinem Studienfach gibt es ausreichend Hinweise, um sich die für das Studium relevante Literatur anzueignen.
4. In meinem Studienfach gibt es verbindliche Angaben darüber, was pro Semester zu lesen/zu lernen ist.
5. In meinem Studienfach gibt es Anleitung, wie eine wissenschaftliche Arbeit effektiv zu lesen/zu bearbeiten ist.
6. In den folgenden Bereichen gibt es in meinem Fach eine gute Betreuung durch Dozenten:
 - a) Hinweise zu wichtiger Literatur
 - b) Festlegung des Themas einer Arbeit/eines Referates
 - c) Hinweise bei der Strukturierung einer Arbeit/eines Referates
 - d) Besprechung inhaltlicher Fragen einer Arbeit/eines Referates
 - e) Hinweise zur Präsentation eines Referates
 - f) Besprechung/Korrektur von Klausuren
 - g) Besprechung/Korrektur von Übungsaufgaben
7. In meinem Fach gibt es eine gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden.

8. In meinem Studienfach gibt es Gelegenheit, sich mit Dozenten über Fachliteratur auszutauschen.
9. In den folgenden Bereichen gibt es in meinem Fach eine gute Betreuung durch Dozenten:
 - a) Ratschläge zur Studienplanung und zum Studienaufbau
 - b) Beratung bei Prüfungsvorbereitungen und Prüfungsvorhaben
 - c) problemlose Gespräche mit Hochschullehrern auch außerhalb der Sprechstunden
 - d) regelmäßige Sprechstunden, zu denen man sich vorher anmelden muss
 - e) regelmäßige Sprechstunden, zu denen man auch ohne Voranmeldung gehen kann⁴

Bezüglich der durch die oben aufgeführten Indikatoren abgebildeten Betreuungsdimensionen wird vermutet, dass es sich zum einen um umfassende Aspekte der Betreuung handelt, wie die Klarheit der Anforderungen im Rahmen des Studiums (bspw. abgefragt durch Indikator 1) sowie kommunikative Strukturen (z.B. erfasst durch Item 7). Zum anderen wird eine konkrete Betreuungssituation erhoben, wobei der Fokus zum ersten mit Blick auf die Betreuung im genuin universitären Bereich auf die Hilfestellung bei der Erbringung von Leistungsnachweisen (wie z.B. durch Indikator 6c) gerichtet ist, zum zweiten wird, um die Situation bezüglich der Anleitung zum Selbststudium abzubilden, die Beratung im Umgang mit Literatur herausgegriffen (z.B. durch Item 3).⁵ Nicht für alle gewählten Indikatoren scheint die Zuordnung zu einer der vier postulierten Dimensionen der Betreuung eindeutig,⁶ weshalb die relevanten Indikatoren (1 bis 9c⁷) den Dateninput für eine Faktorenanalyse⁸ bilden, mittels deren Lösungsalgorithmus sich Profile ähnlicher Antworten zusammenfassen lassen, die eine latente Dimension – in diesem Falle der Betreuung – beschreiben.

Zunächst ist dabei zu kontrollieren, ob die Anwendungsvoraussetzungen des gewählten Verfahrens erfüllt sind. Durch Prüfung der entsprechenden Kriterien ist sichergestellt worden, dass der Einsatz einer Faktorenanalyse formal sinnvoll erscheint.⁹

Ergebnis der statistischen Analyse ist die Extraktion von vier Faktoren, welche jeweils einen Eigenwert von über 1 besitzen.¹⁰ Der Varianzanteil aller Items, welcher durch die vier extrahierten Faktoren erklärt wird, liegt bei ca. 55 Prozent. Die ermittelten Faktoren lassen die in Abb. 1 schematisch dargestellte Struktur des Konstruktes *Betreuung* erkennen.¹¹

In der Tat lassen sich vier Dimensionen der Betreuung (in unten stehender Graphik horizontal angeordnet) erkennen, die den eingangs geäußerten Vermutungen sowohl im Hinblick auf die grundlegende Struktur (umfassende vs. konkrete Aspekte der Betreuung) als auch bezüglich der detaillierteren Untergliederung (Klarheit der Anforderungen und kommunikative Strukturen als Aspekte einer umfassenden, Hilfestellung bei der Erbringung von Leistungsnachweisen sowie Anleitung zum Selbststudium als Elemente einer konkreten Betreuung) entsprechen. Vertikal unter den vier Faktoren sind die dimensionskonstituierenden Indikatoren abgebildet; in Klammern sind die Faktorladungen¹² angegeben.

Zudem weisen zwei Items Querladungen (Faktor II, Items 7 und 8; vgl. Anhang IV) relevanter Höhe auf andere Faktoren auf, was inhaltlich durchaus plausibel ist: Eine gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden steht in Verbindung mit der Transparenz der Studienanforderungen (Faktorladung 0,428); mögliche Gespräche mit Dozenten über Fachliteratur sind außer im Zusammenhang mit der Akademischen Gemeinschaft auch im Kontext der Organisation von Leistungsnachweisen (Faktorladung 0,429) zu sehen.

Eigenwerte:	5,200	1,467
erklärter Varianzanteil	30,588%	8,628%

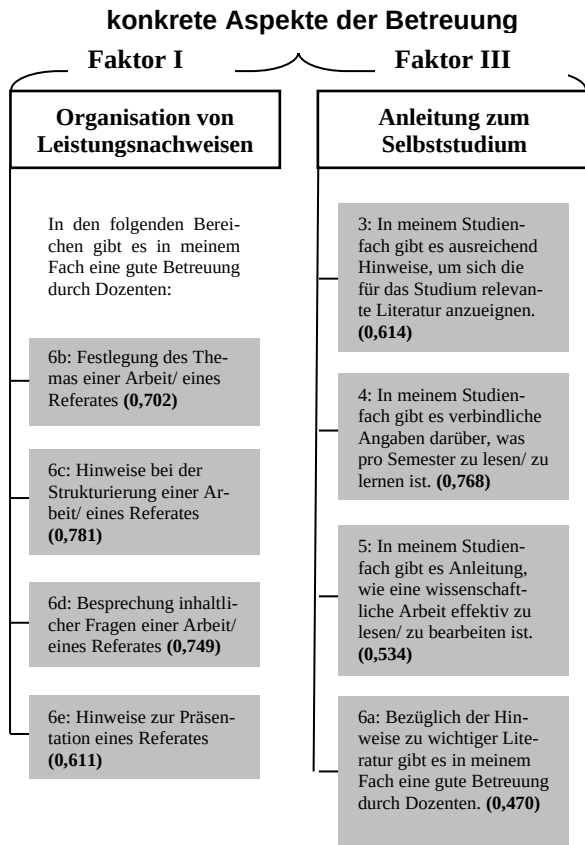


Abb. 1: Dimensionen der Betreuung und zugeordnete Indikatoren (Zahlen in Klammern = Faktorladung)

1,637

1,101

9,631%

6,474%

 $\Sigma = 55,321\%$ **umfassende Aspekte der Betreuung****Faktor II****Faktor IV****Akademische
Gemeinschaft****Transparenz der
Studienanforderungen**

In den folgenden
Bereichen gibt es in
meinem Fach eine gute
Betreuung durch

9a: Ratschläge zur Stu-
dienplanung und zum
Studienaufbau (**0,705**)

9b: Beratung bei Prü-
fungsvorbereitungen und
Prüfungsvorhaben
(**0,613**)

9c: problemlose Gesprä-
che mit Hochschulleh-
rern auch außerhalb der
Sprechstunden (**0,607**)

6f: Besprechung/
Korrektur von Klausuren
(**0,633**)

6g: Besprechung/ Kor-
rektur von Übungsauf-
gaben (**0,568**)

8: In meinem Studien-
fach gibt es Gelegenheit,
sich mit Dozenten über
Fachliteratur auszu-
tauschen. (**0,494**)

7: In meinem Fach gibt
es eine gute Kommuni-
kation zwischen Lehren-
den und Studierenden.
(**0,449**)

1: Mir ist hinreichend
deutlich, was ich zur
Erlangung von Lei-
stungsnachweisen wis-
sen muss. (**0,808**)

2: Mir ist hinreichend
deutlich, welche
Unterlagen/ Materialien/
Bücher etc. ich zur Vor-
bereitung von Prüfungen
benötige. (**0,794**)

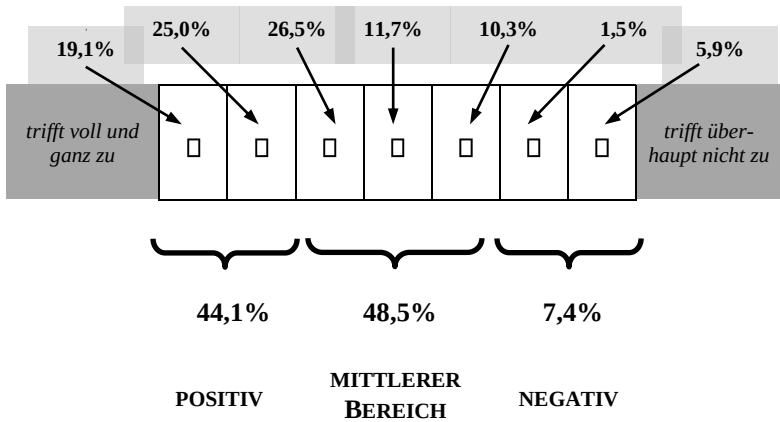
3 Ergebnisse der Untersuchung der Betreuungssituation auf Fächerebene

3.1 Vorgehen bei der Analyse

Nachdem im voran gegangenen Kapitel mittels Faktorenanalyse die Dimensionen näher bestimmt wurden, aus welchen sich Betreuung zusammensetzt, wird in diesem Abschnitt der eingangs gestellten Frage nachgegangen, ob sich fachspezifische Betreuungsmuster, verstanden als eine besonders gute Betreuung bzw. besondere Defizite in diesem Bereich ermitteln lassen. Hierbei ist zunächst eine Vorgehensweise zu entwickeln, die es erlaubt, zusammenfassende Aussagen im Hinblick auf Fächerspezifika zu treffen. Angestrebt ist die Entwicklung relativ kompakter Kennzahlen, die sich innerhalb einer Betreuungsdimension über die verschiedenen Fächer hinweg miteinander vergleichen lassen, Aufschluss über die Bewertung der jeweiligen Betreuungskomponente und in ihrer Gesamtheit letztlich über die fächerspezifische Beurteilung der Betreuung geben.

Dazu werden zunächst für jede der Komponenten von Betreuung die mittleren Verteilungen berechnet. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, die beiden positiven sowie die beiden negativen Extremwerte der ursprünglich siebenstufigen Skala zusammenzufassen, um die Daten verdichtet betrachten zu können. Ergebnis dieser Prozedur ist die Bildung der Kategorien *positiv*, *mittlerer Bereich* und *negativ* in Bezug auf die erfragten Bewertungen. Ein schematisiertes Beispiel soll dieses Vorgehen verdeutlichen:

Im Falle der Befragten der Amerikanistik verteilten sich Angaben der Studierenden bezüglich des Statements *„Mir ist hinreichend deutlich, was ich zur Erlangung von Leistungsnachweisen wissen muss.“* wie folgt auf die sieben möglichen Kategorien der Antwortskala:

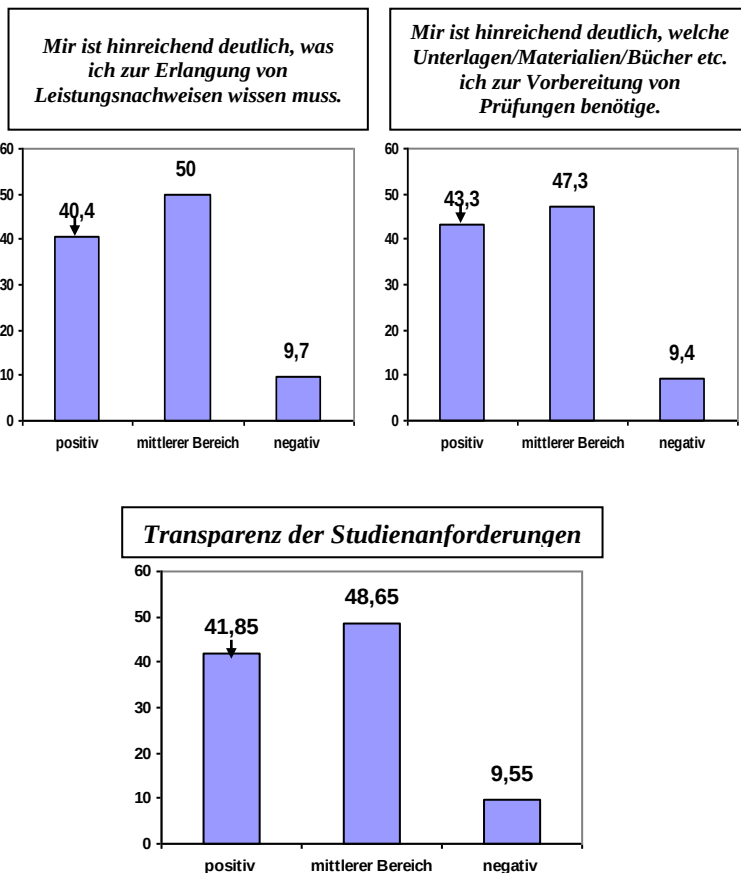
Abb. 2a: Kategorienbildung

Durch die jeweilige Zusammenfassung der beiden Extremwerte sowie der mittleren Antwortkategorien ergibt sich die unter der Skala abgebildete Verteilung.

Die durchschnittliche Verteilung in der Gesamtstichprobe errechnet sich für jede Betreuungsdimension durch Durchschnittsbildung über die kategorisierten Häufigkeiten der entsprechenden Indikatoren. Auch hierzu ein Beispiel:

Für die Dimension *Transparenz der Studienanforderungen* lässt sich in der Gesamtstichprobe folgende Verteilung der beiden konstituierenden Indikatoren beobachten:

Abb. 2b: Berechnung einer mittleren Dimensionsverteilung
(Angaben in %)



Nach Bildung des Durchschnitts der Häufigkeiten je Kategorie (für die Kategorie *positiv* bspw.: $(40,4 + 43,3)/2 = 41,85$) erhält man die mittlere

Verteilung in der Gesamtstichprobe für die Betreuungskomponente *Transparenz der Studienanforderungen*, ebenfalls gegliedert in eine positive Bewertung der Betreuungsfacette, einen mittleren Bereich und eine negative Kategorie.

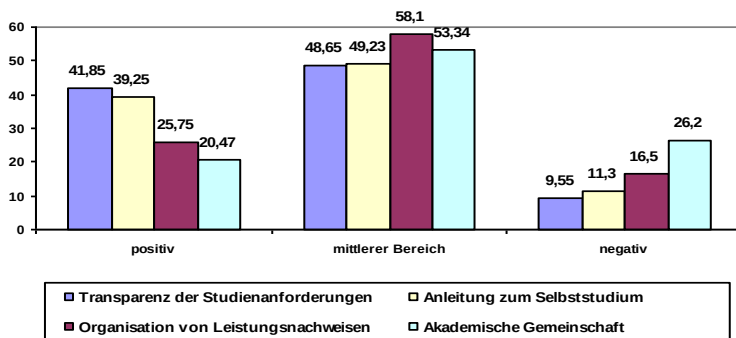
Bezüglich der fächerspezifischen Analyse wurde bereits auf die Notwendigkeit der Generierung einer kompakten Maßzahl hingewiesen, anhand derer die Bewertung der Betreuung erfasst und ein Vergleich zwischen den betrachteten Fächern vorgenommen werden kann. Hierzu werden die Abweichungen der *Extremwerte* der Fächerverteilungen von denjenigen in den Gesamtverteilungen der entsprechenden Betreuungskomponenten herangezogen, dabei insbesondere die prozentualen Abweichungen von den *positiven* Extrema. Diese erweisen sich als deutlich stärker als die Abweichungen von den negativen Extremwerten; zudem entsprechen sich die Abweichungen in der Richtung und in der durch sie generierten Reihenfolge der Fächer meistens.¹³ Hierdurch können Aussagen darüber getroffen werden, welche Betreuungsdimensionen von den Studierenden welcher Fächer überdurchschnittlich gut bzw. schlecht eingeschätzt werden.¹⁴

Als Gliederung für die anschließende Auswertung dienen die zuvor fakto-
renanalytisch ermittelten Betreuungsdimensionen; die Strukturierung der folgenden Abschnitte richtet sich dabei nach der Bewertung der Betreuungsdimensionen in der Gesamtstichprobe, angefangen bei der besten der beurteilten Dimensionen.

3.2 Die Dimensionen von Betreuung im Vergleich

Der Vergleich der verschiedenen Dimensionen von Betreuung (in der Gesamtstichprobe) zeigt, dass erhebliche Divergenzen in der Bewertung der unterschiedlichen Betreuungskomponenten existieren. Diese Unterschiede manifestieren sich – wie bereits in Abschnitt 3.1 erläutert – insbesondere bei den positiven Bewertungen, für die eine Spannweite¹⁵ der Häufigkeiten von über 20 Prozentpunkten zu beobachten ist.

Abb. 3: Mittlere Verteilungen der Betreuungsdimensionen (Angaben in %)



Deutlich besser als die übrigen Komponenten der Betreuung werden von den Befragten mit jeweils rund 40 Prozent positiver Bewertungen die *Transparenz der Studienanforderungen* und die *Anleitung zum Selbststudium* eingeschätzt. Komplementär dazu werden diese beiden Dimensionen mit jeweils ca. 10 Prozent negativer Bewertungen auch wesentlich seltener als schlecht eingestuft. Für diese beiden Kategorien lässt sich eine Polarisierung der Bewertung hin zum positiven Bereich erkennen.

Im Hinblick auf die Betreuungsdimensionen *Organisation von Leistungsnachweisen* und die *Akademische Gemeinschaft* ist eine weitaus negativere Einschätzung zu verzeichnen: Jeweils nur ca. ein Viertel bzw. ein Fünftel der Befragten schätzt die Situation im jeweiligen Fach bezüglich der *Organisation von Leistungsnachweisen* und der *Akademischen Gemeinschaft* positiv ein, rund ein Viertel der Studierenden bewertet die *Akademische Gemeinschaft* und ca. ein Sechstel die *Organisation von Leistungsnachweisen* negativ. Die Verteilung weist bei diesen beiden Dimensionen eine deutliche Häufung im mittleren Bereich auf.

Augenscheinlich ist zudem, dass in der Gesamtstichprobe keine homogene Beurteilung der umfassenden bzw. der konkreten Aspekte der Betreuung erkennbar ist, der Fokus wird dementsprechend im Folgenden auf die einzelnen Dimensionen der Betreuung zu richten sein.

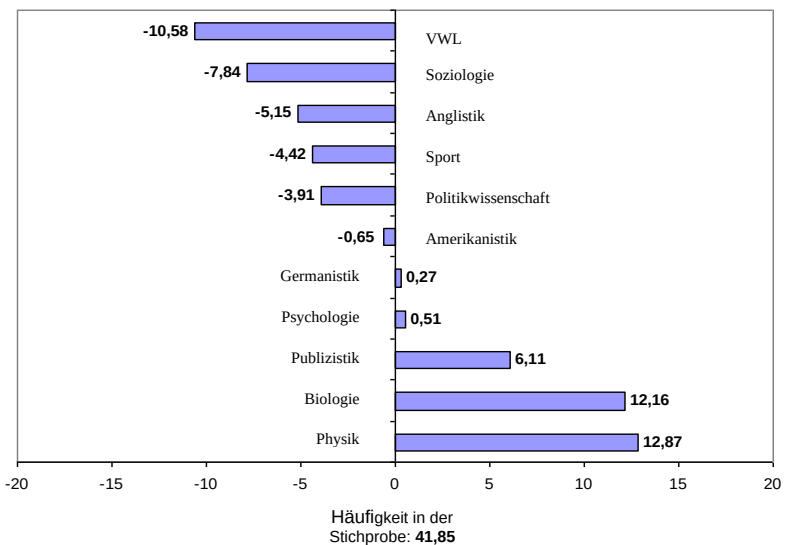
3.3 Die Bewertung der Betreuung aus fächerspezifischer Perspektive

3.3.1 Transparenz der Studienanforderungen

Die *Transparenz der Studienanforderungen* zählt zu den Komponenten der Betreuung, die im Stichprobendurchschnitt am positivsten bewertet werden. Die Analyse der davon abweichenden Einschätzungen auf Fächerebene soll Aufschluss darüber geben, in welchen Fächern dieser Aspekt von Betreuung besonders ausgeprägt bzw. defizitär ist.

Vor allem die Studierenden der naturwissenschaftlichen Fächer bewerten die *Transparenz der Studienanforderungen* deutlich besser als ihre Kommilitonen der übrigen untersuchten Fächer.

Abb. 4: *Transparenz der Studienanforderungen - Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen in der Stichprobe (in Prozentpunkten)*



Um jeweils ca. 12 Prozentpunkte übersteigen die positiven Bewertungen der Physik- und Biologiestudierenden die Häufigkeit im Stichprobendurchschnitt. Damit beurteilen über die Hälfte der Studierenden in den Fächern Physik und Biologie diese Betreuungskomponente als besonders positiv. Des Weiteren geben die Studierenden der Publizistik bezüglich der *Transparenz der Studienanforderungen* positivere Urteile über ihr Fach ab als die übrigen Befragten.

Die Häufigkeit der positiven Bewertungen nähert sich für die Fächer Psychologie, Germanistik, Amerikanistik, Politikwissenschaft, Sport und Anglistik dem Stichprobendurchschnitt an. Wesentlich seltener positive Urteile fallen hinsichtlich der *Transparenz der Studienanforderungen* die Befragten der Fächer VWL und Soziologie; beide Befragtengruppen liegen diesbezüglich ca. 10 (bzw.8) Prozentpunkte unter dem Stichprobendurchschnitt. In beiden Fächern schätzen somit nur rund ein Drittel der Untersuchungsteilnehmer die *Transparenz der Studienanforderungen* als (besonders) positiv ein, d.h. zwischen der Häufigkeit der positiven Einschätzungen der Studierenden aus den betrachteten naturwissenschaftlichen Fächern und jenen der Soziologie- und VWL-Studierenden ergibt sich eine Differenz von etwa 20 Prozentpunkten.

Die überdurchschnittlich positiven Einschätzungen der Studierenden der naturwissenschaftlichen Fächer weisen auf einen systematischen Unterschied hin, von dem zunächst vermutet wurde, dass er sich vor allem auf die Struktur des Diplomstudienganges im Vergleich zum Magisterstudium zurückführen lässt. Allerdings ist diese Erklärung insofern nicht befriedigend, als weitere Diplomstudiengänge (Psychologie, Soziologie und VWL) hinsichtlich ihrer *Transparenz* deutlich schlechter bewertet werden. Zudem ist im Falle der Biologie nicht von einem genuinen Diplomstudiengang zu sprechen, da in diesem Fach viele Lehramtsstudierende vertreten sind.

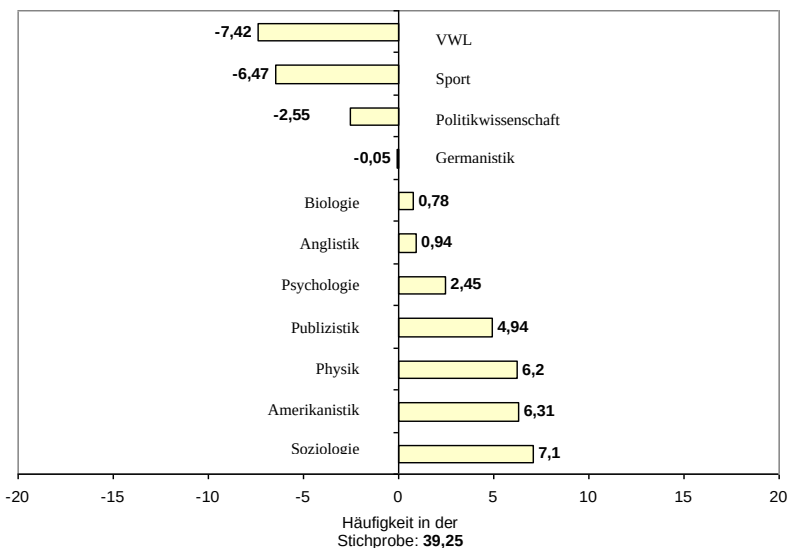
In den Naturwissenschaften ist jedoch vor allem im Grundstudium die Tendenz zu einer stärkeren Verschulung und einer damit verbundenen Homogenisierung von Stundenplänen und Leistungsanforderungen festzustellen. In der Soziologie ist der Diplomstudiengang erst seit kürzerer Zeit etabliert, jedoch ist die Vereinheitlichung der Studienanforderungen nicht vergleichbar mit jener in den naturwissenschaftlichen Fächern. Derart lässt sich die schlechtere Beurteilung der *Transparenz* u.U. erklären. Mit dem gravierendsten Problem ist das Argument der spezifischen Studienstruktur in den Naturwissenschaften konfrontiert, zieht man die

deutlich negativeren Urteile der VWL-Studierenden heran: Auch in diesem Fach wäre aufgrund relativ rigide festgelegter Studienanforderungen damit zu rechnen, dass die *Transparenz* positiver beurteilt wird. Diesbezüglich ist jedoch zu vermuten, dass die Unterschiede zwischen den Fächern zwar zum einen auf unterschiedliche Freiheitsgrade bei der Studienplanung zurückzuführen sind; zum anderen jedoch auch für eine divergierende Studienkultur sprechen. Zu denken wäre hierbei u.a. an die in den Naturwissenschaften verbreitete Einrichtung der studentischen Arbeitsgruppen und den damit verbundenen informellen Austausch zwischen Studierenden. Aber auch häufigere Leistungsüberprüfungen könnten für die divergierende Einschätzung der *Transparenz der Studienanforderungen* eine gewichtige Rolle spielen.

3.3.2 Anleitung zum Selbststudium

Auch die *Anleitung zum Selbststudium* zählt zu den Komponenten von Betreuung, die im Stichprobendurchschnitt positiver als die nachfolgend zu betrachtenden Dimensionen bewertet werden.

Abb. 5: Anleitung zum Selbststudium - Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen (in Prozentpunkten)



Hinsichtlich der Abweichungen der fächerspezifischen Häufigkeiten vom Stichprobendurchschnitt vereinigt die Betreuungsdimension *Anleitung zum Selbststudium* – relativ gesehen – die homogensten Urteile auf sich: Eine Spannweite der fachspezifischen Häufigkeiten der positiven Extrema von weniger als 15 Prozentpunkten verweist auf eine vergleichsweise einheitliche Bewertung dieser Betreuungskomponente durch die Studierenden der verschiedenen Fächer. Unter Berücksichtigung dieses Dimensionsspezifikums ist festzuhalten, dass überdurchschnittlich positive Bewertungen der *Anleitung zum Selbststudium* am ehesten für die Fächer Soziologie, Amerikanistik und Physik zu konstatieren sind. Etwa 45 Prozent der Studierenden dieser Fächer schätzen die diesbezüglichen Hilfestellungen positiv ein und weisen damit Abweichungen von der Gesamtstichprobe auf, die sich zwischen ca. 6 und rund 7 Prozentpunkten bewegen. Hingegen wird diese Betreuungsdimension von den Studierenden der Fächer Sport und VWL seltener positiv bewertet: Nur von jeweils ca. einem Drittel der Befragten wird eine positive Einschätzung abgegeben.¹⁶ Für die übrigen betrachteten Fächer (Publizistik, Psychologie, Anglistik, Biologie, Germanistik und Politikwissenschaft) gleichen sich die Bewertungen im positiven Bereich dem Stichprobenmittelwert an.

Vermutungen über die Ursachen, auf die sich die unterschiedlichen Beurteilungen dieser Betreuungsdimension zurückführen lassen, gestalten sich schwierig. Es ist kaum – analog zum vorangegangenen Abschnitt – zu argumentieren, dass strukturelle Aspekte zur Erklärung herangezogen werden können. Studierende naturwissenschaftlicher Fächer wie auch jene der Geistes- und Sozialwissenschaften bewerten die *Anleitung zum Selbststudium* keineswegs gruppenspezifisch homogen. Die Annahme, dass in den Geistes- und Sozialwissenschaften, in denen ein großer Teil des Studiums aus Selbststudium, eigenständiger Lektüre und Verarbeitung derselben besteht bzw. bestehen sollte, die Betreuung diesbezüglich intensiver sein könnte als in naturwissenschaftlichen Fächern, bestätigt sich nicht. Gleichwohl ist anzunehmen, dass in den naturwissenschaftlichen Fächern der Fokus eher auf gemeinschaftlicher Arbeit in Gruppen sowie auf Vorträgen, Experimenten, Praktika und weniger auf der Ausarbeitung eigener schriftlicher Arbeiten und einer damit verbundenen intensiven Beschäftigung mit Literatur liegt. Eine mögliche Erklärung für die Divergenzen ließe sich jedoch aus der jeweiligen Anzahl der Studierenden der unterschiedlichen Fächer ableiten: Auffällig ist, dass die *Anleitung zum Selbststudium* vor allem von den Befragten aus Fächern mit geringerer Studierendenzahl (weniger als 1000 Studierende) deutlich positiver empfunden wird. Hier könnte die Möglichkeit der individuellen

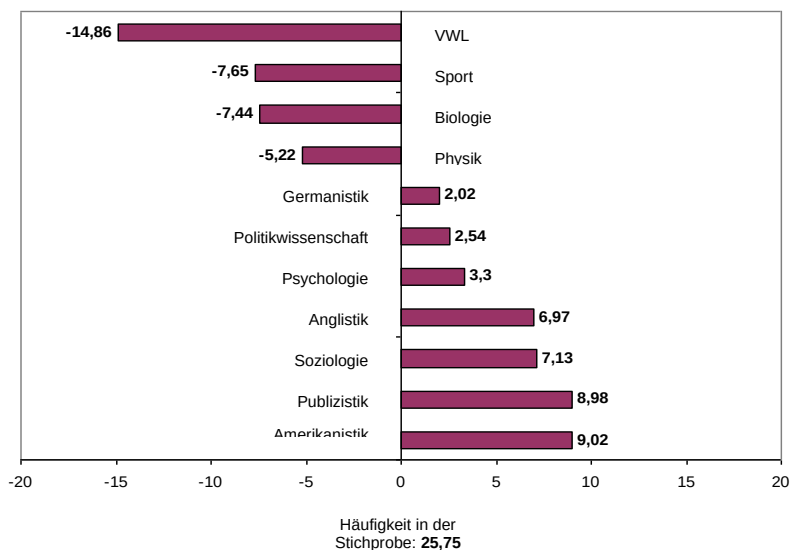
Hilfe insbesondere bei der Literaturrecherche ausschlaggebendes Moment sein. Ausnahme bildet allerdings die Soziologie – das Fach ist durch eine ähnliche Anzahl von Studierenden gekennzeichnet wie die VWL, wird allerdings bezüglich der *Anleitung zum Selbststudium* wesentlich positiver eingeschätzt. Deutlich negativer fallen hingegen die Bewertungen von Studierenden größerer Fächer (wesentlich mehr als 1000, zum Teil sogar mehr als 2000 Studierende) aus. Hier scheint der Raum für eine individuelle Beratung seltener gegeben. Eine Ausnahme stellt das relativ kleine Fach Sport dar, wobei jedoch anzumerken ist, dass in diesem Fach ein wesentlicher Fokus auf der Sportpraxis liegt, eine entsprechende Unterstützung in Bezug auf den selbständigen Umgang mit Literatur jedoch eher für den Bereich der Sporttheorie relevant wäre.

3.3.3 *Organisation von Leistungsnachweisen*

Die *Organisation von Leistungsnachweisen* wird von den Studierenden insgesamt weniger gut bewertet. Der deutlich geringeren Häufigkeit positiver Einschätzungen steht jedoch auf der anderen Seite – im Vergleich zu den bisher betrachteten Dimensionen – keine extrem erhöhte Anzahl negativer Nennungen gegenüber; es dominieren hier mittelmäßige Urteile.

Die Spannweite der fachspezifischen Häufigkeiten der positiven Extremwerte liegt mit nahezu 24 Prozentpunkten deutlich über jener der zuletzt betrachteten Betreuungskomponente und verweist auf eine vergleichsweise heterogene Bewertung der *Organisation von Leistungsnachweisen* durch die Studierenden der unterschiedlichen Fächer.

Abb. 6: Organisation von Leistungsnachweisen – Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen in der Stichprobe (in Prozentpunkten)



Ein hohes Maß an positiven Bewertungen ist für die Fächer Amerikanistik, Publizistik, Soziologie und Anglistik zu beobachten: Die Befragten dieser Fächer beurteilen die *Organisation von Leistungsnachweisen* zwischen ca. 7 und rund 9 Prozentpunkten positiver als der Stichprobendurchschnitt.

Nahe dem Stichprobenmittel schätzen die Psychologie-, Politikwissenschaft- und Germanistikstudierenden die *Organisation von Leistungsnachweisen* in ihren Fächern ein. Deutlich seltener positiv bewerten die Studierenden der Physik, der Biologie, des Faches Sport sowie mit einem Abstand die VWL-Studierenden diese Komponente der Betreuung. Hier schwanken die Werte zwischen Abweichungen von ca. 5,2 (Physik) und rund 14,7 Prozentpunkten (VWL), womit in den Fächern Physik, Biologie und Sport nur ca. ein Fünftel der Befragten die *Organisation von*

Leistungsnachweisen im jeweiligen Fach positiv bewertet,¹⁷ von den VWL-Studierenden sogar nur ein Zehntel der Befragten.

Verantwortlich für die divergierenden Urteile im Hinblick auf die *Organisation von Leistungsnachweisen* scheint ein Aspekt des Studienaufbaus zu sein: Der stärkeren Konzentration auf Referate und Hausarbeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften steht eine Fokussierung auf Leistungsnachweise in Form von Klausuren und Testaten in den Naturwissenschaften, in Sport sowie in VWL gegenüber.

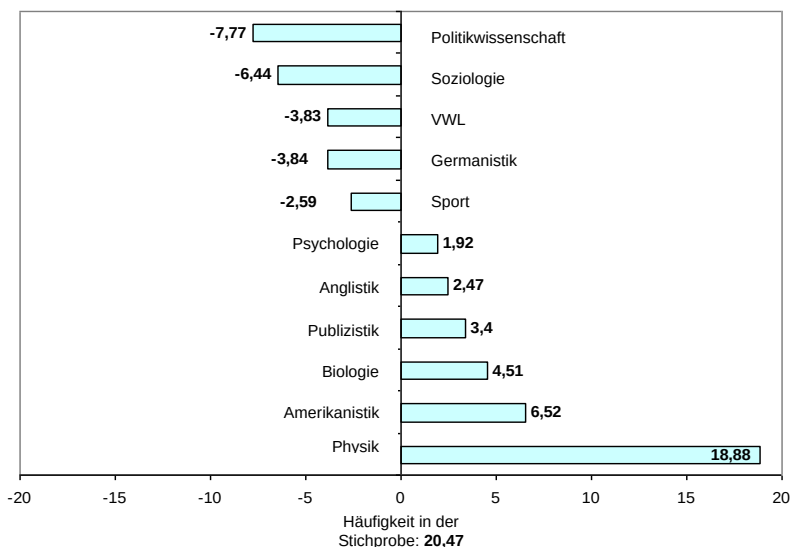
Die Indikatoren der Dimension *Organisation von Leistungsnachweisen* konzentrieren sich auf die Abbildung der Betreuung von Referaten und Hausarbeiten. Diese dürfte, da entsprechende Leistungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften häufiger eingefordert werden, dementsprechend intensiver ausfallen. Denkbar ist ebenfalls, dass eine weniger ausgeprägte Betreuung in diesem Bereich als hinlänglich empfunden wird, da die Anfertigung von Referaten und Hausarbeiten von den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften intensiver ‚geübt‘ wird. Überträgt man diesen Erklärungsansatz auf die hinsichtlich der *Organisation von Leistungsnachweisen* negativer bewerteten Fächer, so ließe sich schlussfolgern, dass die Intensität der Betreuung objektiv betrachtet nicht zwangsläufig schlechter ausfallen muss, allerdings aufgrund geringerer Erfahrungen in der Anfertigung von Referaten und Hausarbeiten von den Studierenden als defizitär betrachtet wird.

3.3.4 *Akademische Gemeinschaft*

Die *Akademische Gemeinschaft*, verstanden als Austausch-, Informations- und Kommunikationskultur zwischen Studierenden und Dozenten, wird im Stichprobendurchschnitt am seltensten positiv und gleichzeitig am häufigsten negativ bewertet: Circa einem Fünftel positiver Urteile steht rund ein Viertel negativer Bewertungen entgegen. Damit stellt die *Akademische Gemeinschaft* die einzige Betreuungsdimension dar, bezüglich derer in der Gesamtstichprobe die negativen Bewertungen die positiven Einschätzungen übersteigen.

In den positiven Bewertungen der *Akademischen Gemeinschaft* sind auf Fächerebene gravierende Abweichungen vom Stichprobendurchschnitt zu beobachten. Die Spannweite der Abweichungen beträgt über 26 Prozentpunkte, womit für diese Dimension die positiven Einschätzungen der Studierenden der verschiedenen Fächer am stärksten divergieren.

Abb. 7: Akademische Gemeinschaft – Fächerspezifische Abweichungen vom Anteil positiver Bewertungen in der Stichprobe (in Prozentpunkten)



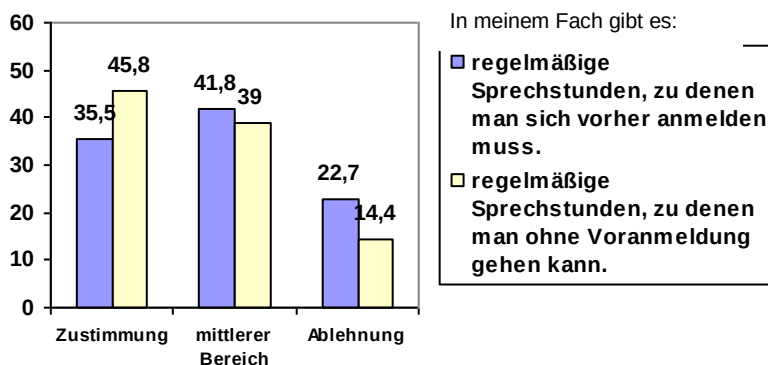
Die mit Abstand positivste Beurteilungen dieser Komponente der Betreuung geben die Studierenden der Physik ab, welche diese Dimension zu annähernd 19 Prozent häufiger positiv bewerten als der Stichprobendurchschnitt. Insgesamt rund 40 Prozent der Physikstudierenden schätzen die *Akademische Gemeinschaft* in ihrem Fach positiv ein. Damit nimmt die Physik bei der Bewertung der *Akademischen Gemeinschaft* eine exponierte Stellung ein, zumal die Beurteilungen der Befragten der übrigen Fächer relativ nahe an der mittleren Stichprobenverteilung liegen. Mit einigem Abstand bewerten auch die Studierenden der Amerikanistik die Kommunikationssituation in ihrem Fach positiver als der Stichprobendurchschnitt. Geringere Anteile positiver Bewertungen im Hinblick auf die *Akademische Gemeinschaft* vergeben vor allem die Studierenden der Soziologie und der Politikwissenschaft mit 6,4 bzw. 7,8 Prozentpunkten unter dem Stichprobendurchschnitt. Leicht überdurchschnittlich positiv bewertet wird die *Akademische Gemeinschaft* von den Studierenden der Biologie, der Publizistik, der Anglistik und der Psychologie; etwas selte-

ner als der Stichprobendurchschnitt geben die Befragten der Fächer Sport, Germanistik und VWL positive Urteile ab.

Erneut ist im Hinblick auf die Erklärung der divergierenden Bewertungen auf die variierende Anzahl der Studierenden in den unterschiedlichen Fächern zu verweisen. Am positivsten wird die *Akademische Gemeinschaft* von denjenigen Befragten beurteilt, die Fächern mit geringer Studierendenzahl entstammen. Wobei auch hier Ausnahmen zu verzeichnen sind: Obwohl die Fächer Biologie und Anglistik weit über 1000 Studierende zählen, liegt die Beurteilung der *Akademischen Gemeinschaft* über dem Durchschnitt; und obgleich das Fach Sport deutlich weniger als 1000 Studierende hat, wird die *Akademische Gemeinschaft* nicht überdurchschnittlich positiv eingeschätzt. Mit dem geringsten Anteil positiver Nennungen urteilen jedoch die Befragten, die in Fächern mit deutlich über 1000 bzw. sogar über 2000 Studierenden studieren. Es ist somit zu vermuten, dass auch für die Beurteilung der *Akademischen Gemeinschaft* die Möglichkeit des individuellen Eingehens auf die Bedürfnisse der Studierenden sowie die Zeit, die dazu zur Verfügung steht, einen Großteil der Varianz dieser Betreuungsdimension erklärt.

3.3.5 Sprechstunden

Als eigenständige, nicht faktorenanalytisch ermittelte Komponente von Betreuung soll an dieser Stelle die Situation hinsichtlich der Sprechstunden Berücksichtigung finden. Dieser Aspekt der Betreuung nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als dass er – im Gegensatz zu den übrigen Betreuungsdimensionen – *ausschließlich* aufgrund inhaltlicher Überlegungen in die Analyse integriert wird (Vgl. Anm. 7). Die Sprechstundensituation wird durch die Erhebung der Urteile bezüglich regelmäßiger Sprechstunden erfasst, die Studierende mit bzw. ohne Voranmeldung wahrnehmen können. Bei der Analyse dieser Betreuungskomponente wird davon abgesehen, eine mittlere Verteilung der Häufigkeiten beider Indikatoren zugrunde zu legen, da zum einen die Auswertung nur zweier Items relativ überschaubar ist. Zum anderen hat diese Dimension, wie erläutert, einen anderen Status als die zuvor betrachteten: Sie wird nicht als eine geschlossene Komponente von Betreuung betrachtet; ihre konstituierende Items sind nicht durch Korrelation verbunden.

Abb. 8: Sprechstundensituation (Angaben in %)

In der Verteilung der Gesamtstichprobe ist erkennbar, dass das Verfahren Sprechstunden durchzuführen, die keiner Voranmeldung bedürfen, weit- aus gängiger zu sein scheint als jenes, bei denen eine Anmeldung erforderlich ist: Rund ein Drittel der Befragten gibt an, dass regelmäßige Sprechstunden mit Voranmeldung stattfänden, über 45 Prozent erklären, dass Sprechstunden, zu denen man ohne Voranmeldung gehen kann, die Regel seien.

Bezüglich der fächerspezifischen Auswertung ist zu beachten, dass beide Sprechstundenverfahren nur in Kombination miteinander bewertet werden können: Aus der Tatsache, dass von den Studierenden eines Faches angegeben wird, Sprechstunden ohne vorherige Anmeldung seien bei ihnen nicht die Regel, lässt sich noch nicht folgern, dass die Situation hinsichtlich der Sprechstunden generell mittelmäßig bzw. schlecht ist. Denkbar wäre ein Ausgleich durch das Verfahren mit vorheriger Anmeldung. Nur wenn beide Vorgehensweisen von den Studierenden als nicht zutreffend bewertet werden, ist davon auszugehen, dass generell ein Defizit bezüglich der Sprechstunden vorliegt. In diesem Falle sollte jedoch die Dimension *Akademische Gemeinschaft* in Augenschein genommen werden, um festzustellen, ob Gespräche mit den Dozenten in bestimmten Fächern überwiegend außerhalb der Sprechstunden geführt werden.

Zu den Fächern, in denen hinsichtlich der Sprechstundenregelung die Betreuung von den Studierenden überdurchschnittlich gut empfunden

wird, zählen Amerikanistik, Anglistik, Germanistik, Publizistik und Soziologie. In der Regel überwiegt in diesen Fächern eine der beiden Methoden, Sprechstunden zu organisieren, deutlich; die jeweils andere aber wird dennoch überdurchschnittlich häufig durchgeführt.

In anderen Fächern dominiert jeweils nur eine Sprechstundenregelung, die von den Befragten als positiv eingestuft wird. Hierzu zählen v.a. Politikwissenschaft (keine Voranmeldung notwendig) und Psychologie (Sprechstunden mit Voranmeldung sind die Regel).

Nach den Angaben der Studierenden der Fächer Biologie, Sport, Physik und VWL liegt bezüglich der Betreuung in Form von Sprechstunden ein Defizit vor. Hier ist nun zu überprüfen, wie sich die *Akademische Gemeinschaft* für diese Fächer gestaltet, ob somit für die in unterdurchschnittlichem Maße durchgeführten regelmäßigen Sprechstunden eine Kompensation durch eine (eher) positiv bewertete *Akademische Gemeinschaft* stattfindet. Daraus ließe sich schließen, dass lediglich die Kommunikationsstruktur in diesen Fächern eine andere ist und nicht über Sprechstunden geregelt wird.

Diese Vermutung bestätigt sich für das Fach Physik. In der Dimension *Akademische Gemeinschaft* erreicht dieses die höchsten positiven Werte, gleichzeitig bewerten die Studierenden der Physik diese Betreuungsfacetten im Vergleich zur Gesamtstichprobe weit seltener negativ. Vor allem geben die Studierenden der Physik zu annähernd zwei Dritteln an, dass man auch außerhalb der Sprechstunden gut mit den Hochschullehrern sprechen könne. Auch die Befragten des Faches Biologie bewerten die *Akademische Gemeinschaft* in ihrem Fach insgesamt positiv, wenngleich nur ca. ein Fünftel der Befragten angibt, dass die Möglichkeit, auch außerhalb der Sprechstunden mit den Hochschullehrern zu kommunizieren, bestehe, womit die Bewertung dieses Items für die Studierenden der Biologie in etwa dem Stichprobendurchschnitt entspricht.

Keinen Ausgleich findet die relativ schlecht bewertete Situation im Hinblick auf die Sprechstunden durch die Bewertung der *Akademischen Gemeinschaft* bei Studierenden der Fächer Sport und insbesondere der VWL. Die Studierenden des Faches Sport geben diesbezüglich eher mittelmäßige Bewertungen ab. Die Gelegenheit, Gespräche mit Hochschullehrern auch außerhalb der Sprechstunden zu führen, schätzen sie jedoch leicht überdurchschnittlich ein. Mit den Studierenden der VWL verhält es sich tendenziell ähnlich; die Zahl der positiven Bewertungen ist jedoch etwas geringer, jene der negativen Einschätzungen um einiges höher als bei den befragten Sportstudierenden. Des Weiteren schätzen sie die Mög-

lichkeit, auch außerhalb der Sprechstunden mit den Hochschullehrern zu kommunizieren, schlechter als der Stichprobendurchschnitt ein.¹⁸

3.3.6 Fazit

Um die Bewertung der Betreuung durch die Studierenden abschließend zusammenzufassen, soll resümierend dargestellt werden, in welchen Fächern die Betreuung, bestehend aus den hier gebildeten Dimensionen, tendenziell besser und in welchen sie eher schlechter bewertet wird. Hierzu werden die ermittelten *Abweichungen von den positiven Extrema* für jede Betreuungsdimension gleichgesetzt mit einer Punktevergabe durch die Studierenden und unter Berücksichtigung des Vorzeichens über alle Betreuungskomponenten aufsummiert. Wenn es notwendig erscheint, wird auf bestimmte Charakteristika der Betreuungsbewertung kurz verwiesen. Die Aggregation der Abweichungen wird unter Außerachtlassung der Ergebnisse zur Sprechstundensituation vorgenommen; diese wird jedoch bei der Vertexung der Ergebnisse nachträglich berücksichtigt.

Mit insgesamt rund 33 Prozentpunkten positiver Abweichungen von den jeweiligen Stichprobendurchschnittswerten beurteilen die Studierenden der Physik die Betreuung in ihrem Fach deutlich besser als alle anderen Befragten. Den bedeutendsten Beitrag zu diesem Ergebnis leistet die Dimension *Akademische Gemeinschaft*, wohingegen die *Organisation von Leistungsnachweisen* von dieser Befragtengruppe als einzige Betreuungskomponente eher negative Einschätzungen erfährt. Hinsichtlich der Sprechstundensituation war zwar eine weit unterdurchschnittliche Bewertung zu beobachten, allerdings wurde bereits erläutert, dass diese durch die mit Abstand beste Beurteilung der Betreuungskomponente *Akademische Gemeinschaft* überkompensiert wird.

Mit einigem Abstand (insgesamt ca. 23 bzw. 21 positive Abweichungsprozentpunkte) beurteilen die Studierenden der Publizistik sowie der Amerikanistik die Betreuung insgesamt positiver als Studierende anderer Fächer. Als eine der wenigen Befragtengruppen beurteilen die Studierenden der Publizistik *alle* Dimensionen der Betreuung besser als der Stichprobendurchschnitt. Die Beurteilung aller Dimensionen ist dabei jedoch – insbesondere im Vergleich zu den Studierenden der Physik – relativ homogen und nicht durch extreme Werte gekennzeichnet. Auch die Studierenden der Amerikanistik beurteilen die Betreuung in ihrem Fach insgesamt weit überdurchschnittlich, ein Manko scheint hier lediglich hinsichtlich der *Transparenz von Studienanforderungen* vorzuliegen. Bezüglich der Bewertung der Sprechstundensituation ist anzumerken, dass diese für die Publizistik- wie für die Amerikanistikstudierenden das gute Ergebnis stützt.

Insgesamt positive Abweichungsprozentpunkte können außerdem für die Betreuungsbewertung durch die Studierenden der Psychologie (rund 11 Prozentpunkte), der Biologie (ca. 10 Prozentpunkte) und der Anglistik (etwa 5 Prozentpunkte) ermittelt werden¹⁹.

Die Studierenden der Soziologie nähern sich in ihrer Betreuungsbeurteilung insgesamt den Werten der Gesamtstichprobe; die unterdurchschnittlichen Beurteilungen der Betreuungskomponenten *Transparenz der Studienanforderungen* und *Akademische Gemeinschaft* werden hierbei durch die positiv bewertete *Organisation von Leistungsnachweisen* sowie die *Anleitung zum Selbststudium* ausgeglichen.

Insgesamt höhere negative als positive Abweichungen von den Werten der gesamten Stichprobe lassen sich für die Studierenden der Fächer Germanistik (ca. -5 Prozentpunkte), Politikwissenschaft (rund -12 Prozentpunkte), Sport (etwa -21 Prozentpunkte) und vor allem VWL (rund -36 Prozentpunkte) ermitteln. Hierbei stellen die Studierenden des Faches Sport und in noch gravierenderem Ausmaß jene der VWL die einzigen Studierendengruppen der elf befragten Fächer dar, die alle Betreuungsdimensionen durchweg schlechter als der Durchschnitt beurteilen. Vor allem trifft dies bei beiden Fächern für die *Organisation von Leistungsnachweisen* zu. Des weiteren ist hinsichtlich der VWL zu bemerken, dass das Fach im Hinblick auf die Betreuung – mit Ausnahme der *Akademischen Gemeinschaft*, die vor den Beurteilungen der Studierenden der Soziologie den vorletzten Platz belegt – stets an letzter Stelle stehen. Bei beiden Fächern fällt zudem die Bewertung der Sprechstundensituation negativ ins Gewicht.

Die negativen Bewertungen seitens der Studierenden der übrigen aufgeführten Fächer (Germanistik und Politikwissenschaft) lassen keine eindeutige Richtung erkennen. Im Hinblick auf die Bewertung der Sprechstundensituation ist anzumerken, dass die Urteile von den Studierenden der Fächer Germanistik und Politikwissenschaft eher positiv ausfallen.

Abb. 9: Fachspezifische Bewertungen der Betreuung in absteigender Reihenfolge

(Werte = Summe der fachspezifische Abweichungen von den positiven Bewertungen über alle Dimensionen der Betreuung in Prozentpunkten)

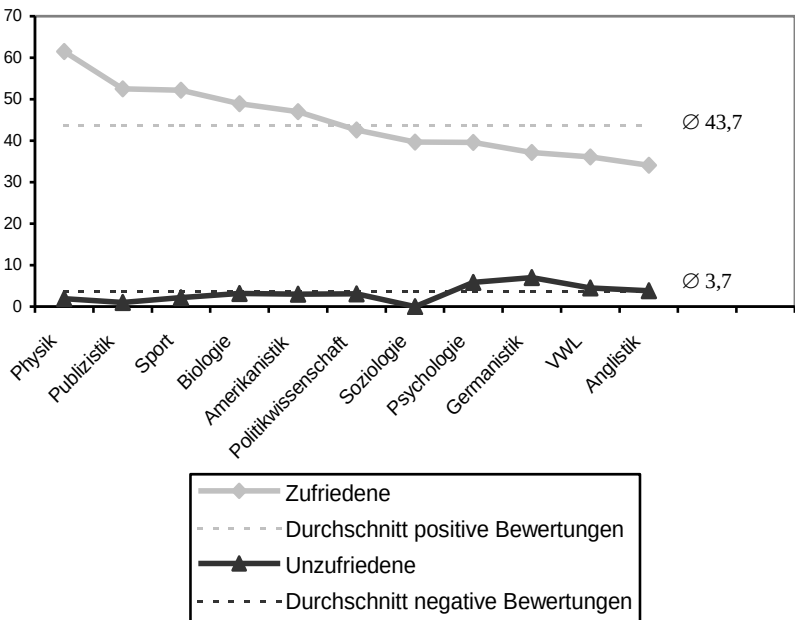
+	1. Physik	32,73
	2. Publizistik	23,43
	3. Amerikanistik	21,2
	4. Psychologie	11,48
	5. Biologie	10,01
	6. Anglistik	5,23
	7. Soziologie	0,03
-	8. Germanistik	-4,73
	9. Politikwissenschaft	-11,69
	10. Sport	-21,13
	11. VWL	-36,49

Während Vermutungen hinsichtlich möglicher Gründe für bestimmte fächerspezifische Charakteristika in der Bewertung *einzelner* Betreuungsdimensionen vielfach plausibel zu machen waren, gestaltet es sich ungleich schwieriger, Ursachen für die vorangehend geschilderten Abweichungen in der Betreuungsbewertung *insgesamt* durch die einzelnen Fächer anzugeben. Weder ein Erklärungsansatz, der sich ausschließlich auf die Zugehörigkeit der Fächer zum natur-, sozial- oder geistes- und kulturwissenschaftlichen Bereich beschränkt, noch jener, der primär auf die Dominanz von Diplom- bzw. Magister-/Lehramtsstudiengängen rekurriert, noch eine Erklärung, die sich ausschließlich auf die Anzahl der Studierenden bzw. die Betreuungsrelationen beruft, scheint allein geeignet, die fachspezifischen Unterschiede in der generellen Bewertung der Betreuung zu begründen. Wie bereits bei der Betrachtung der verschiedenen Betreuungsdimensionen angeführt, spielen hier vermutlich eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle, bezüglich derer angenommen werden kann, dass sie erst in Verbindung miteinander einen umfassenden Erklärungsansatz für die divergierende Einschätzung der Betreuungssituation bieten.

4 Betreuung und Studienzufriedenheit²⁰

Geboten erscheint es abschließend, auf die Implikationen einer guten bzw. defizitären Betreuung einzugehen. Im Rahmen der durchgeführten Befragung wurde neben den genannten Betreuungsaspekten auch die Zufriedenheit mit dem Studium erhoben. Im Folgenden wird untersucht, ob die subjektiv empfundene Güte der Betreuung im Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit zu sehen ist, wobei zu vermuten ist, dass diejenigen Fächer, für welche die Betreuung im Allgemeinen besser eingeschätzt wird, auch jene sind, deren Studierende eine höhere Studienzufriedenheit aufweisen. Zu diesem Zweck ist zunächst fachspezifisch die *Studienzufriedenheit* zu betrachten. In untenstehender Graphik sind die Anteile der mit ihrem Studium sehr zufriedenen bzw. sehr unzufriedenen Studierenden differenziert für die verschiedenen Fächer angegeben.²¹ Ferner ist zum Vergleich jeweils der entsprechende Durchschnittswert in der Gesamtstichprobe abgetragen.

Abb. 10: Studienzufriedenheit – Häufigkeiten der positiven und negativen Extremwerte²² (Angaben in %)



Wie der Graphik zu entnehmen ist, lassen sich zwischen den einzelnen Fächern deutliche Unterschiede in der Studienzufriedenheit beobachten. Diese Unterschiede manifestieren sich – wie auch bei der Bewertung der Betreuung – hauptsächlich in der ersten Kategorie (zufriedene und sehr zufriedene Studierenden pro Fach). Ein breiteres Spektrum lässt sich zudem in der mittleren Kategorie beobachten; die Urteile der Studierenden unterscheiden sich also vor allem in den ersten beiden Kategorien. Die relative Häufigkeit derer, die mit ihrem Studium nicht bzw. überhaupt nicht zufrieden sind, ist vergleichsweise gering und variiert nur wenig (Anteile von 0 Prozent weniger zufriedener Studierender in Soziologie bis maximal 7,0 Prozent in der Germanistik, wohingegen sich im positiven Bereich eine Differenz von über 27 Prozentpunkten zwischen der Studienzufriedenheit der Physik- und jener der Anglistikstudierenden ergibt). In der Graphik wurde dementsprechend eine Rangreihung der Fächer nach dem jeweiligen Anteil der mit ihrem Studium zufriedenen und sehr zufriedenen Studierenden vorgenommen, da dies die Kategorie zu sein scheint, anhand derer sich Unterschiede am ehesten beschreiben lassen und die aufgrund der Belegung von Extremwerten der Skala am aussagekräftigsten ist. Die Spannweite der relativen Häufigkeiten in dieser Kategorie erstreckt sich von maximal rund zwei Dritteln zufriedener und sehr zufriedener Studierender im Fach Physik bis zu einem Minimum von einem Drittel Studierender im Fach Anglistik. Dabei rangieren die Studierenden der Physik mit deutlichem Abstand vor dem nächstfolgenden Fach, der Publizistik. Zwischen den übrigen betrachteten Fächern verringern sich die Abstände erheblich.

Um den Vergleich zwischen der Einschätzung der Betreuung und der Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Fach zu vereinfachen, sind hier die entsprechenden Ergebnisse tabellarisch gegenübergestellt.²³

Abb. 11: Fachspezifische Gegenüberstellung: Betreuungsbeurteilung – Studienzufriedenheit in absteigender Reihenfolge
 (Zahlen in Klammern hinter Studienzufriedenheit = Platzierung im Bereich Betreuung)

Fächer, die hinsichtlich der Betreuung besonders positiv beurteilt werden (in absteigender Reihenfolge)	Fächer, in denen die Studienzufriedenheit besonders ausgeprägt ist (in absteigender Reihenfolge)
1. Physik	1. Physik (1)
2. Publizistik	2. Publizistik (2)
3. Amerikanistik	3. Sport (10)
4. Psychologie	4. Biologie (5)
5. Biologie	5. Amerikanistik (3)
6. Anglistik	6. Politikwissenschaft (9)
7. Soziologie	7. Soziologie (7)
8. Germanistik	8. Psychologie (4)
9. Politikwissenschaft	9. Germanistik (8)
10. Sport	10. VWL (11)
11. VWL	11. Anglistik (6)
 genaue Entsprechung in der Rangfolge	 leicht abweichende Entsprechung in der Rangfolge

Die Gegenüberstellung der beiden Tabellen ergibt ein recht heterogenes Bild. Während für die Fächer Physik und Publizistik die relativ gute Beurteilung der Betreuungssituation mit einer, vor allem im Fach Physik, überdurchschnittlich hohen Studienzufriedenheit korrespondiert, schätzen die Studierenden der Amerikanistik die Betreuungssituation in ihrem Fach zwar ausgesprochen gut ein, die Anzahl derer, die mit ihrem Studium zufrieden oder sehr zufrieden sind, bewegt sich hingegen eher im mittleren Bereich. Weitestgehende Übereinstimmungen zwischen Studienzufriedenheit und der Beurteilung der Betreuung lassen im mittleren

und unteren Bereich für die Fächer Biologie, Soziologie, Germanistik und VWL feststellen: Hier geht eine negative Beurteilung der Betreuungssituation einher mit einer gleichermaßen unterdurchschnittlichen Studienzufriedenheit.

Die gravierendsten Divergenzen zwischen Betreuungsbeurteilung und Studienzufriedenheit lassen sich bei den Sport- und Anglistikstudierenden beobachten: Während allerdings die Sportstudierenden mit ihrem Studienfach trotz schlecht eingeschätzter Betreuung eher zufrieden sind, verhält es sich bei den Anglistikstudierenden entgegengesetzt: Sie geben bezüglich der Betreuungssituation eine eher mittelmäßig Bewertung ab, rangieren hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Studium jedoch an letzter Position.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Parallelen, die zwischen Studienzufriedenheit und Betreuung gezogen wurden, nicht durchgängig konsistent sind. Obwohl es plausibel erscheint, dass gut betreute Studierende mit ihrem Studium zufriedener sind als Studierende, die mit einer weniger optimalen Betreuungssituation konfrontiert werden, stützen die Daten diese Vermutung nur eingeschränkt. Somit ist anzunehmen, dass die Studienzufriedenheit zwar mit der Güte der Betreuung einhergeht – bei immerhin sechs von elf Fächern konvergiert die Beurteilung der Betreuungssituation deutlich mit der Studienzufriedenheit –, dass allerdings daneben andere, im Rahmen dieser Untersuchung nicht berücksichtigte Determinanten wirksam werden. Somit erscheinen weitere Analysen sinnvoll, die zusätzliche, die Studienzufriedenheit potentiell beeinflussende Variablen integrieren.

5 Anmerkungen:

- ¹ Im Folgenden werden mit Bezug auf Betreuung die Begriffe *Dimension*, *Element*, -*Komponente* und *Facette* synonym verwendet. Zu verstehen ist darunter stets ein bestimmter Aspekt der Betreuung, der durch verschiedene Indikatoren abgebildet wird.
- ² Die Konzentration auf den Diplomstudiengang im Fach Physik macht sich sowohl im Fach selbst als auch in der Stichprobe durch ein deutliches Übergewicht der Studierenden im Diplomstudiengang gegenüber jenen im Lehramts- bzw. Magisterstudiengang bemerkbar.
- ³ Die Zusammensetzung der Stichprobe wurde so gewählt, dass die Befragtenzahl pro Wissenschaftsgebiet – im Hinblick auf die Hauptfachstudierenden – ungefähr den tatsächlichen Relationen an der Universität Mainz, wie sie im Wintersemester 1999/2000 zu beobachten waren, entspricht. Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Studierenden der ausgewählten Fachbereiche gestalten sich dennoch schwierig, da die Stichprobe nicht nach den Maßgaben einer Zufallsauswahl gezogen werden konnte, sondern vielmehr auf die Kooperationsbereitschaft der Fächer Rücksicht genommen werden musste.
- ⁴ Die Nummerierung der Indikatoren folgt der Reihenfolge, in der die entsprechenden Items im Fragebogen aufgeführt sind. Dadurch ergibt sich zwar eine auf den ersten Blick eigenwillig anmutende Zählung, die keinesfalls auf eine bestimmte Zusammengehörigkeit der Items schließen lässt; die Auflistung gestaltet sich jedoch – insbesondere hinsichtlich der Formulierungen – ökonomischer.
- ⁵ Mittels dieser Indikatoren/Dimensionen kann die Betreuung sicherlich nicht vollständig in all ihren Ausprägungen und Aspekten erfasst werden. Nichtsdestominder werden hierdurch zentrale Komponenten von Betreuung abgebildet, und insbesondere vor dem Hintergrund der letztlichen Zielsetzung – des fächerübergreifenden Vergleichs – erscheint die Auswahl von Betreuungsaspekten, die als besonders wichtig zu erachten sind, geboten.
- ⁶ So ist z.B. nicht ad hoc zu bestimmen, ob die Indikatoren 6f und 6g (Besprechung/Korrektur von Übungsaufgaben bzw. Klausuren) eher auf den umfassenden Betreuungsaspekt der kommunikativen Strukturen verweisen oder ob sie nicht vielmehr der konkreten Betreuung im universitären Bereich (Hilfestellung bei der Erbringung von Leistungsnachweisen) zuzurechnen sind.
- ⁷ Ursprünglich umfassten die Indikatoren zur Abbildung der Betreuungssituation u.a. zwei Items – die oben aufgeführten Indikatoren 9d und 9e –, welche die Bedingungen hinsichtlich der Sprechstunden als Bestandteil der Betreuung abbilden sollten. Während jedoch zwischen den übrigen Items mittels Korrelationsanalyse hohe Zusammenhänge festgestellt werden können (vgl. Anhang I), korrelierten diese Indikatoren mit vielen der anderen Items nur sehr schwach oder nicht signifikant. Des Weiteren ist ein Zusammenhang *zwischen* den beiden Sprechstunden-Items nicht nachweisbar. Letzteres mag jedoch insofern nicht verwundern, als dass eine Verbindung zwischen der Frequenz von Sprechstunden, für die eine Anmeldung erforderlich ist und jenen, zu denen man sich ohne Voranmeldung begeben kann, nicht unbedingt plausibel erscheint. Die Tatsache hingegen, dass beide Items auch mit den übrigen Indikatoren der Betreuung häufig nicht korrelieren, lässt es nicht gerechtfertigt erscheinen, sie in die weitere Analyse zu integ-

rieren. Dennoch sollen die beide Indikatoren nicht außer acht gelassen werden, da es aus inhaltlichen Überlegungen plausibel erscheint, zur Analyse der Betreuungssituation auch die Gegebenheiten hinsichtlich der Sprechstunden zu beachten. Deshalb werden sie einer gesonderten Dimension zugeordnet (vgl. Abschnitt 3.3.5), die unabhängig von den nachzuweisenden Komponenten eine spezielle Facette der Betreuung abbilden soll.

- 8 Bei dem gewählten Verfahren handelt es sich um eine Hauptkomponentenanalyse.
- 9 Ausgangspunkt für diese Art der Dimensionsreduktion sind, da auf Korrelationen basierend, metrisch skalierte Daten. Die Variablen, die in die Analyse einfließen, können, so die Konvention, wie metrische Daten behandelt werden, auch wenn sie de facto nur ordinales Skalenniveau aufweisen. Des Weiteren ist der Bedingung, dass die Fallzahl mindestens der dreifachen Variablenzahl entspricht, Genüge zu leisten. Auch diese Modellprämisse ist erfüllt. Im Folgenden wurde die Ausgangskorrelationsmatrix, welche die Indikatoren der Betreuung beinhaltet, auf ihre Eignung getestet. Mittels der hierfür bereitstehenden Kriterien lässt sich darauf schließen, dass die Datenmatrix – nach Entfernung der beiden Sprechstunden-Items – eine recht gute Ausgangsbasis für die weiteren faktorenanalytischen Untersuchungen bietet. Nach Durchführung des Bartlett-Tests kann H_0 (Die Variablen in der Erhebungsgesamtheit sind unkorreliert.) zurückgewiesen werden. Die Anti-Image-Kovarianz-Matrix lässt die Korrelationsmatrix als für die Faktorenanalyse geeignet erscheinen. Und aufgrund des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums kann die Korrelationsmatrix als *meritorious* (recht gut) beurteilt werden.
- 10 Der Eigenwert eines Faktors ist ein Maßstab für die durch den jeweiligen Faktor erklärte Varianz. Da die Varianz der standardisierten Variablen (welche die Basis für die Faktorenanalyse bilden) genau eins beträgt, sollte der Eigenwert eines Faktors sinnvollerweise über eins liegen, da er nur so mehr Varianz erklärt als einer der Betreuungsindikatoren es alleine tut. In diesem Falle beträgt der Eigenwert des ersten Faktors 5,2, die Faktoren zwei bis vier weisen Eigenwerte von ca. 1,64, 1,47 sowie 1,1 auf, liegen somit bezüglich ihrer Erklärungskraft deutlich unter dem ersten Faktor.
- 11 Ergebnis der Faktorenanalyse war dabei ‚lediglich‘ die Ausgabe der vier Faktoren und die Zuordnung der entsprechenden Indikatoren zu diesen Faktoren. Die ermittelten latenten Variablen (Faktoren) mussten im Folgenden anhand der Betrachtung der sie konstituierenden Indikatoren inhaltlich interpretiert werden. Dies gleicht einer Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner, auf den sich **alle** Indikatoren jeweils **einer** Dimension zurückführen lassen. Die Benennung der Faktoren ist somit lediglich eine vorgeschlagene Interpretation. Zur Erleichterung dieses Analyseschrittes wird, wie bereits für die Angabe, welche Indikatoren auf welche Faktoren laden, die rotierte Faktorladungsmatrix (Varimax-Rotation) herangezogen. In jener werden keinerlei Veränderungen an der Grundaussage der Faktorenanalyse vorgenommen, d.h. unter anderem der erklärte Varianzanteil sowie die Eigenwerte der Faktoren ändern sich nicht; sie weist jedoch eine so genannte Einfachstruktur auf, d.h. die Variablen laden stets nur auf einen Faktor hoch und auf alle anderen Faktoren niedrig. Die Zuordnung der Indikatoren zu den jeweiligen Hintergrundvariablen sowie die Benennung dieser Variablen wird mithin erleichtert.
- 12 Die Faktorladungen sind Maßgrößen für den Zusammenhang zwischen Ausgangsvariablen und Faktoren (Korrelationskoeffizienten zwischen Faktor und Variablen). Die Faktorladungen liegen auf einem befriedigenden Niveau: Von hohen Faktorladungen geht man in der Regel ab Werten von $\geq 0,5$ aus. In diesem Falle entsprechen 14 Ladungen diesem Kriterium; größtenteils liegen die Werte sogar deutlich über besagtem

Grenzwert. Lediglich in drei Fällen (Indikatoren 6a, 7 und 8) nehmen die Faktorladungen Werte $< 0,5$ an, liegen jedoch immer noch deutlich über 0,4.

- ¹³ Durch die Abweichungen von den positiven Extremwerten wird mithin eine Bewertungsrangfolge abgebildet, welche komplementär im negativen Bereich in weniger extremer Ausprägung zu beobachten ist, so dass auf eine zusätzliche Dokumentation der Abweichungen von den negativen Extrema nicht zuletzt aus Gründen einer vereinfachten Darstellung verzichtet werden kann. Bedeutsame Abweichungen in der Reihenfolge werden erwähnt; allerdings sind lediglich zwei Fälle beobachtbar, was die Vernachlässigung der Abweichungen von den negativen Extrema rechtfertigt.
- ¹⁴ Es wäre denkbar gewesen, hierzu den Dimensionsmittelwert zu bilden oder den Dimensionsmedian heranzuziehen. Beide Maßzahlen wären ein Ausdruck der Bewertung der verschiedenen Betreuungsdimensionen durch die Studierenden und würden griffige Kennzahlen darstellen. Die Fokussierung auf fächerspezifische Abweichungen von der Gesamtverteilung bietet jedoch eine Reihe von Vorteilen, deren bedeutendste sind:
1. Unterschiede werden anders als bei der Arbeit mit Mittelwerten als Kennzahlen für die Bewertung einer gesamten Dimension nicht derart stark nivelliert: Dadurch, dass die positiven nicht mit den negativen Extrema ‚verrechnet‘ werden, erhält man eine relativ differenzierte Darstellung der Bewertung der verschiedenen Betreuungsfacetten durch die Studierenden.
 2. Die Betrachtung von Abweichungen schließt einen dimensionsspezifischen Maßstab ein: Es wird sichergestellt, dass die Bewertungen dimensionsintern in Bezug zur gleichen Basis gesetzt werden; dimensionsextern hingegen wird ein jeweils anderer Bewertungsmaßstab als Relativierungskriterium gewählt.
- Die Problematik, dass auch diese Vorgehensweise letzten Endes auf die Verwendung von Mittelwerten hinausläuft, darf dabei nicht übersehen werden, denn bei der Gesamtverteilung der Stichprobe pro Dimension handelt es sich um nichts anderes als um eine mittlere Verteilung, bei der die Mittelwerte via Durchschnittsbildung über alle dimensionsgenerierenden Indikatoren pro Kategorie gebildet werden. Dadurch, dass aber nicht die Mittelwerte selbst den ausschlaggebenden Maßstab bilden, sondern vielmehr die Abweichungen von diesen Mittelwerten im Vordergrund stehen, ist ein Kompromiss zwischen allzu starker Nivellierung und allzu detaillierter Beschreibung gefunden.
- ¹⁵ Die Spannweite beschreibt die Differenz zwischen dem höchsten und dem niedrigsten einer Reihe von Werten.
- ¹⁶ Mit Blick auf die negativen Bewertungen der *Anleitung zum Selbststudium* durch die Sportstudierenden ist anzumerken, dass sich hierbei die erste von zwei gravierenden Divergenzen zwischen positiven und negativen Einschätzungen ergibt: Der deutlich geringeren positiven Bewertung dieser Dimension entspricht auf der anderen Seite nicht eine deutlich höhere negative Einschätzung. Es liegt somit eine Häufung im mittleren Bereich vor.
- ¹⁷ Für die Beurteilung der *Organisation von Leistungsnachweisen* durch die Sportstudierenden gilt, was bereits für die Betreuungsdimension *Anleitung zum Selbststudium* angemerkt wurde (Vgl. Anm. 13): Auch hier finden die geringeren positiven Einschätzungen keine Entsprechung in einer stärkeren negativen Bewertung, und die Beurteilungen kumulieren im mittleren Bereich.

- ¹⁸ Ein grundsätzliches, für alle der untersuchten Betreuungsdimensionen zu beachtendes Problem stellt die potentielle Beeinflussung der ermittelten Ergebnisse durch moderierende Variablen dar: Es besteht die Gefahr, dass die nachgewiesenen Zusammenhänge (Güte der Betreuung – Studienfach) u.U. nicht (nur) in Verbindung mit dem jeweiligen Studienfach stehen, sondern vielmehr (auch) auf andere Einflussgrößen zurückzuführen sind. Gedacht ist hierbei vor allem an die Verzerrung der Ergebnisse durch die Studiendauer oder das Geschlecht der Befragten, da hinsichtlich dieser Variablen eine Moderation nicht ausgeschlossen werden kann (im Falle anderer erhobener Größen erscheint sie hingegen weniger plausibel).

Bezüglich der Studiendauer könnte es sich problematisch gestalten, wenn vor allem Studierende im ersten Semester die Betreuungssituation gänzlich anders beurteilen als ihre Kommilitonen höherer Semester. Dies würde bedeuten, dass die identifizierten Unterschiede in der Beurteilung der Betreuung durch die Studierenden der verschiedenen Fächer nicht zwangsläufig auf das Studienfach, sondern lediglich auf einen variierenden Erstsemesteranteil zurückzuführen wären. Analog gestaltet sich das Problem für die Variable *Geschlecht*. Ein Ausschluss dieser Moderationen kann durch eine erneute Betrachtung der Verteilungen erfolgen, im Rahmen derer *ceteris paribus* die Einschätzungen der Betreuungsdimensionen differenziert für Studierende des ersten und höherer Semester(s) – respektive geschlechtsspezifisch getrennt – erfasst und verglichen werden.

Ergebnis dieses Testes auf Moderation ist in Bezug auf die Studiendauer, dass Erstsemester und Studierende in fortgeschrittenen Semestern hinsichtlich ihrer Urteile über Betreuung annähernd übereinstimmen: Es ist zu beobachten, dass die ermittelten Verteilungen für die Studierenden des ersten Semesters und jene höherer Semester für die jeweils betrachteten Indikatoren nur minimale Abweichungen aufweisen. Somit ist davon auszugehen, dass die erläuterten fächerspezifischen Unterschiede in der Betreuungsbeurteilung nicht durch die Semesterzahl beeinflusst werden. Ähnliches ist in noch abgemilderter Form für die Variable *Geschlecht* zu verzeichnen, womit auch diese als ‚Störgröße‘ ausscheidet.

- ¹⁹ Hierbei ist auf die Streuung der Dimensionsbeurteilungen zu hinzuweisen: Die positive Bewertung erfolgt seitens der Psychologiestudierenden über alle Betreuungsdimensionen relativ homogen; in der Biologie und der Anglistik kommt es durchaus zu unterdurchschnittlich bewerteten Betreuungskomponenten, (*Organisation von Leistungsnachweisen* bzw. *Transparenz der Studienanforderungen*); Defizite in besagten Bereichen werden jedoch durch andere, deutlich besser beurteilte Betreuungsaspekte ausgeglichen.
- ²⁰ Die Betrachtung insbesondere dieses Zusammenhangs basiert zum einen auf inhaltlichen Überlegungen; zum zweiten beruht sie auf einem statistisch identifizierten Konnex. Es lässt sich zeigen, dass, untersucht man die Verbindungen zwischen den Dimensionen der Betreuung und verschiedenen Aspekten des Studiums (darunter Zwischenprüfungs- bzw. Vordiplomsnote des Befragten, geplantes Fachsemester des Studienabschlusses, Sicherheit des Studienabschlusses, Zufriedenheit mit den bisher im Studium erzielten Ergebnissen, den Dozenten entgegengebrachtes Vertrauen und eben auch der Studienzufriedenheit), ein Zusammenhang tendenziell am ehesten zwischen der Zufriedenheit der Befragten mit ihrem Studium und den Dimensionen der Betreuung festzustellen ist.

-
- ²¹ Die Befragungswerte für die Studienzufriedenheit werden hierbei nach bekanntem Muster zusammengefasst, so dass – wie bereits bei der vorangegangenen Auswertung geschehen – die beiden Extremwerte sowie die Werte im mittleren Bereich jeweils eine Kategorie bilden und auf diese Weise die anfängliche Skala mit sieben Kategorien auf drei Kategorien verdichtet werden kann.
- ²² Vollständige Verteilungen siehe Anhang V.
- ²² Andere Möglichkeiten, Zusammenhänge zu erschließen, sind an dieser Stelle nicht sinnvoll, da hier mit relativ geringen Fallzahlen operiert werden muss.

6 Anhang:

Anhang I: Ausgangskorrelationsmatrix der Faktorenanalyse

(mit Sprechstunden-Items 9d und 9e)

	1) Erlangung von Leistungsnachweisen.	2) Unterlagen/Materialien/Bücher etc. zur Prüfungsvorbereitung	3) relevante Literatur	4) Lesepensum pro Semester	5) effektive Lektüre wissenschaftlicher Arbeiten	6a) wichtige Literatur	6b) Thema einer Arbeit/eines Referates	6c) Strukturierung einer Arbeit/eines Referates	6d) inhaltliche Fragen einer Arbeit/eines Referates	6e) Präsentation eines Referates	6f) Besprechung/Korrektur von Klausuren	6g) Besprechung/Korrektur von Übungsaufgaben	7) gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden.	8) Austausch mit Dozenten über Fachliteratur	9a) Studienplanung und Studienaufbau	9b) Prüfungsvorbereitungen und Prüfungsvorhaben	9c) Gespräche außerhalb der Sprechstunden	9d) Sprechstunden mit Voranmeldung	9e) Sprechstunden ohne Voranmeldung
1)	1,00	,674	,229	,267	,265	,229	,225	,168	,215	,092	,057	,069	,290	,177	,150	,195	,167	,021	,131
2)	,674	1,00	,334	,275	,251	,285	,192	,155	,215	,113	,069	,120	,279	,195	,187	,197	,189	,006	,170
3)	,229	,334	1,00	,393	,333	,422	,174	,242	,230	,207	,093	,146	,286	,272	,200	,204	,232	-,021	,173
4)	,267	,275	,393	1,00	,446	,318	,180	,252	,215	,201	,143	,196	,180	,313	,200	,202	,162	,083	,076
5)	,265	,251	,333	,446	1,00	,266	,254	,418	,326	,322	,236	,093	,279	,378	,235	,239	,236	,069	,127
6a)	,229	,285	,422	,318	,266	1,00	,327	,364	,374	,292	,153	,196	,246	,314	,250	,231	,257	,049	,162
6b)	,225	,192	,174	,180	,254	,327	1,00	,436	,481	,257	,078	,046	,250	,251	,056	,200	,195	,091	,198
6c)	,168	,155	,242	,252	,418	,364	,436	1,00	,568	,537	,213	,106	,317	,369	,213	,288	,258	,024	,197
6d)	,215	,215	,230	,215	,326	,374	,481	,568	1,00	,446	,233	,152	,344	,377	,203	,309	,323	,077	,235
6e)	,092	,113	,207	,201	,322	,292	,257	,537	,446	1,00	,248	,209	,268	,342	,262	,287	,271	,079	,125
6f)	,057	,069	,093	,143	,236	,153	,078	,213	,233	,248	1,00	,432	,215	,253	,276	,305	,244	,099	,105
6g)	,069	,120	,146	,196	,093	,196	,046	,106	,152	,209	,432	1,00	,142	,221	,268	,254	,197	,138	,008
7)	,290	,279	,286	,180	,279	,246	,250	,317	,344	,268	,215	,142	1,00	,461	,304	,295	,409	-,013	,136
8)	,177	,195	,272	,313	,378	,314	,251	,369	,377	,342	,253	,221	,461	1,00	,313	,358	,454	,037	,178
9a)	,150	,187	,200	,200	,235	,250	,056	,213	,203	,262	,276	,268	,304	,313	1,00	,461	,404	,053	,143
9b)	,195	,197	,204	,202	,239	,231	,200	,288	,309	,287	,305	,254	,295	,358	,461	1,00	,319	,077	,155
9c)	,167	,189	,232	,162	,236	,257	,195	,258	,323	,271	,244	,197	,409	,454	,404	,319	1,00	,035	,237
9d)	,021	,006	-,021	,083	,069	,049	,091	,024	,077	,079	,099	,138	-,013	,037	,053	,077	,035	1,00	-,002
9e)	,131	,170	,173	,076	,127	,162	,198	,197	,235	,125	,105	,008	,136	,178	,143	,155	,237	-,002	1,00

Anhang II: Faktorenanalyse – Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
1) Erlangung von Leistungsnachweisen	1,000	,713
2) Unterlagen/Materialien/Bücher etc. zur Prüfungsvorbereitung	1,000	,736

3)	relevante Literatur	1,000	,492
4)	Lesepensum pro Semester	1,000	,633
5)	effektive Lektüre wissenschaftlicher Arbeiten	1,000	,474
6a)	wichtige Literatur	1,000	,431
6b)	Thema einer Arbeit/eines Referates	1,000	,538
6c)	Strukturierung einer Arbeit/eines Referates	1,000	,681
6d)	inhaltliche Fragen einer Arbeit/eines Referates	1,000	,627
6e)	Präsentation eines Referates	1,000	,520
6f)	Besprechung/Korrektur von Klausuren	1,000	,503
6g)	Besprechung/Korrektur von Übungsaufgaben	1,000	,530
7)	gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden.	1,000	,526
8)	Austausch mit Dozenten über Fachliteratur	1,000	,481
9a)	Studienplanung und Studienaufbau	1,000	,533
9b)	Prüfungsvorbereitungen und Prüfungsvorhaben	1,000	,459
9c)	Gespräche außerhalb der Sprechstunden	1,000	,527

Anhang III: Faktorenanalyse – Erklärte Gesamtvarianz

	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
Komponente	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,200	30,588	30,588	5,200	30,588	30,588	2,870	16,883	16,883
2	1,637	9,631	40,219	1,637	9,631	40,219	2,671	15,714	32,598
3	1,467	8,628	48,847	1,467	8,628	48,847	1,974	11,614	44,211
4	1,101	6,474	55,321	1,101	6,474	55,321	1,889	11,110	55,321
5	,982	5,778	61,100						
6	,857	5,040	66,140						
7	,794	4,669	70,809						
8	,690	4,061	74,870						
9	,610	3,587	78,457						
10	,592	3,480	81,937						
11	,531	3,122	85,059						
12	,516	3,034	88,093						
13	,470	2,765	90,858						
14	,452	2,659	93,517						
15	,407	2,395	95,913						
16	,385	2,265	98,178						
17	,310	1,822	100,000						

Anhang IV: Faktorenanalyse – Rotationsmatrix

		Komponenten			
		1	2	3	4
1)	Erlangung von Leistungsnachweisen	7,687E-02	5,529E-02	,227	,808

2)	Unterlagen/Materialien/Bücher etc. zur Prüfungsvorbereitung	3,659E-02	9,477E-02	,308	,794
3)	relevante Literatur	,159	,116	,614	,275
4)	Lesepensum pro Semester	,116	,102	,768	,139
5)	effektive Lektüre wissenschaftlicher Arbeiten	,386	,157	,534	,123
6a)	wichtige Literatur	,394	,146	,470	,182
6b)	Thema einer Arbeit/eines Referates	,702	-6,577E-02	8,623E-02	,183
6c)	Strukturierung einer Arbeit/eines Referates	,781	,145	,223	-1,487E-02
6d)	inhaltliche Fragen einer Arbeit/eines Referates	,749	,198	,125	,109
6e)	Präsentation eines Referates	,611	,301	,196	-,133
6f)	Besprechung/Korrektur von Klausuren	6,265E-02	,633	,237	-,206
6g)	Besprechung/Korrektur von Übungsaufgaben	-,119	,589	,377	-,163
7)	gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden	,373	,449	-4,727E-02	,428
8)	Austausch mit Dozenten über Fachliteratur	,429	,494	,152	,171
9a)	Studienplanung und Studienaufbau	6,017E-02	,705	8,899E-02	,157
9b)	Prüfungsvorbereitungen und Prüfungsvorhaben	,232	,613	7,855E-02	,151
9c)	Gespräche außerhalb der Sprechstunden	,288	,607	-7,937E-02	,263

Anhang V: Fachspezifische Verteilungen der Studienzufriedenheit
 (Angaben in %, Rangreihung nach Häufigkeit der positiven
 Bewertungen in absteigender Reihenfolge)

	Studienzufriedenheit		
	positiv	mittlerer Bereich	negativ
Physik	61.5	36.5	1.9
Publizistik	52.5	46.5	1.0
Sport	52.2	45.7	2.2
Biologie	48.9	47.9	3.2
Amerikanistik	47.0	50.0	3.0
Politikwissenschaft	42.6	54.3	3.1
Soziologie	39.7	60.3	0.0
Psychologie	39.6	54.7	5.8
Germanistik	37.2	55.8	7.0
VWL	36.1	59.4	4.5
Anglistik	34.1	62.1	3.8
Gesamtstichprobe	43.7	52.7	3.7

Beratung und Information

Untersuchungsergebnisse zum Angebot und zur Gewinnung von studien-
relevanten Informationen

Uwe Schmidt und Birgit Leinen

1. EINFÜHRUNG	180
2. UNTERSUCHUNGSDESIGN UND STICHPROBE	181
3. DIE NUTZUNG VON SERVICEANGEBOTEN	184
4. INFORMATIONSWEGE	190
5. DIE VON STUDIENANFÄNGERN WAHRGENOMMENE QUALITÄT DER INFORMATIONS- UND BERATUNGSANGEBOTE	192
6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	203

1. Einführung

Der Informationsstand zu Beginn des Studiums, so Lewin et al. auf der Grundlage einer Studie des Hochschul-Informations-Systems, wird von mehr als einem Drittel der Studienanfänger als schlecht oder ungenügend bewertet. Diese Einschätzung ist offensichtlich unabhängig von der schulischen Vorbildung und der sozialen Herkunft. Nennenswerte Unterschiede sind lediglich bei einer geschlechtsspezifischen Differenzierung in der Art festzustellen, dass Studentinnen mit 39% etwas häufiger als ihre männlichen Kommilitonen (33%) sich schlecht oder unzureichend informiert fühlen.¹

Betrachtet man einzelne Aspekte, für welche die befragten Studierenden Informationsdefizite wahrnehmen, so fällt auf, dass der Informationsstand zu den Lebensbedingungen am Hochschulort deutlich besser bewertet wird als jener zu den Studienbedingungen vor Ort sowie zu den Anforderungen des Studiums. In noch stärkerem Maße werden Informationen zu Studienbeginn zu Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten des Studiums als nicht ausreichend empfunden.²

Unter dieser Perspektive interessierte, wie die Informations- und Beratungsangebote zum Studium wahrgenommen werden. Hierbei wurden die folgend beschriebenen Fragestellungen zugrunde gelegt.

Zunächst liegt die Frage nahe, ob sich bspw. aufgrund der Ausbreitung elektronischer Medien auch die Wege der Informationsgewinnung und Beratung verändert haben.

Darüber hinaus interessierte, welcher Informations- bzw. Beratungsbedarf von den Studierenden eingefordert wird, wobei zu unterscheiden ist zwischen den jeweiligen Gegenständen sowie der Form der Informationsgewinnung.

Weiterhin gingen wir davon aus, dass durch die bestehenden Informations- und Beratungsangebote die jeweiligen Zielgruppen unterschiedlich angesprochen werden. Erwartet wurde, dass vor allem zwischen einzelnen Fächern bzw. Fachgruppen Differenzen im Hinblick auf den Beratungsbedarf und die Praxis der Informationsgewinnung zu beobachten sind.

¹ Vgl. Karl LEWIN et al. (2000): Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang, S.17

² Vgl. ebd. Während sich die Hälfte der Studienanfänger im Hinblick auf die Lebensbedingungen am Hochschulort gut informiert fühlt, trifft dies mit Bezug auf die Studienbedingungen auf 45%, die Studienanforderungen auf 41% und die Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten lediglich auf 36% der Befragten zu.

Schließlich interessierte, inwieweit Qualitätsunterschiede zwischen unterschiedlichen Beratungsangeboten und -einrichtungen von den Studierenden wahrgenommen werden. Hiermit ist auch der praktische Bezug der vorliegenden Untersuchung angesprochen. Vor allem die von den Studierenden abgegebenen Einschätzungen zur Qualität der jeweiligen Beratungsangebote sollte auf mögliche Konsequenzen für eine Umstrukturierung der Informations- und Beratungspraxis hin überprüft werden.

2. Untersuchungsdesign und Stichprobe

Im Rahmen der geplanten modellhaften Einführung eines Studienbüros an der Johannes Gutenberg-Universität wurden im Juli 2001 sowie zu Beginn des Wintersemesters 2001/2002 Studierendenbefragungen durchgeführt, die genaueren Aufschluss über die Art der Informationsgewinnung und etwaige Problembereiche in den Beratungseinrichtungen für Studierende erheben sollten. In der ersten Befragung stand die Bewertung zentraler Serviceeinrichtungen für Studierende im Vordergrund. Hierbei handelt es sich um das Akademische Auslandsamt, das Bafög-Amt, die Förder- und Sozialberatung, das Studierendensekretariat sowie die Zentrale Studienberatung. Zielgruppe dieser Untersuchung waren Studierende, welche die Serviceeinrichtungen besucht hatten, womit auf die unmittelbaren Erfahrungen Bezug genommen werden konnte. Die quantitative Befragung von insgesamt 534 Studierenden wurde ergänzt durch jeweils fünf leitfadengestützte Interviews mit Studierenden im Anschluss an eine Beratung in den genannten Einrichtungen.

Ausgehend von der Prämisse, dass die Wahrnehmung des Serviceangebotes der Verwaltung für die Studierenden einen nur geringen Ausschnitt ihres Studienalltags beschreibt und damit zu erwarten ist, dass Studierende in der Retrospektive Formen der Studienberatung und der Informationsgewinnung eher summarisch als differenziert betrachten und zudem bei der ersten Befragung auch Studieninteressierte, die noch kein Studium aufgenommen hatten, beteiligt waren, wurde zu Beginn des Wintersemesters 2001/02 eine Erstsemesterbefragung durchgeführt, die stärker auf das gesamte Studienberatungs- und Informationsangebot abstellte. Während somit die erste Studierendenbefragung insbesondere nach der unterschiedlichen Wahrnehmung einzelner Serviceeinrichtungen für Studierende in der Verwaltung differenzierte, sollte die zweite Befragung in erster Linie die Zufriedenheit mit dem Gesamtangebot in den Blick nehmen und unter dieser Perspektive bspw. der Frage nachgehen,

inwieweit eine unterschiedliche Wahrnehmung von Beratung und Informationsangeboten in der Verwaltung und in den Fächern und Fachbereichen festzustellen ist.

Im Folgenden wird vor allem auf diese zweite Befragung Bezug genommen. Die Ergebnisse der ersten Befragung werden primär im Hinblick auf die Bewertung von Beratungsangeboten ergänzend hinzugezogen.

Der verwendete Fragebogen berücksichtigte Fragen zu den Komplexen, welche Informationen von den Studierenden eingeholt oder erwartet werden, in welcher Weise und von welchen Einrichtungen die Informationen eingeholt werden und wie der Zugang zum Studium und das Bewerbungsverfahren verlaufen sind.

Befragt wurden Studierende im Rahmen der Einführungsveranstaltungen für Erstsemester in nahezu allen Fachbereichen. Insgesamt wurden auf diese Weise 1.905 Studierende erreicht, die sich dazu bereit fanden, an der Befragung teilzunehmen.

Erwartungsgemäß ist die Mehrzahl der Befragten jünger als 25 Jahre. Insgesamt 91,6% der Befragten gaben an, entweder jünger als zwanzig oder zwischen zwanzig und vierundzwanzig Jahren alt zu sein. Lediglich 2,4% der Befragten gaben an, dreißig Jahre oder älter zu sein.

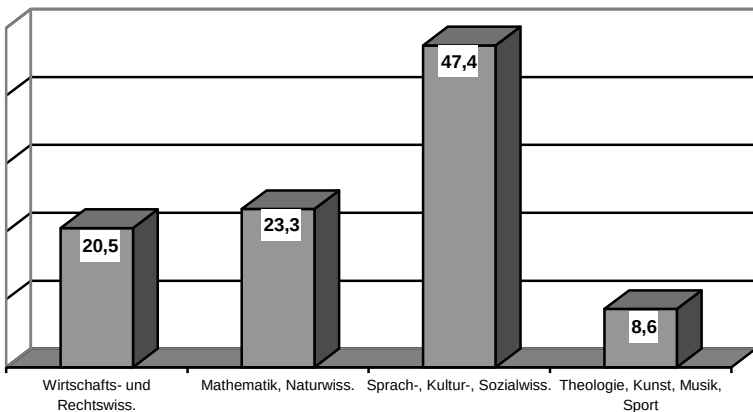
Im Einklang mit der geschlechtsspezifischen Verteilung der Studierenden an der Universität Mainz nahmen insgesamt mehr Studentinnen (59%) als Studenten (41%) an der Befragung teil. Der Anteil ausländischer Studierender liegt dagegen mit 8,2% unter dem an der Universität Mainz vorzufinden durchschnittlichen Anteil von ca. 15%. 7,9% aller Befragten gaben an, dass sie zuvor bereits an einer anderen Hochschule ein Studium aufgenommen hatten. Ein annähernd gleicher Anteil hat offenbar bereits an der Johannes Gutenberg-Universität ein anderes Fach studiert. Dies jedenfalls lässt sich aus den Angaben zu der Frage, ob die befragten Studierenden Studienanfänger seien, ablesen. Hier antworteten ca. vier Fünftel aller Befragten, dass sie erstmals ein Studium aufnehmen.

Um etwaige Unterschiede zwischen einzelnen Fachkulturen identifizieren zu können, wurde eine Differenzierung nach Fachrichtungen vorgenommen. Hierzu wurden Fächer zusammengefasst, bei denen im Hinblick auf die Studienstruktur sowie die Themenfelder Vergleichbarkeit angenommen werden kann. Entlang dieser Kriterien ließen sich fünf Fächergruppen bilden: Naturwissenschaften und Mathematik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften, Medizin sowie Theologie, künstlerische Fächer und Sport, wobei die letzte

Kategorie auch dazu diente, solche Fächer zu erfassen, die den zuvor genannten Fächergruppen nicht eindeutig zuzuordnen waren. In der Medizin konnte im Rahmen des Befragungszeitraums keine systematische Erhebung durchgeführt wurde, so dass diese Fächergruppe in der folgenden Auswertung nicht berücksichtigt wird. Der Fächergruppenbildung lag für Magister- und Lehramtsstudiengänge die Nennung des Hauptfachs zugrunde.³

Legt man diese Einteilung nach Fachgruppen zugrunde, so gibt nahezu die Hälfte der Studierenden an, dass sie ein sozial- bzw. kultur- oder sprachwissenschaftliches Fach studieren. Jeweils etwas mehr als ein Fünftel der Befragten studieren Rechts- und Wirtschaftswissenschaften bzw. Naturwissenschaften und Mathematik, während ca. ein Zwölftel der befragten Studienanfänger sich für katholische oder evangelische Theologie, Musik, Bildende Kunst oder Sport immatrikuliert haben.

Abb. 1: Befragte nach Fächergruppen

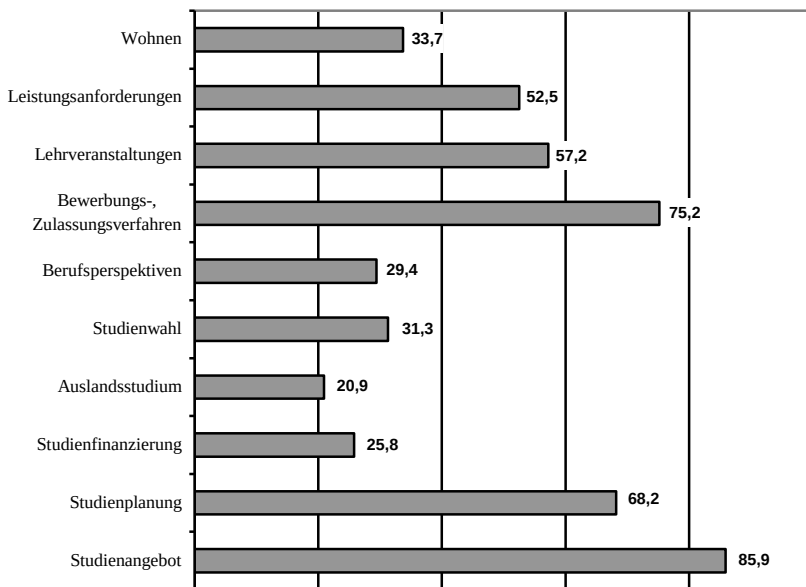


³ Die Anzahl der Studierenden, die zwei Hauptfächer wählten war zu vernachlässigen, so dass jeweils das zuerst genannte Hauptfach herangezogen werden konnte.

3. Die Nutzung von Serviceangeboten

Die Nutzung verschiedener Informations- und Beratungsangebote wurde sowohl im Hinblick auf die Wahrnehmung als auch bezüglich der Qualität der jeweiligen Angebote erhoben. Mit der Frage nach den Bereichen, für die Beratungsbedarf besteht, sollte erhoben werden, inwieweit die bestehenden Angebote auf die Nachfrage der Studierenden abgestimmt sind und gegebenenfalls spezifische Beratungsbereiche quantitativ ausgeweitet werden sollten. Betrachtet man die Nutzung der unterschiedlichen Beratungsangebote, so waren es vor allem Fragen zum Studienangebot, zur Studienplanung, dem Bewerbungs- und Zulassungsverfahren sowie zu Lehrveranstaltungen und Leistungsanforderungen, die von den Studierenden vor Aufnahme bzw. zu Beginn ihres Studiums nachgefragt werden.

Abb. 2: *Nutzung von Beratungsangeboten*



Wenig überraschend ist der vergleichsweise geringere Anteil an Studierenden, die Fragen zur Studienfinanzierung und zu einem Auslandsstudium haben, liegt doch der Anteil derjenigen, für die bspw. grundsätzlich die Finanzierung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz in Frage kommt, nicht über dem ausgewiesenen Anteil von ca. einem Viertel der Studienanfänger.

Interessant hingegen ist aus unserer Sicht, dass jeweils etwas weniger als ein Drittel der Befragten entweder noch Bedarf an einer Beratung zur Studienwahl hat, was unter Umständen darauf schließen lässt, dass die getroffene Studienfachentscheidung noch nicht abschließend gedacht ist, oder an näheren Auskünften zu den mit der Studienwahl verbundenen Berufschancen interessiert ist.

Aussagekräftig können diese Ergebnisse allerdings erst im Vergleich sein. So ist zu fragen, ob der Beratungsbedarf für unterschiedliche Bereiche geschlechtsspezifisch, nach Fächergruppen oder Staatsangehörigkeit voneinander abweicht. Die entsprechende Auswertung der Daten zeigt, dass die geschlechtsspezifischen Differenzen über nahezu alle Beratungsangebote hinweg vergleichsweise gering sind, wobei Studentinnen tendenziell etwas häufiger die genannten Beratungsmöglichkeiten nutzen. Nennenswerte Unterschiede sind lediglich bei Fragen zum Bewerbungsverfahren und der Zulassung⁴ sowie im Hinblick auf den Beratungsbedarf zu einem etwaigen Auslandsstudium zu beobachten. Hierzu nutzten 14% der männlichen und immerhin etwas mehr als ein Viertel der weiblichen Studierenden das Beratungsangebot der Universität.

Auch mit Blick auf die Differenzierung nach ausländischen und deutschen Studierenden sind zumeist nur geringfügige Unterschiede bezüglich der Nutzung von Beratungsangeboten festzustellen, die in der Tendenz uneinheitlich sind. Auffällig ist hierbei, dass deutsche Studierende etwas häufiger eine Beratung zu Lehrveranstaltungen und Leistungsanforderungen wahrnehmen⁵, wogegen ausländische Studierende vor allem bei der Finanzierung des Studiums einen erhöhten Beratungsbedarf angeben.⁶

⁴ 70,4% der Studenten und 78,9% der Studentinnen geben an, dass sie hierzu Beratung eingeholt haben.

⁵ Der angegebene Beratungsbedarf bei deutschen Studierenden liegt bei dem Item Lehrveranstaltungen bei 58% (ausländische Studierenden: 52,7%) und im Hinblick auf Fragen der Leistungsanforderungen bei 52,8% (ausländische Studierende: 46,1%).

⁶ Nahezu ein Viertel (24,3%) der ausländischen und 19,7% der deutschen Studierenden geben an, Beratungsangebote im Hinblick auf Fragen der Studienfinanzierung in Anspruch genommen zu haben.

Die Differenzierung nach Fächergruppen wiederum zeigt zum Teil signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Studienfachrichtungen. Zu berücksichtigen ist bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse allerdings, dass durch die Zusammenfassung zu Fächergruppen unter Umständen Effekte, die für einzelne Fächer zu erwarten wären, durch diese Form der Zusammenfassung relativiert werden.

Erwartungsgemäß besteht der größte Beratungsbedarf zu Fragen des Studienangebots und der Studienwahl bei Studierenden der geistes-, kultur-, sozial- und sprachwissenschaftlichen Fächer. Dies lässt sich – so unsere Vermutung – nicht zuletzt auf das in diesen Bereichen vorhandene breite Studienangebot und auf die Struktur des Magisterstudiengangs mit der Wahl eines Hauptfachs und in der Regel von zwei Nebenfächern zurückführen, womit vielfältige Wahlmöglichkeiten bestehen. So geben 90,5% der Studierenden dieser Fachrichtungen an, im Hinblick auf das Studienangebot Beratungsangebote wahrgenommen zu haben. Überdurchschnittlich mit 36,4% (der Durchschnitt liegt bei 31,3%) geben jene Studierenden auch an, für Fragen der Studienwahl Beratungseinrichtungen an der Universität Mainz aufgesucht zu haben. Mit diesen Ergebnissen korrespondiert, dass Studierende dieser Fächergruppe mit 66,2% auch vergleichsweise häufig Beratungsbedarf bezüglich der Lehrveranstaltungen und ihrer Planung haben.

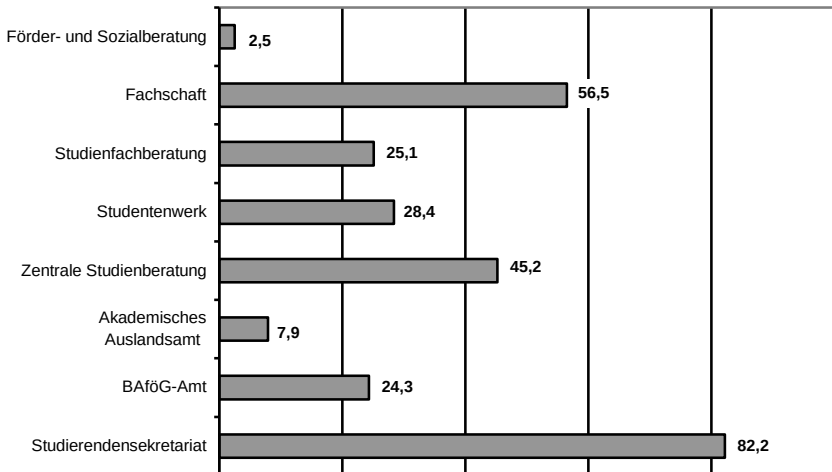
Bei den Studierenden der in einer Gruppe zusammengefassten Fächer Musik, Sport, Kunst und Theologie fällt auf, dass sie zum einen angeben, deutlich seltener Beratung zur Studienplanung zu benötigen (59,9% bei durchschnittlich 68,2% in der Gesamtpopulation), gleichzeitig aber einen höheren Bedarf an Fragen zum Bewerbungs- und Zulassungsverfahren haben (86,1% bei durchschnittlich 75,2%). Dies erscheint insofern plausibel, als sich unter den zusammengefassten Fächern solche befinden, die entweder einen Numerus-Clausus oder aber ein gesondertes Aufnahmeverfahren (Musik, Kunst) haben.

Studierende, die Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften studieren, haben mit Blick auf Beratungsaspekte, die nicht unmittelbar das Studium betreffen, einen offensichtlich geringeren Bedarf. Dies gilt sowohl für Fragen der Studienfinanzierung als auch für jene des Wohnens. Hier geben die Studierenden dieser Fächergruppe an, dass sie zu 20,1% an Fragen der Studienfinanzierung und zu 23,8% an Fragen des Wohnens Beratungsinteresse haben (bei durchschnittlich 25,8% bzw. 33,7%). Die Studienorganisation selbst wirft offensichtlich im Vergleich zu den übrigen Fächergruppen weniger Probleme auf. So gaben nur 35,9% bzw. 44,1% der Befragten aus den rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern an,

dass sie Beratungsangebote zu Aspekten der Leistungsanforderung bzw. der Lehrveranstaltungen genutzt haben.⁷ Gleichzeitig liegt offensichtlich das Beratungsinteresse im Hinblick auf die Möglichkeit eines Auslandsstudiums in dieser Fächergruppe wie auch in der Gruppe der Geistes-, Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften deutlich über jenem der beiden anderen Fächergruppen. Während Studierende der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zu 29,1% und der Geistes-, Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften zu 22,4% entsprechende Angebote wahrgenommen haben, trifft dies jeweils nur für ca. 12% der beiden übrigen Fächergruppen zu.

Die Nutzung von Beratungsangeboten lässt sich neben dieser auf Themenbereiche fokussierten Betrachtung auch unter der Perspektive der beteiligten Beratungseinrichtungen betrachten. Auch hierbei soll zunächst interessieren, wie hoch der Anteil derjenigen Studierenden ist, die einzelne zentrale oder auch fachspezifische Einrichtungen mit einem studienrelevanten Beratungsangebot aufgesucht haben.

Abb.3: Nutzung von Einrichtungen mit Beratungsangebot



⁷ Die entsprechenden Durchschnittswerte liegen in der Gesamtpopulation bei 52,5% bzw. 57,2%.

Die hier ausgewiesenen Anteile zur Rekrutierung einzelner Beratungseinrichtungen sind zum Teil selbsterklärend, da sie die zu erwartenden Anteile aller Befragten abbilden, bei denen entsprechende Fragestellungen zu vermuten sind. Dies gilt insbesondere für das Studierendensekretariat, das BAFöG-Amt, die Förder- und Sozialberatung sowie – unter der Perspektive, dass es sich bei der Befragtengruppe um Studienanfänger handelt und mithin die Frage nach einem Auslandsstudium eine noch nicht so bedeutende Rolle spielt – das Akademische Auslandsamt. So zeigen bspw. die Befragungsergebnisse, dass 54,5% der ausländischen Studierenden das Akademische Auslandsamt aufgesucht haben, während dies nur auf 3,6% der deutschen Studierenden zutrifft.⁸

Daher soll zunächst die Nutzung solcher Einrichtungen interessieren, bei denen davon auszugehen ist, dass mit Blick auf die Studierenden insgesamt keine zielgruppenspezifische Vorauswahl zu unterstellen ist. Dies gilt insbesondere für die studienrelevanten Beratungseinrichtungen, also die Zentrale Studienberatung, die Fachstudienberatung und die Fachschaften, sowie für das Studentenwerk. Grundsätzlich ist aufgrund des hohen Anteils an Studierenden, die angeben, Beratung durch die Fachschaften gesucht zu haben, davon auszugehen, dass neben den ‚offiziellen‘ Beratungseinrichtungen auch den eher ‚informellen‘ Wegen der Informationsgewinnung eine hohe Bedeutung zukommt.

Differenziert man die Nutzer dieser institutionellen Angebote wiederum nach dem Anteil ausländischer Studierender, dem Geschlecht und den genannten Fachrichtungen, so fällt zunächst auf, dass tendenziell Studentinnen häufiger entsprechende Beratungsangebote wahrnehmen. Während diese Unterschiede bei der Zentralen Studienberatung, der Fachstudienberatung und dem Aufsuchen der Fachschaft relativ gering sind (der Anteil liegt bei Studentinnen um 1,0% bis 7,8% höher als bei Studenten), ist vor allem bei Studierenden, die das Studentenwerk aufsuchen, ein deutlich höherer Anteil von Frauen zu verzeichnen (61,9% aller befragten Studentinnen, 38,7% der befragten Studenten). Dies, so lässt sich aufgrund von Untersuchungsergebnissen aus anderen Bereichen vermuten, könnte vor allem mit Blick auf die Nachfrage nach Wohnungen darauf zurückgeführt werden, dass das Auszugsalter geschlechtsspezifisch variiert und Studentinnen tendenziell früher das Elternhaus verlassen.

⁸ Im Hinblick auf die Angaben zu ausländischen Studierenden ist zu berücksichtigen, dass hiermit eine sehr heterogene Gruppe beschrieben ist, die sich aus Studierenden, die aus anderen EU-Staaten bzw. außerhalb von EU-Staaten kommen und sogenannten Bildungsinländern zusammensetzt. In der Regel müssen ausländische Studierende das Akademische Auslandsamt kontaktieren, so dass der hohe Anteil derer, die das Akademische Auslandsamt besucht haben, nicht überrascht.

Im Hinblick auf den Anteil ausländischer Studierender sind die Unterschiede insgesamt wiederum gering und lediglich für die Zentrale Studienberatung ist ein deutlich höherer Anteil an deutschen Studierenden festzustellen, was daraus erklärt werden könnte, dass mit dem Akademischen Auslandsamt für Fragen der Bewerbung ein ausgewiesenes Beratungsangebot für ausländische Studierende zur Verfügung steht.

Deutlichere Unterschiede zeigen sich zwischen den einzelnen Fachrichtungen. Auffallend ist, dass die Zentrale Studienberatung signifikant häufiger von Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie jenen der Sprach-, Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften aufgesucht wird als von Studierenden der Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften sowie Theologie, Sport, Musik und Kunst. Während in den erstgenannten Fächergruppen jeweils ca. die Hälfte der befragten Studierenden angibt, die Zentrale Studienberatung aufgesucht zu haben, trifft dies nur für ca. ein Drittel der übrigen Fachrichtungen zu. Diese Ergebnisse entsprechen grundsätzlich den vorherigen Ausführungen zu einem erhöhten Studienberatungsbedarf bei Studierenden, die Masterstudiengänge oder solche Studiengänge wählen, die mit verwandten Fächern konkurrieren.

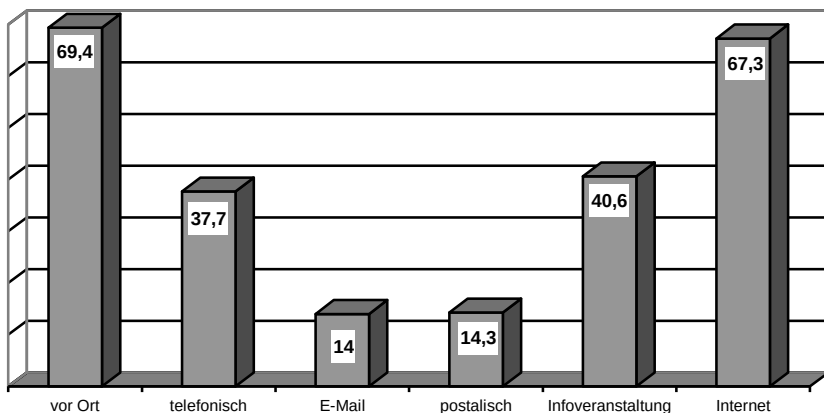
Interessant ist die Verteilung in Bezug auf die Wahrnehmung einer Studienberatung in den Fächern selbst. Hier ist in allen Fachrichtungen ein deutliches Übergewicht zugunsten des vergleichsweise informellen Beratungsangebots durch die Fachschaft zu beobachten. Am häufigsten wird diese Option von Studierenden der Naturwissenschaften und der Mathematik (72,7% der befragten Studierenden) gewählt, die gleichzeitig mit 19,2% am seltensten die Fachstudienberatung in Anspruch nehmen. Gleichzeitig sind Studierende der Sprach-, Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften mit 43,1% deutlich seltener an einer Beratung durch die Fachschaft interessiert, suchen aber umgekehrt am häufigsten (29,0%) die Fachstudienberatung auf. Hieraus Schlüsse zu ziehen, scheint insofern verfrüht, als zum einen nicht vorauszusetzen ist, dass die befragten Studierenden in jedem Fall eine klare Grenzziehung zwischen den einzelnen Beratungsangeboten vornehmen können. Zum anderen ist vor allem die Frequentierung der Fachschaften – so unsere Vermutung – auch von dem jeweiligen Engagement der Fachschaftsmitglieder abhängig, das erfahrungsgemäß in den einzelnen Fächern Konjunkturen unterliegt, deren Einfluss an dieser Stelle nicht bewertet werden kann.

4. Informationswege

Uns interessierte, in welcher Weise Studienanfänger vor und zu Beginn ihres Studiums Informationen einholen. Für die künftige Planung der Service- und Beratungseinrichtungen ist dies insofern von Bedeutung, als bspw. zu erwarten war, dass die Informationsgewinnung über das Internet stetig zunimmt und ein entsprechendes Angebot der Anpassung und ggf. der Modifizierung bedarf.

Die in Abbildung 4 dokumentierten Ergebnisse bestätigen die Vermutung, dass der Zugang zu Informationsangeboten der Universität über das Internet einen hohen Stellenwert einnimmt. Etwas mehr als zwei Drittel wählen diesen Weg, der damit nach der Informationseinholung vor Ort zum wichtigsten Informationsangebot geworden ist.

Abb. 4: *Wege der Informationsgewinnung*



Darüber hinaus zeigt sich, dass die postalische Kontaktaufnahme mehr und mehr durch jene in Form von Emails ergänzt bzw. ersetzt wird. So gaben 14% der Befragten an, den Kontakt über Emails gesucht zu haben und annähernd genauso viele Studierende wählten den ‚traditionellen‘ Weg der postalischen Informationseinholung. Während damit ca. 28% den Kontakt zur Universität schriftlich herstellen, werden vergleichsweise häufiger die fernmündliche (37,7%) Informationsgewinnung oder jene im Rahmen von Informationsveranstaltungen gesucht (40,6%). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die zugrunde liegende Frage Mehr-

fachnennungen zuließ, so dass die zuvor genannten Ergebnisse keine Exklusivität spezifischer Informationswege implizieren. Im Gegenteil ist eine grundsätzliche Tendenz zu erkennen, mehrere Informationsformen zu nutzen. Durchschnittlich geben die Studierenden an, jeweils zwei bis drei Zugänge (der Durchschnittswert liegt bei 2,4) gewählt zu haben.

Unter dieser Perspektive der mehrfachen Informationsgewinnung erscheint von Interesse, ob typische Häufungen im Hinblick auf die Kombination einzelner Informationswege zu beobachten sind. Betrachtet man die entsprechenden Aussagen der Befragten, so fallen wenige systematische Zusammenhänge auf. Spezifische Zugänge zeigen sich zum einen darin, dass Studienanfänger, die per E-Mail Informationen einholen, auch insgesamt vergleichsweise häufiger den Weg über telefonische und postalische Anfragen suchen sowie das Internet als Informationsquelle nutzen. Umgekehrt gilt für diejenigen, die sich postalisch an die Universität wenden, dass sie auch häufiger telefonisch und über E-Mail Kontakt aufnehmen, wogegen sie durchschnittlich seltener vor Ort, im Rahmen von Informationsveranstaltungen oder durch das Internet Informationen einholen.

Im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Nutzung unterschiedlicher Informationswege zeigt sich, dass entsprechend der zuvor dargestellten Ergebnisse Studentinnen auch die einzelnen Informationswege in der Regel stärker nutzen. Hiervon ausgenommen sind der Kontakt per E-Mail und die Informationseinholung über das Internet, die von Studenten geringfügig häufiger genutzt werden.

Auch die Unterscheidung zwischen ausländischen und deutschen Studierenden zeigt mit Blick auf die gewählten Informationswege kaum nennenswerte Unterschiede. Auffallend ist lediglich, dass ausländische Studierende sich vergleichsweise häufiger auf postalischem Weg an die Universität wenden.

Differenziert nach Fächergruppen zeigen die Untersuchungsergebnisse hingegen deutlichere Differenzen. Grundsätzlich ist bei den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Mathematik und den Naturwissenschaften zu beobachten, dass seltener schriftlicher oder fernmündlicher Kontakt gesucht wird.⁹ Während im Hinblick auf die Informationseinho-

⁹ Während in den zuerst genannten Fächergruppen zwischen 35,9% und 38,8% telefonisch nach Informationen suchen (Email: 11,1 – 13,7%; postalisch: 14,8-18,0%), sind dies in den Fächergruppen Sprach-, Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Theologie, Kunst, Musik und Sport zwischen 52,7% und 60,8% (Email: 19,3 – 23,8%; postalisch: 20,0 – 27,5%) der Studierenden.

lung vor Ort sowie über das Internet keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Fächergruppen festzustellen sind, fällt auf, dass die Studierenden der Theologien und der Fächer Kunst, Musik und Sport seltener das Angebot von Informationsveranstaltungen nutzen.¹⁰

5. Die von Studienanfängern wahrgenommene Qualität der Informations- und Beratungsangebote

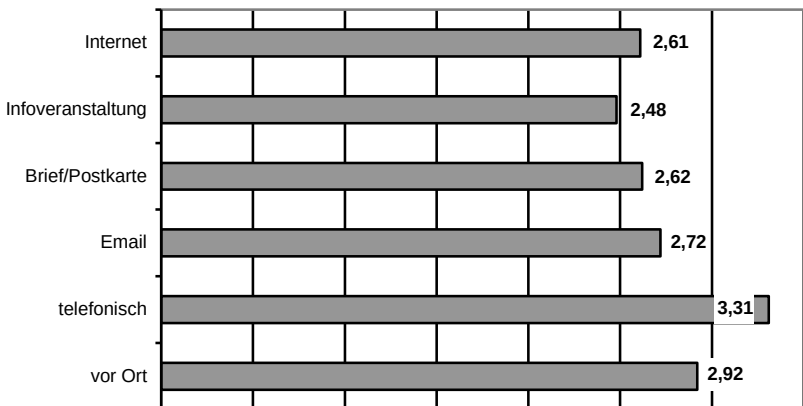
Die von den Studierenden wahrgenommene Qualität der erfragten Beratungs- und Betreuungsleistungen lässt sich grob und entsprechend den vorherigen Beschreibungen kategorisieren nach einzelnen Beratungsleistungen und Informationsangeboten, den Wegen der Informationsgewinnung sowie den an der Beratung beteiligten Einrichtungen. Hierbei ist für die folgende Auswertung einzuschränken, dass aufgrund der Rahmenbedingungen der Befragung keine direkte Zurechnung der Leistungen einzelner Einrichtungen und der Qualität hinsichtlich spezifischer Angebote vorgenommen werden kann.¹¹ Auch die verwendeten Items zur Abfrage der Qualitätseinschätzung mussten aus diesem Grund auf vergleichsweise wenige Aspekte begrenzt bleiben.

In Abbildung 5 werden zunächst die Einschätzungen der Studierenden zur Qualität der zuvor beschriebenen Informationswege zusammengefasst. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die Qualität der telefonischen Beratung als vergleichsweise schlecht erachtet wird.

Abb.5: Qualität der Informationswege

¹⁰ In der Fächergruppe Theologie, Kunst, Musik und Sport geben 34,5% der Befragten an, Informationen im Rahmen von Informationsveranstaltungen der Universität eingeholt zu haben. In den übrigen Fächergruppen liegt der entsprechende Anteil zwischen 50,3 und 56,0%.

¹¹ Da die Befragung im Rahmen von Veranstaltungen durchgeführt wurde, war eine Begrenzung des Fragebogens in der Weise erforderlich, dass die Beantwortung der Fragen nicht mehr als 15 Minuten Zeit in Anspruch nehmen sollte.



Differenziert nach Geschlecht bewerten Studenten die telefonische Kontaktaufnahme mit der Universität Mainz etwas schlechter als Studentinnen. Fachspezifische Unterschiede zeigen sich in dieser Frage insofern, als vor allem die Gruppe der Studierenden der Mathematik und naturwissenschaftlicher Fächer die telefonische Beratung als überdurchschnittlich schlecht (Mittelwert von 3,6) einstufen. Umgekehrt lässt sich für ausländische Studierende festhalten, dass sie diesen Aspekt der Beratungsqualität deutlich besser als die übrigen Studierenden einschätzen (Mittelwert von 2,84).

Auch die Informationseinholung vor Ort wird im Vergleich zu den übrigen Informationswegen mit einem Durchschnittswert von annähernd 3 von den Studierenden eher negativ eingeschätzt. Hierbei lassen sich keine nennenswerten geschlechtsspezifischen Unterschiede bzw. solche zwischen ausländischen und deutschen Studierenden feststellen. Auch die Differenzierung nach Fächergruppen weist nur geringe Differenzen auf, die auf eine etwas schlechtere Bewertung in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften und eine geringfügig bessere Beurteilung durch die Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften hinweisen.

Vergleichsweise gut werden die Informationsveranstaltungen für Studienanfänger und Studieninteressierte an der Johannes Gutenberg-Universität bewertet. Während die entsprechende Einschätzung zwischen deutschen und ausländischen Studierenden konsistent ist, zeigen sich deutliche Un-

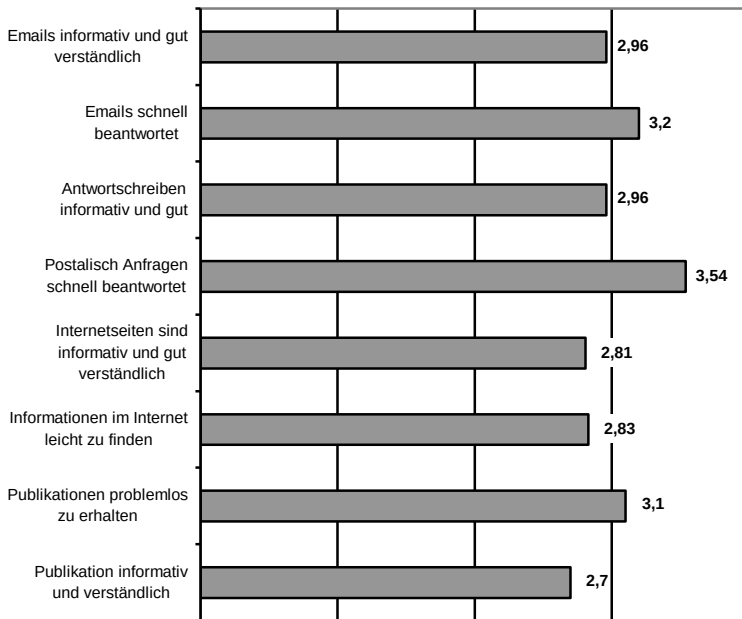
terschiede zwischen Studentinnen und Studenten. Danach schätzen Studentinnen die Qualität der Informationsveranstaltungen durchschnittlich um 0,4 Skalenpunkte besser als ihre männlichen Kommilitonen ein. Auch mit Blick auf die einzelnen Fächergruppen lassen sich Unterschiede der Art feststellen, dass vor allem Studierende der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Sprach-, Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften die Informationsveranstaltungen um bis zu 0.5 besser bewerten als Studierende in den übrigen Fächergruppen.

Die von den Befragten eher ‚durchschnittlich‘ beurteilten Informationswege (Internet und schriftliche Kontaktaufnahme, Informationsmaterial bzw. Publikationen) wurden im Rahmen der Befragung nochmals differenziert nach der inhaltlichen Qualität bzw. dem Informationsgrad der Angebote sowie danach, wie die entsprechenden Informationen aufzufinden bzw. zu erhalten sind.

Die entsprechenden, in Abbildung 6 zusammengefassten Aussagen der Studierenden zeigen zunächst, dass weniger die Inhalte der jeweiligen Information als vielmehr die nach Auffassung der Studierenden verzögerte Rückmeldung kritisiert wird. Dies gilt vor allem für die Beantwortung von Briefen als auch von Emails sowie für die Aussage, inwieweit Publikationen problemlos zu erhalten sind, die durchschnittlich jeweils mit Werten über 3.0 bewertet werden. Bezeichnenderweise wird die Erreichbarkeit von Informationen über das Internet, mithin also von Informationen, die keiner aktiven Rückmeldung bedürfen, erkennbar positiver eingeschätzt.

Doch auch für die Qualität der Informationsangebote selbst gilt, dass die dargestellten Beurteilungen zwischen 2.7 und 2.96 keinen Anlass zur Zufriedenheit geben und eher als Einschätzung mittelmäßiger Qualität zu werten sind.¹²

¹² Diese Werte müssen insofern als kritisch erachtet werden, als die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Befragung von Studierenden zeigen, dass in der Regel eher unkritisch geantwortet wird und im Vergleich bereits Werte von 2.5 eher eine mittelmäßige als eine gute Beurteilung darstellen.

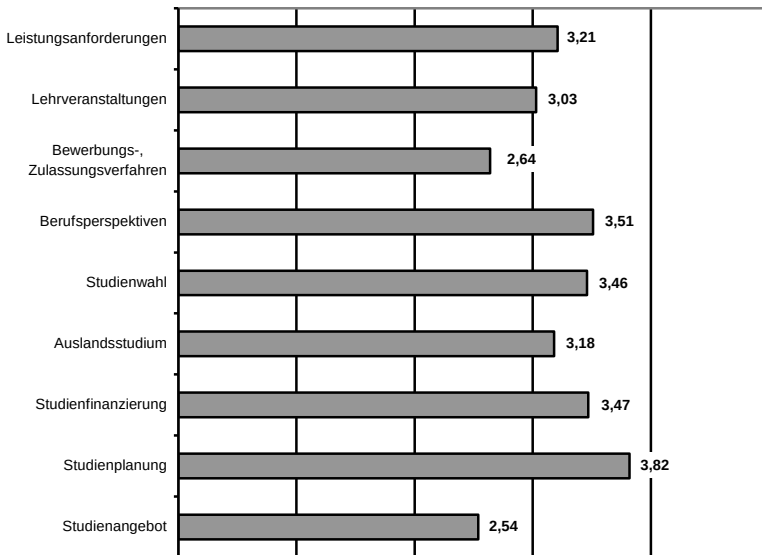
Abb.6: *Qualität und ‚Erreichbarkeit‘ von Informationsmaterial*

Wiederum unterschieden nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Fachgruppen fällt auf, dass sich Studenten grundsätzlich über nahezu alle Items hinweg kritischer äußern als Studentinnen, wobei der Unterschied jeweils zwischen zwei und drei Zehnteln liegt. Ausländische und deutsche Studierende unterscheiden sich hingegen in ihren Einschätzungen kaum. Mit Ausnahme einer bei ausländischen Studierenden besseren Bewertung der inhaltlichen Qualität von Antwortschreiben auf postalische Anfragen ist über alle übrigen Variablen hinweg zu beobachten, dass die Durchschnittswerte der Antworten zumeist weniger als ein Zehntel differieren. Auch die Einschätzungen der Fächergruppen variieren nur hinsichtlich weniger Items. Neben einer signifikant schlechteren Bewertung der Art der Rückmeldung bei postalischen Anfragen durch Studierende der Mathematik und Naturwissenschaften sind Unterschiede vor allem hinsichtlich der von den Studierenden wahrgenommenen Qualität des Email-Kontakts festzustellen. Während hierbei die Studierenden der Fächergruppe Theologien, Kunst, Musik und Sport im Vergleich zur Gesamt-

stichprobe angeben, dass die Rückmeldung bei Email-Anfragen schnell sei, wird von Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften das Rückmeldeverhalten, aber auch die inhaltliche Qualität der Emails kritisiert. Die Studierenden dieser Gruppe äußern sich darüber hinaus auch überdurchschnittlich kritisch im Hinblick auf die Qualität der Antwortschreiben auf postalische Anfragen.

Neben einzelnen Aspekten der Informationsbereitstellung interessierten uns spezifische Aspekte der Beratung, die sowohl in den Fachbereichen als auch in den zentralen Serviceeinrichtungen von Relevanz sind. Insgesamt ist hierfür zu resümieren, dass die Beratungspraxis in der überwiegenden Zahl der befragten Aspekte – mit Ausnahme der Beratung bzw. der Informationen zu Studienangeboten und dem Bewerbungs- und Zulassungsverfahren – in der Regel deutlich schlechter eingeschätzt wird als die zuvor beschriebenen Items.

Abb.7: Qualität einzelner Beratungsaspekte



Aufgrund der Erfahrungen mit der Evaluation von Fächern und Fachbereichen überrascht nicht, dass vielen Studierenden die jeweiligen Leistungsanforderungen nicht transparent sind und Informationen zur Studienplanung, aber auch zu einzelnen Lehrveranstaltungen häufig als nicht ausreichend erachtet werden. Während zwischen deutschen und ausländi-

schen Studierenden sowie zwischen Studentinnen und Studenten keine nennenswerten Unterschiede der Bewertung bezüglich dieser Items zu beobachten sind, wäre aufgrund der unterschiedlichen Studienstruktur und -abschlüsse zu erwarten, dass dies auch in den Urteilen der befragten Studierenden seinen Niederschlag findet. Für die Beratung und Transparenz bezüglich der Studienplanung weisen die Ergebnisse zumindest teilweise in die erwartete Richtung. So zeigt sich, dass neben den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften vor allem in der Mathematik und den Naturwissenschaften die Qualität der Informationen und Beratungsangebote zur Studienplanung besser als in den übrigen Fachgruppen bewertet wird.¹³

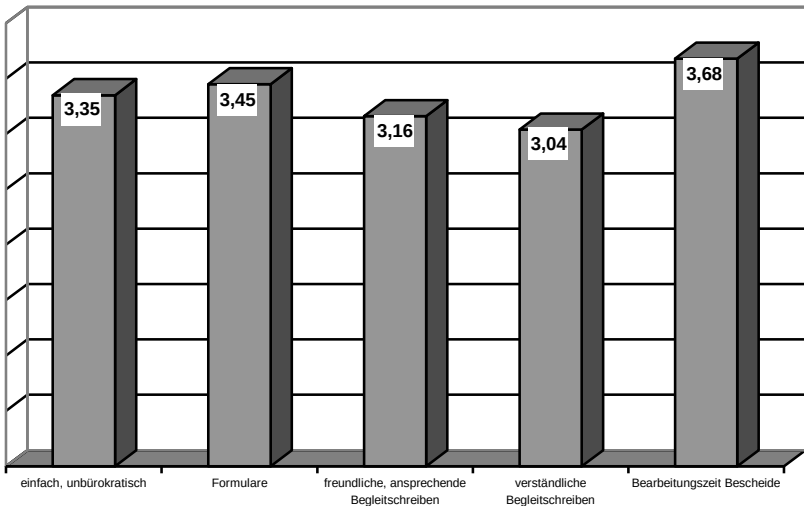
Dies lässt sich, so unsere Vermutung, nicht zuletzt auf die strukturellen Unterschiede zwischen Magister- und Diplomstudiengängen, die wesentlich in den Naturwissenschaften vertreten sind, zurückführen.

Mit Blick auf die Qualität der Informationen zu den Leistungsanforderungen des Studiums sind signifikante Abweichungen vom Mittelwert lediglich in der Fächergruppe Theologien, Kunst, Musik und Sport mit einem durchschnittlichen Skalenwert von 2.81 zu beobachten.

Da die durchgeführte Befragung im Zusammenhang mit der geplanten Einrichtung eines Studienbüros steht, wurde differenzierter nach solchen Bereichen gefragt, die in direktem Zusammenhang mit den zentralen Serviceeinrichtungen und hier insbesondere mit etwaigen Problemen bei der Einschreibung stehen.

Hierbei überrascht, dass zwar die Informationen im Rahmen des Bewerbungs- und Zulassungsverfahrens in der Gesamtbewertung im Vergleich zu anderen Qualitätsaspekten als gut erachtet werden (vgl. Abb.7), die einzelnen Aspekte des Bewerbungs- und Einschreibungsverfahrens hingegen deutlich schlechter bewertet werden (vgl. Abb.8).

¹³ So wird die Qualität der Informations- und Beratungsangebote in den Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften durchschnittlich mit 3.62, in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mit 3.60, in den Sprach-, Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften mit 3.98 und in der Fächergruppe Theologien, Kunst, Musik und Sport mit einem Skalenwert von 4.02 bewertet.

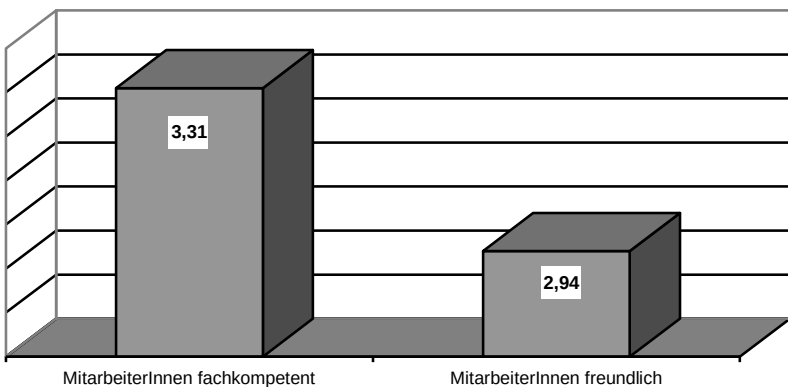
Abb.8: Qualität des Bewerbungs- und Zulassungsverfahrens

Als weiteres, über gesonderte inhaltliche Fragestellungen hinausreichen- des Moment der Informations- und Beratungsqualität fragten wir nach dem von den Studierenden wahrgenommenen Verhalten der Mitarbeite- rinnen und Mitarbeiter, wobei eine Trennung der Einschätzungen nach Fachkompetenz und Freundlichkeit vorgenommen wurde. Hierbei konnte wiederum unter der Prämisse, dass die Zeit zur Beantwortung der Fragen zeitlich stark begrenzt wurde, nur ein Gesamteindruck erhoben werden, so dass bspw. nicht nach einzelnen Einrichtungen bzw. Teilaspekten der Be- ratung differenziert werden kann.

Die entsprechenden Aussagen der befragten Studierenden überraschen zunächst vor allem auf dem Hintergrund der Ergebnisse der zuerst durch- geführten Befragung innerhalb von zentralen Serviceeinrichtungen inso- fern, als die Fachkompetenz der mit Beratungstätigkeit befassten Mitar- beiterinnen und Mitarbeiter deutlich schlechter, hingegen die Freundlich- keit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besser bewertet wird. Allerdings fällt aufgrund des veränderten Untersuchungsdesigns und der zum Teil unterschiedlichen Einrichtungen, auf die sich beide Untersuchungen be- ziehen, eine angemessene Interpretation schwer. So ist es möglich, dass die kritischere Bewertung der Fachkompetenz auf die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Beratung in den Fächern und Fachbereichen und

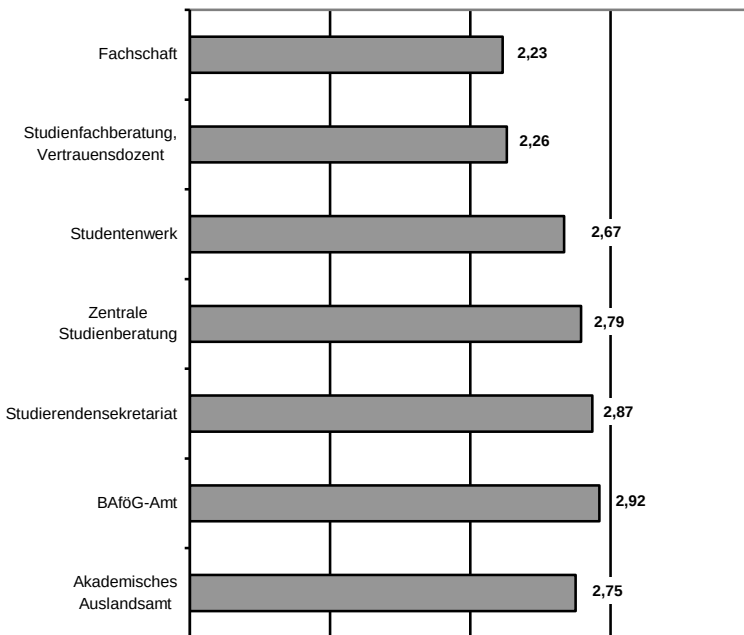
weniger auf diejenige in den zentralen Serviceeinrichtungen zurückzuführen ist. Gleichzeitig kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass die befragten Studienanfänger tatsächlich die Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in zentralen Serviceeinrichtungen als schlechter erachten als jene Befragten der ersten Untersuchung, in die auch Studierende aus höheren Semestern eingebunden waren.

Abb.9: Fachkompetenz und Freundlichkeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern



Von Interesse ist vor allem auch im Hinblick auf einen Vergleich zu den Untersuchungsergebnisse der ersten Befragung, wie das Beratungs- und Informationsangebot einzelner Einrichtungen bewertet wird.

Es fällt zunächst auf, dass die eher fachfernen Einrichtungen durchschnittlich schlechter bewertet werden als die Tätigkeit der Fachstudienberatung bzw. der Vertrauensdozenten sowie der Fachschaften. Ohne über die Gründe für diese Unterschiede spekulieren zu wollen, scheint von Interesse, worauf die Einschätzungen der Studierenden für die im Rahmen des Projektes Studienbüro relevanten Einrichtungen zurückzuführen sind.

Abb.10: Qualität der Informations- und Beratungseinrichtungen

Betrachtet man die Zusammenhangsmaße zwischen Items und der Bewertung einzelner Einrichtungen, so fällt auf, dass bspw. die Bewertung des Studierendensekretariats einen engen Zusammenhang zur Qualität der telefonischen Beratung und zur Fachkompetenz sowie der Freundlichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufweist.¹⁴ Starke Zusammenhänge (Korrelationen höher als .3) sind darüber hinaus für die Informations- und Beratungsqualität hinsichtlich des Studienangebotes, des Bewerbungs- und Zulassungsverfahrens der Vor-Ort-Informationen sowie der postalischen Informationen festzustellen.

¹⁴ Die Korrelationen nach Pearson liegen in diesen Bereichen bei .476 (Qualität der telefonischen Auskunft), .481 (Fachkompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und .510 (Freundlichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter).

Für das Akademische Auslandsamt sind Zusammenhänge zur Gesamtbeurteilung für die Variablen Beratung, Informationsveranstaltung, informative und verständliche Publikationen (mit einem Korrelationskoeffizienten über .4) sowie für das Bewerbungs- und Zulassungsverfahren, die Internetpräsenz und postalische Anfragen zu konstatieren.

Die Bewertung der Zentralen Studienberatung hängt nach den vorliegenden Ergebnissen eng mit der Einschätzung der Beratungsqualität sowie der postalischen Rückmeldung insgesamt sowie der Vor-Ort-Informationen zusammen.¹⁵

Mit diesen Korrelationen kann allerdings ausdrücklich nicht erfasst werden, welcher Art der jeweilige Zusammenhang ist. Gleichwohl bieten sie Hinweise, welche Indikatoren für die Qualitätseinschätzungen der jeweiligen Einrichtungen von den Studierenden herangezogen werden.

Um die Einschätzung der Studierenden weiter differenzieren zu können, soll mit der folgenden Abbildung ein Blick auf die unterschiedlichen Einschätzungen in den einzelnen Fächergruppen zur Beratungs- und Informationsqualität des Studierendensekretariats, der Zentralen Studienberatung, des BAföG-Amtes und des Akademischen Auslandsamtes näheren Aufschluss geben.

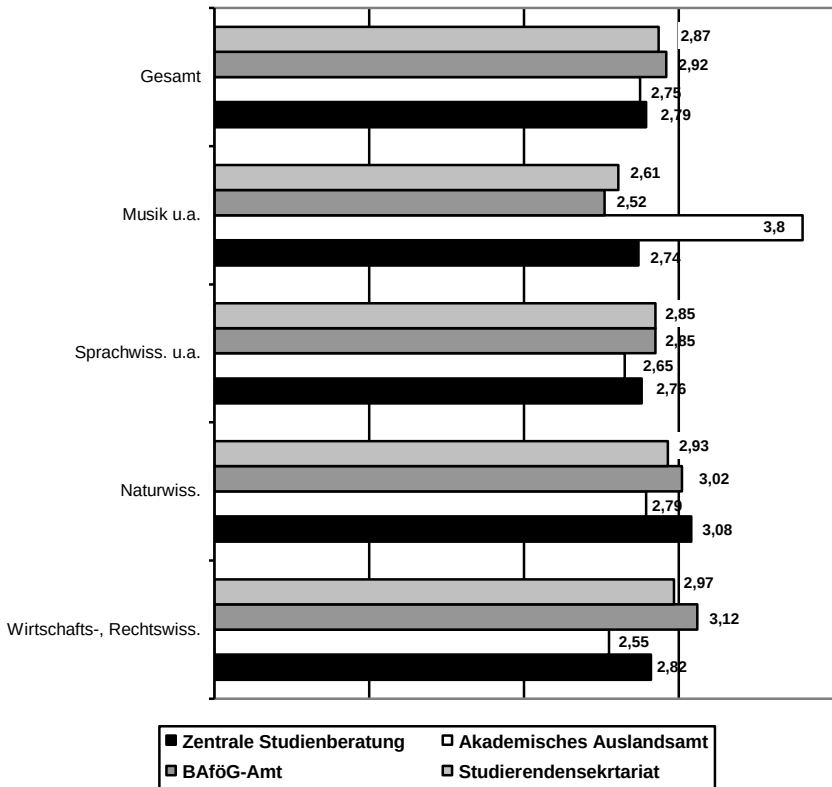
Die in Abbildung 11 zusammengefassten Ergebnisse machen deutlich, dass die fachspezifischen Unterschiede insgesamt gering ausfallen. Deutliche Abweichungen lassen sich im Hinblick auf die Zentrale Studienberatung für die Studierenden der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften feststellen, welche die Qualität der Zentralen Studienberatung um durchschnittlich knapp 0.3 schlechter einschätzen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass aufgrund der Personalstruktur in der Zentralen Studienberatung für Studieninteressierte und Studierende aus dieser Fächergruppe kaum spezifische Beratungsleistungen erbracht werden können.

Die deutlich schlechtere Bewertung des Akademischen Auslandsamtes durch Studierende der Fächergruppe Theologien, Musik, Sport und Kunst lässt sich aus unserer Perspektive nicht erklären und stellt mit Blick auf die eingangs beschriebene geringe Nutzung der Beratung durch das Akademische Auslandsamt in jener Studienphase u.U. eine statistische Überzeichnung aufgrund geringer Fallzahlen dar. In gleicher Weise ist durch

¹⁵ Der Zusammenhang mit der Beratungstätigkeit insgesamt liegt bei .427, mit der wahrgenommenen Qualität der Vor-Ort Informationen bei .334 und mit postalischen Anfragen bei .405 bzw. im Hinblick auf den Informationsgehalt und die Verständlichkeit von Antwortschreiben bei .393.

die Befragungsergebnisse alleine nicht zu klären, warum die Studierenden dieser Fächergruppe die Tätigkeit des BAföG-Amtes und des Studierendensekretariats signifikant positiver einschätzen.

Abb.11: Einschätzungen zur Qualität des Einrichtungen nach Fächergruppen



6. Zusammenfassung und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse der Befragung von Studienanfängern an der Johannes Gutenberg-Universität weist – wie auch Ergebnisse anderer Untersuchungen – auf die zentrale Bedeutung von Beratung hin. Wenn auch eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Beratungsdimensionen aufgrund der Rahmenbedingungen, denen die Befragung unterlag, nicht für alle Bereiche vorgenommen werden konnte, so geben die Ergebnisse doch wichtige Hinweise auf den Beratungs- und Informationsbedarf von Studierenden.

Auffallend ist insgesamt, dass Studierende – unter Umständen auch aufgrund der Erfahrungen mit neuen Informationsmedien, wie dem Internet – schnelle, unmittelbare Rückmeldungen erwarten. Die Kritik am schriftlichen Austausch mit einzelnen Einrichtungen der Universität bezog sich in diesem Sinne vorrangig auf den Zeitpunkt der Rückmeldung und weniger auf den Informationsgehalt bzw. die Qualität der Antworten.

Als zweites zentrales Ergebnis ist gleichwohl festzuhalten, dass sich die Informationswege mit dem sukzessiven Ausbau neuer Medien keineswegs auf ‚anonyme‘ Zugänge beschränken. Vielmehr ist zu beobachten, dass Studierende in der Regel mehrere Informationszugänge nutzen und dem persönlichen Kontakt nach wie vor nicht nur quantitative, sondern auch im Hinblick auf die qualitative Einschätzung von Beratung ein hoher Stellenwert zukommt. Neben der erlebten Freundlichkeit bei Kontakten vor Ort spielt offensichtlich der Aspekt der Fachkompetenz eine größere Bedeutung als auf Grundlage vorheriger Befragungsergebnisse zu vermuten war. Ohne hierfür eindeutige Kausalbeziehungen herstellen zu können, lässt sich festhalten, dass die zunehmende Differenzierung der Fächer und Fachrichtungen erhöhte Anforderungen an Beratung stellt. Studierende, so die Annahme, möchten ungern mehrere Stellen anlaufen, um schließlich fachkompetente Auskunft zu erhalten. Unter dieser Perspektive ist zu erwarten, dass die Bewertung der Fachkompetenz zum Teil auch darauf zurückzuführen ist, dass nicht zuständige Stellen kontaktiert werden, so dass Handlungsbedarf im Hinblick auf die zu wählenden Informationswege bestünde.

Diese Vermutung lässt sich mit der Diagnose der zuvor durchgeführten Befragung in Einklang bringen, dass vor allem die Leistungen der zentralen Informations- und Beratungseinrichtungen für die Studierenden nur einen geringen Teilaspekt ihres Studiums ausmachen und insofern – anders als in den Fächern selbst – nicht die Möglichkeit besteht, sich allmählich den entsprechenden Strukturen anzunähern, um bspw. Zustän-

digkeiten zu erfahren.¹⁶ So ist davon auszugehen, dass Studierende häufig nur wenige oder einmalige Kontakte zu den einzelnen Einrichtungen haben, was nicht zuletzt für die Organisation von Beratung Handlungsbedarf anzeigt. Hierunter ist in erster Linie eine verbesserte Abstimmung zwischen den einzelnen dezentralen und zentralen sowie formellen und informellen Beratungs- und Informationsangeboten zu verstehen, um nicht zuletzt den Studierenden konsistente Informationen zu vermitteln.

¹⁶ Mit diesem Befund ist nicht zu verwechseln, dass die Beratung in zentralen Serviceeinrichtungen sehr wohl für Studieninteressierte und Studienbewerber eine hohe Relevanz hat.

Studienberatung aus der Sicht eines Studienfachberaters

Ralf Eßmann

1. ORGANISATION DER STUDIENFACHBERATUNG IM FACHBEREICH CHEMIE UND PHARMAZIE	206
2. INFORMATIONSANGEBOTE IN DER CHEMIE	206
3. PERSÖNLICHE ERFAHRUNGEN	208
4. RESUMÉE	212

1. Organisation der Studienfachberatung im Fachbereich Chemie und Pharmazie

Da die Organisation von Fachstudienberatung nicht nur von Universität zu Universität, sondern auch von Fach zu Fach stark unterschiedlich organisiert ist, möchte ich exemplarisch einmal aufzeigen, wie unsere Organisationsform aussieht:

Der Fachbereich Chemie und Pharmazie bietet folgende Studiengänge an: Diplomstudiengang Chemie, Lehramtsstudiengang Chemie, Diplomstudiengang Biomedizinische Chemie, Pharmaziestudiengang, englischsprachiger Masterstudiengang „Chemistry of materials“, Promotionsstudiengang.

Für den englischsprachigen Masterstudiengang, das Pharmaziestudium und den Lehramtsstudiengang gibt es eigens benannte Fachstudienberater, da hier sehr spezielle Fragestellungen auftreten, die nur von Personen beantwortet werden können, die aktuell in die Lehre des jeweiligen Faches eingebunden sind (Stichworte: Approbationsordnung, Staatsexamen, ...). Die Fachstudienberatung für den Diplomstudiengang Chemie, den Diplomstudiengang Biomedizinische Chemie und den Promotionsstudiengang werden von mir durchgeführt. Da ich als Leiter des Dekanats Chemie und Pharmazie u.a. für die Fachbereichsverwaltung zuständig bin, ergibt sich aus dieser Position heraus eine Verzahnung von Studienberatung zum Ausschuss für Studium und Lehre und zum Fachbereichsrat, die sich aus meiner Sicht als sehr nützlich erwiesen hat. Schwierigkeiten, von denen Studierende berichten, können in die Gremien gespiegelt werden und aktuelle Beschlüsse zum Studienplan können an die Studierenden direkt und sachkompetent weitergegeben werden. Da ich einen Arbeitsplatz im Dekanat aufweise, bin ich üblicherweise während der regulären Arbeitszeiten ansprechbar.

2. Informationsangebote in der Chemie

Klassischerweise ist ein Studienfachberater Ansprechpartner für Studierende, die zum Studium formale, persönliche und inhaltliche Fragen haben (z. Zt. Für 568 Studierende der Chemie/Biomedizinischen Chemie und 169 Doktoranden). Von den Fallzahlen her stellt aber die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die sich für ein Chemiestudium interessieren die größte Gruppe dar. Auf die Beratung eines Studierenden kommen

mindestens zwanzig Beratungen für Schülerinnen und Schüler. Dieses Verhältnis in Verbindung mit einer stark angewachsenen Nachfrage nach Beratung hat dazu geführt, dass mehr und mehr Veranstaltungstypen etabliert wurden, bei denen mehrere Schüler gleichzeitig informiert werden können. Da sich die Fragen und Probleme der Schülerinnen und Schüler sehr stark ähneln, werden diese Programme sehr gut aufgenommen und beurteilt.

Derartige Programme sind z.B. die Arbeitsamtsreihe „Abitur – was dann“ oder der universitätsweite „Tag der offenen Tür“, bei denen für das Fach Chemie eine einstündige Studienberatungsveranstaltung stattfindet, in der der Aufbau des Studiums durch einen 15minütigen Film vermittelt wird und Fragen der Anwesenden durch den Studienfachberater beantwortet werden. An derartigen Veranstaltungen nehmen jeweils ca. 80 Personen teil.

Neben diesen „Masseninformationsveranstaltungen“ bieten wir eine gezielte sogenannte BISS-Veranstaltung (**B**etreute **I**nformationsveranstaltungen für **S**chülerinnen und **S**chüler der Oberstufe) an, die den Anspruch erhebt, zur Entscheidungsfindung beizutragen, ob ein Chemiestudium etwas für eine Schülerin bzw. Schüler sein könnte, oder nicht. Diese Veranstaltungsreihe wird von der Zentralen Studienberatung koordiniert. Es können sich interessierte Einzelpersonen bis hin zu ganzen Kursen anmelden und einen ganzen Tag an der Universität verbringen. Bei der Konzeptionierung des Angebots war es uns wichtig, nicht mehr als 15 Personen zusammenzufassen und einen Studenten als Identifikationsfigur abzustellen, der die Schülerinnen und Schüler den Tag über begleitet und als Ansprechpartner auf einer informellen Ebene zur Verfügung steht. Er begrüßt die Anwesenden, erläutert das Tagesprogramm und zeigt einen Film über den Aufbau des Chemiestudiums, um eine Grundinformation zu liefern. Danach beantwortet der Studienfachberater die Fragen der Schülerinnen und Schüler. Im Anschluss an die Fragerunde besteht die Gelegenheit, selber zu experimentieren und sich exemplarisch anzusehen, wie und was für Forschungsthemen bearbeitet werden. Im Rahmen des BISS-Programmes finden ca. 12-15 Veranstaltungen im Jahr statt, d.h. es werden ca. 150 Personen im Jahr betreut.

Zusätzlich zu dem oben angesprochenen Angeboten gibt es immer wieder Sondertermine für Leistungskurse und viele persönliche Kontakte, z.B. über die Sprechstunden. Es gibt ein Angebot im Internet, z.B. über eine eigene Studienberatungsseite, auf der die am häufigsten gestellten Fragen beantwortet werden und alle Ordnungen, Pläne und Inhalte von Lehrveranstaltungen heruntergeladen werden können. Alle Studienbewerber wer-

den angeschrieben, Ihnen wird der Studienplan usw. mitgeteilt und sie werden über stattfindende Vorkurse informiert und zur Einführungsveranstaltung eingeladen. Ich möchte an dieser Stelle nicht unerwähnt lassen, dass es neben diesem Angebot des Studienfachberaters noch eine ganze Reihe von weiteren Angeboten gibt, die z.T. auch Informationscharakter haben: Einige Tausend Schülerinnen und Schüler haben mittlerweile unser Schülerlabor besucht, Professoren haben in Schulen Vorträge gehalten, Schulklassen besuchen unsere Institute usw.

Die Studienberatung für Doktoranden, FH-Absolventen mit Promotionswunsch, ausländischen Studierenden, Studierende jenseits des fünfzigsten Lebensjahr (Programm: "Studieren 50 Plus", Studierende ohne Abitur ist sehr heterogen und durch individuelle Probleme gekennzeichnet, so dass es hier kaum verallgemeinernde Aussagen gibt.

3. Persönliche Erfahrungen

Ich habe in diesem Abschnitt holzschnittartig vier verschiedene Facetten der Studienberatung zusammengefasst:

Als ich 1996 mit der Studienberatung begann, gab es in Mainz den Diplomstudiengang, den Lehramtsstudiengang und die Promotionsmöglichkeit in Chemie. Bundesweit war die Situation ähnlich übersichtlich, so dass Schüler eine gewisse grobe Orientierung hatten: wenn sie einen Beruf ausüben wollten, der etwas mit Chemie zu tun hatte, dann musste man halt Chemie studieren. Heute gibt es in Mainz zwei zusätzliche Angebote (Biomedizinische Chemie und „chemistry of materials“), bundesweit kann man z.B. Diplomwirtschaftchemiker werden, einen Bachelor of science oder einen Mastergrad erwerben, Umweltchemie studieren, modulare Studiengänge mit verschiedenen Kombinationen wählen usw. Da auch das Angebot der Fachhochschulen immer breiter wird und immer speziellere Studiengänge eingeführt werden, ist die Gegenwart gekennzeichnet durch eine große Unübersichtlichkeit des Angebots schon für mich als Studienberater. Ich bin heutzutage nicht mehr in der Lage, das bundesweite Angebot semesteraktuell zu überschauen. Wenn dies für mich als Fachstudienberater schon gilt, so muss dies umso mehr für Schülerinnen und Schüler gelten! Meine Beobachtung ist, dass heute eine viel größere Nachfrage nach Beratung verbunden mit einem größeren Beratungsaufwand vorhanden ist. Viele Schülerinnen und Schüler sind schlichtweg überfordert, sie sehen auf der einen Seite, dass sie eine wichtige Entscheidung treffen müssen, auf der anderen Seite herrscht große

Angst, das falsche Fach zu wählen. Ich habe mir angewöhnt, bei den Schülerinnen und Schülern des 13. Schuljahres zu Beginn einer Beratung zu fragen, wer sich denn schon sicher ist, was sie oder er studieren möchte. Vorsichtig geschätzt wissen mindestens 80% im 13. Schuljahr noch nicht genau, was sie studieren sollen. Diese Frage ist für mich als Berater höchst evident, da sie über den weiteren Verlauf des Gesprächs entscheidet. Es macht keinen Sinn, jemanden, der sich noch nicht einmal klar ist, Chemie oder vielleicht doch Germanistik studieren zu wollen, über winzigste Details des Studienplans zu informieren, es ist vielmehr eine globalere Beratung über die Inhalte, Berufsfelder und Alternativen angebracht.

Im nächsten Abschnitt möchte ich kurz über das Problem der selektive Wahrnehmung bei Ratsuchenden berichten:

Zum WS 02/03 wurde der Studiengang „Biomedizinische Chemie“ sehr kurzfristig vom Ministerium genehmigt. Es gab keine verfügbaren Informationen beim Studierendensekretariat, Zentraler Studienberatung oder im Internet. Die Konsequenz war, dass von allen Stellen Interessenten an mich als Fachstudienberater verwiesen wurden. Ich habe deshalb in einem Zeitraum von ca. drei Monaten etwa 200 Interessenten über den Studiengang informiert (von denen sich 78 einschrieben) und mir drei „essentials“ ausgearbeitet, die ich auf jeden Fall vermitteln wollte. Eines dieser „essentials“ war, dass der Studiengang mit dem Diplom in Chemie abschließt und dass diejenigen, die ihn studieren, Chemiker oder Chemikerin mit Kenntnissen in Biologie, Medizin und Pharmazie sind und nicht Biologen mit einem bisschen mehr Chemie als üblich. Diesen Satz hat sich praktisch jeder anhören müssen. Alle Bewerber sind darüber hinaus angeschrieben worden und mit den Ordnungen, dem Studienplan und einem Heft mit den Inhalten der Lehrveranstaltungen versehen worden. Ich war mir sicher, alles Mögliche getan zu haben, um die Interessenten objektiv zu informieren. Ich war deshalb zunächst einmal etwas verstört, als ich (informell) von der Zentralen Studienberatung gefragt wurde, warum denn so viele aus diesem Studiengang bei ihnen auftauchten, die etwas anderes studieren wollten. Als dann unsere Fachschaft eine Befragung der Erstsemester vorlegte, löste sich das Rätsel: etwa die Hälfte derjenigen, die diesen Studiengang studierten, gaben an, dass er ihren Erwartungen nicht entsprach. Dies waren fast dreimal mehr als dies beim klassischen Chemiestudium der Fall war. Beim Konkretisieren der Erwartungen kam heraus, dass den Studierenden der Biomedizinischen Chemie zuviel Chemie im Studium war. Da ich in diesem Fall genau

weiß, was ich vorher allen erzählt habe, glaube ich, dass viele einfach selektiv nur das wahrgenommen haben, was ihren Vorstellungen entsprach und das ausgeblendet haben, was ihnen nicht entsprach. Man muss sich das noch einmal auf der Zunge zergehen lassen: einen Diplomstudiengang Chemie mit zuviel Chemie! So amüsant das auch aussieht, es zeigt auch die Grenzen des Machbaren für einen Berater!

Dieses Erlebnis führte dazu, dass ich eine Seite im Internet erstellt habe, auf der die Unterschiede der Chemiestudiengänge aufgeführt sind und wo noch einmal klar auf den Abschluss und die Inhalte hingewiesen wird. Um eine wichtige Information zu vermitteln muss man sicherlich verschiedene Medien nutzen.

Immer wieder war und ist von verschiedenen Seiten zu hören, dass die Studienanfänger nicht hinreichend qualifiziert seien, ein Studium aufzunehmen. Ich möchte nicht in eine globale Kritik an unserem Schulwesen einstimmen, sondern versuchen, die aktuelle Lage mit Zahlenmaterial unterlegt darzustellen. Zusammen mit dem ZQ haben wir in den letzten drei Semestern mit einer Befragung unserer Studienanfänger begonnen. Das Projekt soll kontinuierlich weitergeführt werden, um mittelfristige Veränderungen abbilden zu können. Momentan haben ca. 70% der Studienanfänger einen Leistungskurs Chemie belegt. 40% haben einen LK Mathematik und nur 5% einen LK Physik. Bis zum Abitur haben 85% Mathematik belegt, aber nur 25% Physik (Die Werte sind die Dreijahresmittelwerte). Da in unserem Fachbereich auch schon vor Jahrzehnten in den Anfängerveranstaltungen gefragt wurde, wer welche Grund- und Leistungskurse aus den Bereichen Mathematik, Physik und Chemie belegt hat, habe ich mich mit dem Professor abgestimmt, der diese Befragungen durchgeführt hat. Er hat mir versichert, dass noch vor zehn Jahren mehr Studienanfänger Physikkurse belegt hätten als heute. Statt 25% habe mindestens 40% Physik bis zum Abitur belegt, Mathematik konnte in allen Bundesländern nicht abgewählt werden, so dass hier statt 85% 100% bis zum Abitur Mathematik belegt hatten. Obwohl vor diesem Hintergrund klar zu sein scheint, dass diejenigen, die vor zehn Jahren begonnen haben, Chemie zu studieren, im Schnitt formal etwas besser qualifiziert waren als die heutigen Studienanfänger, so scheint mir der Unterschied aber nicht so groß wie die Kritik der Professoren, die sich mit den Anfängern befassen, uns glauben lässt. Mir persönlich erscheint es von daher eher auf eine inhaltliche Kritik herauszulaufen, was in den 13 Schuljahren an naturwissenschaftlichem Denken in den Schulen vermittelt worden ist. Lehrpläne können nur mittelfristig und schwerfällig geändert werden, aber in einer

Zeit, in der sich das naturwissenschaftliche Wissen in immer kürzer werdenden Zeiträumen verdoppelt, fällt es einem Lehrer naturgemäß schwerer als einem an der Universität Lehrenden zwischen wichtig und unwichtig zu unterscheiden und wichtige Neuerungen lehrplangemäß in die Praxis umzusetzen. Ein naturwissenschaftliches Denken weist immer die Maxime des Experiments auf, aber gerade das genaue Beobachten, das kritische Hinterfragen von Ergebnissen und das selber experimentieren scheitern daran, dass in den Schulen heute weniger experimentiert wird als vor zehn Jahren. Aus dieser Motivation heraus hat der Fachbereich Chemie und Pharmazie vor vier Jahren ein Schülerinnen- und Schülerlabor eingerichtet, um Hilfestellung für Schulen anzubieten und für größere Gruppen die Möglichkeit zu schaffen, selbst zu experimentieren und z.B. beim BISS-Programm bewusst das eigene Experimentieren im Labor mit in die Informationsveranstaltung über das Studium hinein genommen.

Ich kann nicht umhin, noch etwas zum Thema „verpflichtende Studienberatung“ zu sagen. Wir haben in unserem Fachbereich in den Jahren 1997-1999 in der Prüfungsordnung geregelt, dass Studierende, die nach sechs Semestern noch kein Vordiplom haben (vorgesehen sind 4), oder die nach 10 Semestern noch nicht zur Diplomprüfung angemeldet sind (vorgesehen ist dies nach 8 Semestern) eine verpflichtende Studienberatung zu absolvieren haben. Das Dekanat hat mit großem Zeitaufwand einige Hundert Langzeitstudierende angeschrieben. Für jeden waren 20 Minuten Beratung angesetzt, was viele Tage Beratungsaufwand hieß. Die Ergebnisse dieser Befragung waren derart ernüchternd, dass der Fachbereichsrat bei der Neuordnung der Prüfungsordnung auf die verpflichtende Studienberatung bei Überschreitung der Studienzeit verzichtete:

Die Probleme bei der Überschreitung der Regelstudienzeit waren überwiegend nicht durch den Studienplan bedingt, sondern lagen meist im persönlichen Bereich, d.h. in einem Bereich, auf den wir nicht durch eine Änderung unseres Lehrangebotes reagieren können. Eine Beratung von Studierenden, die sich nach zehn Semestern noch nicht zum Diplom gemeldet haben, war ziemlich ineffektiv, da sie viel zu spät ansetzt. Es zeigte sich, dass diejenigen, die im Hauptstudium Probleme haben, diese bereits im Grundstudium aufwiesen. Eine verpflichtende Studienberatung muss deshalb früh ansetzen, ansonsten ist die Zeit vertan. Wenn aber, wie sich ergab, die Probleme überwiegend privater oder persönlicher Natur sind, dann kommen wir von der universitären Seite her schnell an unsere Grenzen. Die Neuregelung des Landeshochschulgesetzes, die eine Studienberatung für alle Studierenden am Ende ihres ersten Hochschuljahres

vorsieht liegt daher zeitlich sicherlich richtig, erzeugt aber einen großen Aufwand und kann nur effektiv sein, wenn überhaupt Möglichkeiten vorhanden sind, bei persönlichen und privaten Problemen Auswege anzubieten. Ist dies nicht der Fall, nimmt der Studienberater die Schwierigkeiten zur Kenntnis, spricht ein paar aufmunternde Worte und beide Seiten gehen frustriert auseinander.

4. Résumé

Gute Beratung hat den Anspruch, ergebnisoffen zu sein und die Ratsuchenden selbst entscheiden zu lassen. Dies bedingt, dass der Studienfachberater umfassend informiert ist und in der Lage ist, sein Wissen anschaulich zu vermitteln. Die Methoden der Wissensvermittlung sind abhängig vom Ratsuchenden. Mehr und mehr muss durch das unübersichtlichen Studienangebots, die vielen Wahlmöglichkeiten und die unzureichenden Information über die Berufsfelder für Chemiker mit den Ratsuchenden erst einmal erarbeitet werden, was sie überhaupt wollen.

Wenn ich auch die von mir überschauten sechs Jahre Studienberatung zurückblicke, dann muss ich heute öfter deutlich machen, dass es nicht um meine Lebensplanung geht, sondern um die der Ratsuchenden. Ich muss deutlicher klar machen, dass nicht ich mit den Konsequenzen einer falschen Studienfachwahl leben muss, sondern derjenige, der zu mir kommt. Vielfach herrscht Betroffenheit, wenn ich ein „Ich studiere dann erst einmal Chemie“ nicht akzeptiere, sondern die Betroffenen auffordere, die Entscheidung nicht nach hinten zu verschieben, sondern in der Zeit, die noch bis zum Ende der Bewerbungsfrist bleibt, zu klären, was sie studieren wollen und dann auch mit allen Konsequenzen hinter dieser Entscheidung zu stehen. Ich glaube, dass gerade diese Deutlichkeit aufrüttelt und klarmacht, dass jeder selbst die Verantwortung für sein eigenes Leben trägt. Nebenbei gesagt, kommt eine offene und deutliche Sprache auch bei den Ratsuchenden sehr gut an, wie unsere Umfragen, bei denen auch die Studienfachberatung bewertet wird, immer wieder zeigen. Kurz und gut: die reine Werbung für ein Fach ist einer offenen Information über das Fach gewichen.

”Beobachtende Studienbetreuung” (BeSt)

Darstellung und Reflexion des Verlaufs und der Ergebnisse des Projektes

Manfred Hennen und Elisabeth Springer

1.	Zur Einführung: BeSt -Voraussetzungen und Hintergründe eines Projektes	214
2.	Organisation und Verlauf des BeSt-Projektes	218
3.	Zum Aspekt des Beobachtens	226
4.	Zum Aspekt des Betreuens	233
5.	Die BeSt-Gruppe Physik	239
6.	Die BeSt-Gruppe Rechtswissenschaft	246
7.	Die BeSt-Gruppe Politikwissenschaft	249
8.	Die BeSt-Gruppe Germanistik	252
9.	Was macht ein gutes Studium aus?	255
10.	BeSt: sind wir danach klüger?	264

1. Zur Einführung: BeSt -Voraussetzungen und Hintergründe eines Projektes

Das Akronym *BeSt* steht für die Bezeichnung *Beobachtende Studienbetreuung*. Dieser Name wurde einem Projekt gegeben, das an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Wintersemester 1993/94 mit dem Ziel ins Leben gerufen wurde, den Studienverlauf und die Studiensituation von Studierenden in verschiedenen Fächern zu erfassen. Auf diese Weise sollten typische Probleme des Studiums aus der Sicht der Studierenden erfasst werden. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hatte im Februar 1993 auf Antrag des damaligen Vizepräsidenten für Studium und Lehre, Prof. Dr. Jörg Friedrich, Mittel von jährlich 25.000 DM für drei Jahre zur Verfügung gestellt.¹ Nach Ablauf des sechssemestrigen Förderungszeitraums durch den Stifterverband ist das BeSt-Projekt auf dringenden Wunsch aller Beteiligten für weitere vier Semester mit universitären Mitteln fortgesetzt worden. Mit dem Wintersemester 1998/99 ist damit die Förderung ausgelaufen, damit war natürlich noch nicht für alle Teilnehmer das Studium beendet. Jetzt ist die Zeit gekommen, das Projekt rückblickend zu beurteilen.

BeSt stellt kein isoliertes Projekt dar, mit ihm sollten vielmehr Erfahrungen und Kenntnisse ergänzt werden, die im Rahmen eines umfassenderen Unternehmens mit dem damaligen Namen "*Projekt zur Förderung von Studium und Lehre*" (PSL) gewonnen worden sind. Dieses Projekt, das als Modellprojekt im Wintersemester 1992/93 an der Universität Mainz begonnen hat, hat es als seine Zielsetzung angesehen, Bedingungen, Hindernisse und Schwierigkeiten des Studierens und Lehrens aus unterschiedlichen Perspektiven zusammenzutragen, um daraus Lösungsmöglichkeiten zu gewinnen. Obwohl sich das Projekt der Erforschung der Studiensituation annahm und bis heute annimmt, soll der Zusammenhang von Forschung und Lehre nicht einseitig aufgelöst werden. Selbstverständlich entscheiden beide Bereiche über die Qualität einer Universität, allerdings mit dem Unterschied, dass die Forschungsleistungen sich quasi marktmäßig zur Geltung bringen und abbilden lassen.

Die *Lehr- und Studienverfassung der Fächer* jedoch ist schwerer zu beurteilen und zu durchschauen. Vielleicht ist in den zeitgenössischen modernen Gesellschaften die Frage nach der Qualität der Universität in die-

¹ Das Projekt ist unter der folgenden Nummer im Stifterverband geführt worden: Reg.-Nr. 0942/92; Az.: 40085/717.2.21

sem Punkt erst deshalb so spät gestellt worden. Selbstverständlich ist gute und schlechte Lehre unter den Studierenden aller Studiengenerationen Gegenstand von Achtung oder Spott gewesen, aber eben eher im Modus der Kolportage unter Eingeweihten. Studieren und Vorlesungsbesuch sind allenfalls während der historischen Universitätskrisen wie vor 200 Jahren in Mitteleuropa beiläufig öffentlich erörtert worden. Das Gebaren der Studenten außerhalb der Universität erregte die Gemüter mehr.

Soweit die Öffentlichkeit heute in der universitären Lehre allein das Zentrum einer Krise identifizieren zu können glaubt, handelt es sich um eine in ihrer Verkürzung des Problems verhängnisvolle Fehleinschätzung. Richtig ist dagegen, die örtliche Studien- und Lehrsituation eines Faches an einer Universität als ein Fenster zur *Organisation eines Studienfaches* zu werten. Es geht dabei keineswegs ausschließlich um die didaktische Qualität von Lehrangeboten, wie oft einseitig dargestellt wird. Diese Gabe oder Disziplin von Lehrenden soll nicht verkannt oder unterschätzt werden, universitäre Lehre jedoch umfasst mehr. Es ist das System des Lehrangebotes und seiner praktizierten Umsetzung durch viele Beteiligte, die über die Qualität des Studiums und des Studierens entscheiden.

Diese vielfältige und verschachtelte lokale Organisation macht langfristig in entscheidender Weise die nationale und internationale Reputation und Reproduktion eines Faches aus. Es ist also keineswegs die Forschung allein, sondern es sind auch die zahlreichen Studien- und Lehrsituationen an vielen Orten, die über das Schicksal von Fächern bestimmen und diese Schicksale zusammengefasst bestimmen über nachgeordnete Schicksale. Darin liegt die Dramatik der Bedeutung von Studien- und Lehrsituationen. Man versteht auch, warum das in jedem Einzelfall auf die leichte Schulter genommen werden konnte. Jede Universität liefert für ihre Fächer mit ihren Fächern in ihren Fächern kleine Beiträge, aber es sind Beiträge für die Fachkulturen im Großen.

Hinzu kommt, dass lokale Muster des Studierens und Lehrens oft überlokale Muster bilden oder solchen folgen. Solche Generalisierungen entstehen u.a. durch wissenschaftliche Berufsverbände, durch Kontakte und Ortswechsel von Wissenschaftlern und Studierenden oder durch vergleichbare Rahmenbedingungen. Es bilden sich sehr oft dominante translokale Studienmilieus. Wir möchten später zeigen, dass sich diese Milieus in ihrer Studienqualität durch einige wichtige zu verallgemeinernde Merkmale beschreiben lassen. Hier kommt es zunächst entscheidend darauf an, dass die Aufmerksamkeit, die das Projekt zur Förderung von Studium und Lehre an der Universität Mainz der Lehr- und Studienorga-

nisation widmet, ihren Sinn nicht darin hat, in der Lehre den Zentralort der Universität zu sehen. Vielmehr muss sich jedes Fach in jeder Studiengeneration und durch jede Studiengeneration aufs Neue formieren, indem es Interesse, Motivation, vielleicht sogar Begeisterung findet und weckt. Und das geschieht über Vermittlungsprozesse und deren Überzeugungskraft. Oder es geschieht eben nicht. Ein solcher Niedergang eines Faches berührt natürlich auch mit entsprechender zeitlicher Verzögerung die Forschung. Und wenn viele Fächer einen solchen schleichenden Niedergang erleben, hat das längerfristig auch nationale und übernationale Folgen. "Wann fällt Deutschland durchs Examen?" hat der Stifterverband geistreich in einer Werbeaktion gefragt. Das trifft des Pudels Kern.

Mit dem Projekt zur Förderung von Studium und Lehre (PSL) sollen auf unterschiedlichen Wegen Informationen über die Organisation der Fächer gesammelt werden, Informationen, die aus der Mitte der Universität stammen. PSL, das als Modellprojekt begonnen hat, ist durch Beschluss des Senates 1994 zum Projekt erklärt worden und 1999 durch den Senat zu einer zentralen Einrichtung mit dem Namen "*Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung*" (ZQ) umgewandelt worden. Die Aufgabenbereiche haben sich im Laufe der Jahre teilweise erweitert, teilweise sind sie verändert oder ausgelagert worden. Die folgenden Funktionen sind vorübergehend oder bis heute wahrgenommen worden:

1. Betreuung von Einzelprojekten zur Förderung von Studium und Lehre (bis 2000);
2. Begleitung der Fächer im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberichtsverfahrens (bis 2000);
3. Organisation und beratende Begleitung von Evaluationsverfahren in Fächern und Fachbereichen
4. Koordination von Initiativen des wissenschaftlichen Nachwuchses;
5. Fragen zur Internationalisierung von Studiengängen (bis 2000);
6. Begleitung von Projekten zur Organisationsentwicklung und Programmevaluationen;
7. Auftrags-Evaluationen in anderen Hochschulen;
8. Durchführung von Sonderprojekten der Hochschulforschung.

Das im Rahmen des PSL (heute ZQ) angesiedelte BeSt-Projekt gehört zu den zuletzt aufgeführten Sonderprojekten. In allen Fällen versteht sich das ZQ als eine intermediäre Instanz, die zwischen der Autonomie der Fächer und Fachbereiche und dem zentralen Gestaltungswillen der Hochschulleitung und Verwaltung als sozialwissenschaftliche Einrichtung berät und vermittelt, ohne selbst über irgendeine Form der Weisungsbefugnis zu verfügen. Gerade dies wird als Voraussetzung dafür angesehen, überzeugen und beraten zu können. Universitäten bringen durch ihre besonderen, in Grundgesetz und Organisationsform garantierten Freiheiten mit sich, dass notwendige Formen von Innovation und Kooperation unterlaufen werden können und damit ausbleiben. Das ist keineswegs, wie oft suggeriert, auf durchgehendes Desinteresse oder mangelnde Einsicht zurückzuführen, sondern beruht auf einem komplexen Mechanismus der Motivation und ebenso der Demotivation. Dieser besteht darin, dass tatsächliche Knappheiten und Belastungen, denen die Universitäten seit vielen Jahren ausgesetzt sind, und die jedem Kenner des Universitätslebens geläufig sind, Rückzug und Konzentration auf tatsächlich oder vermeintlich Wesentliches sowie Vernachlässigung von Verantwortung für kollektive Angelegenheiten bei den verschiedenen Mitgliedern von Statusgruppen auslösen. Davon wird noch zu reden sein.

Als Lösung aus diesem Dilemma kann einer Philosophie der Kontroll- und Erzwingungsinstanzen nur eine äußerst begrenzte Erfolgschance zukommen. Es kommt nach unserer Erfahrung vielmehr darauf an, Motivationen zu mobilisieren und Verantwortung zu wecken. Eine Stimmung des Aufbruchs, der entschiedenen Diagnose und der Inangriffnahme von Problemen ist nicht zu verordnen, sie muss von Einsicht und freiwilliger Bereitschaft besonders der Professoren getragen sein. Wer das bestreitet, verurteilt sich selbst dazu, zu resignieren und institutionellem Verfall zuzusehen. Die Geschichte der Universitäten belegt, dass auch aus Zeiten des Verfalls die Motivation des Wiederanfangs hervorgehen kann. Die Gründung der sogenannten Humboldtschen Berliner Universität ist vielleicht das beste Beispiel dafür. Darauf aber zu warten ist eher Sache des Zynismus, als eine sozialwissenschaftliche Aufgabe.

Motivation bedeutet immer Belohnungsaufschub, Verzicht auf aktuelle Vorteile und Übernahme verschiedener Kostenarten. Wie es für Demotivationen angebbare Rahmenbedingungen gibt, so existieren auch Rahmenbedingungen für Motivationen. Zu diesen gehören, auch im Falle der Universität, u. a. die beiden folgenden: Erstens detaillierte und realistische Kenntnis der Situation vor Ort und zweitens persönliche Beziehun-

gen unter den handelnden Personen und der weitgehende Abbau von Anonymität. Beides sollte durch die *Konzeption des BeSt-Projektes* erzielt und dem Gesamtprojekt PSL (heute ZQ) beige-steuert werden. Eine realistische Schilderung der Studiensituation vor Ort sollte im vorliegenden Fall durch die studentischen Teilnehmer und, ergänzend aus der Perspektive der Lehrenden, durch die jeweiligen Vertrauensdozenten erfolgen. Mit der Zuständigkeit eines Fachprofessors als Vertrauensdozent und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe wurde für die BeSt-Teilnehmer die Möglichkeit zum Austausch persönlicher Erfahrungen und Einschätzungen hinsichtlich der Studiensituation hergestellt. Die Verbindung von thematischer Festlegung und nicht anonymer, persönlicher Beziehung eröffnet die Chance, Klarheit über die tatsächlichen Studienbedingungen, wie sie die Studierenden von der Immatrikulation bis zum Examen vorfinden, zu gewinnen. Als Erhebungsinstrumente dienten u.a. Beobachtung aus der Nähe und offene Gespräche. Dies wird noch genauer zu beschreiben sein.

2. Organisation und Verlauf des BeSt-Projektes

Die organisatorische Einbettung des BeSt-Projektes in das 'Projekt zur Förderung von Studium und Lehre' (PSL) hat sich für die Durchführung als sehr sinnvoll erwiesen. Mehr noch: im Nachhinein muss man feststellen, dass es ohne die Zusammenführung der verschiedenen Beobachtungsstandorte innerhalb der Universität schwer möglich gewesen wäre, einen geeigneten Maßstab für die Beurteilung der je nach Fach unterschiedlichen Studienverläufe zu finden. Erst der Zusammenhang mit den Erfahrungen aus der Betreuung anderer Projekte ließ die gesammelten Informationen über studienrelevante Probleme in einem anderen Licht erscheinen. Das gilt zum Beispiel für die vergleichende Einschätzung der inneren Haltung der Studierenden gegenüber Studium und Universität. Betont werden muss auch, dass der zeitliche und damit auch finanzielle Aufwand für ein solches Projekt nur durch die im PSL vorhandenen Ressourcen zu bewältigen war². Schließlich darf der Koordinationsaufwand

² Das Projekt zur Förderung von Studium und Lehre wurde 1992 aus Mitteln des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und der Universität Mainz eingerichtet. Grundgedanke des PSL ist eine umfassende Förderung des Studiums und der Lehre.

Alle Maßnahmen, die über die direkte Betreuung der Studierenden durch die Vertrauensdozenten hinausgingen, wurden durch das PSL finanziert, so beispielsweise die

nicht unterschätzt werden, der darin bestanden hat, die Beobachtungen, Einschätzungen und Aktivitäten in den einzelnen BeSt-Gruppen und ihrer Vertrauensdozenten zu vergleichen und zu koordinieren.

Damit kommen wir zur *Organisation des Projektes*: Es war beabsichtigt, in vier Fächern Gruppen von jeweils zwanzig Studienanfängern zu bilden, denen ein Professor ihres Faches oder Hauptfaches als Vertrauensdozent zur Verfügung stand. Dieses System der Betreuung durch Vertrauensdozenten oder Tutoren hat sich trotz der Unterschiede nationaler und internationaler Begabtenförderung als ein Kernstück aller Fördersysteme bewährt. Diese Erfahrungen legen nahe, darin auch ein geeignetes Mittel der Betreuung und Förderung unabhängig von einer Begabtenauswahl zu sehen. Neben dem Gedanken der Förderung und Betreuung kam es bei diesem Projekt auch und gleichwertig auf die Beobachtung an. Damit ist gemeint, dass mit der Zuständigkeit, Vertrautheit und Nähe von Professoren und Studierenden des Faches ein realistisches Bild der erlebten inneren und äußeren Konditionen des Studiums auf beiden Seiten entstehen kann.

Der Auswahl der Fächer lagen folgende Überlegungen zugrunde: Mit *Germanistik* und *Politikwissenschaft* sollten zwei Fächer aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften berücksichtigt werden, die neben den seitens der Lehrenden antizipierten Motivationsproblemen der Studierenden auch die unzureichende Ausstattung und Überlastung durch die hohe Zahl der Studierenden thematisierten, die bereits im Rahmen anderer Projekte verschiedentlich artikuliert worden waren.

Rechtswissenschaft wurde ausgewählt als ein Fach, das ebenfalls in der zurückliegenden Zeit einem Massenandrang ausgesetzt gewesen war und dessen Studienstruktur durch die schleichende Auflösung akademischer Standards von vielen Mitgliedern der Fakultät beklagt wurde und wird. Das liegt zum einen an der Prägung durch eine staatliche Ausbildungsverordnung, welche die Zuständigkeit der Professoren für das Curriculum und die Examina einschränkt. Zum anderen wird die faktische Bedeutung von außeruniversitären Repetitorien im Lehrkanon zunehmend beanstandet. Auch in diesem Fall sind uns Erfahrungen in einem anderen parallel

Durchführung der begleitenden Fragebogenaktion (u.a. Erstellung, Versendung, Auswertung der Fragebögen), Arbeitszeit für die Anschuborganisation der Betreuung (Gruppenbildung, z.T. Organisation erster Treffen u.a.). Insgesamt können die Kosten, die dem PSL in diesem Zusammenhang entstanden, auf ca. 50.000 DM geschätzt werden. Zu berücksichtigen wären ferner die Personalkostenanteil der wissenschaftlichen Begleitung.

durchgeführten Projekt, das universitäre Repetitorien in großem Stil eingeführt hat, zu Gute gekommen.

Schließlich entschieden wir uns mit der *Physik* für ein Fach der klassischen Naturwissenschaft mit einem als bekannt geltenden Anforderungs- und Leistungsprofil. Zudem gilt in diesem Fach die Mittelausstattung in personeller und sachlicher Hinsicht u.a. aufgrund der Forschungsaktivität des Faches als besonders gut. Während sich die Juristen über mangelnde Studienmotivation ihrer Studierenden beklagen, glaubten wir bei den Anfängern im Fach Physik eine klarere Entscheidung für das Studium voraussetzen zu dürfen.

Nach getroffener Fachauswahl stellte sich die Aufgabe, in diesen Fächern Professoren als *Vertrauensdozenten zu finden*. Die Prognosen, damit erfolgreich zu sein, waren in unserer Umgebung alles andere als ermutigend. Überraschenderweise gelang es aber, außer in Politikwissenschaft, durch persönliche Ansprache sofort, obwohl die zusätzliche Belastung offenkundig war. Die vom Stifterverband zur Verfügung gestellten Mittel wurden den Vertrauensdozenten bspw. für die Einstellung von wissenschaftlichen Hilfskräften zur Verfügung gestellt. Es sollte sich um eine Geste handeln, welche eine Entlastung an anderer Stelle bieten sollte, aber natürlich keine wirkliche Kompensation der Arbeit mit BeSt³. Solche Gesten tun ihre Wirkung dort, wo Motivation vorhanden ist, aber nicht überstrapaziert werden sollte. Es war eine wichtige und ermutigende Erfahrung für den Beginn unserer Arbeit mit BeSt, dass die Wunschkandidaten nicht nur ihre Mitwirkung zusagten, sondern auch von der Notwendigkeit überzeugt waren, Studierenden das Studieren näher zu bringen und dabei die Dinge mit deren Augen sehen zu lernen.

Wir haben den Professoren Martin Kretzschmar und Erwin Reichert (Physik), Justus Krümpelmann (Rechtswissenschaft) sowie Hermann Kurzke (Germanistik) zu danken. Sie haben ihre BeSt-Studierenden und die Projektleiter von PSL davon überzeugen können, dass die Universität eine Veranstaltung „von Gehirn zu Gehirn“ sein muss, wie es ein Mainzer Physiologe ausgedrückt hat. Diese grundsätzliche Anerkennung der Not-

³ Jedem Dozenten wurden aus den bereitgestellten Mitteln des Stifterverbandes der deutschen Wissenschaft (jährlich 25.000 DM) pro Semester 3000 DM zur Verfügung gestellt. Diese Mittel wurden vor allem für die Finanzierung wissenschaftlicher Hilfskräfte und die Kostendeckung bei Gruppenveranstaltungen, wie z.B. Exkursionen, verwendet. Die verbleibenden 1000 DM pro Jahr wurden zur anteiligen Deckung der Kosten der Projektleitung des PSL (Porti, Druckkosten u.a.) verwendet.

wendigkeit des Transfers von Wissen durch die Kopräsenz von Gegenstand und Personen mit asymmetrischem Wissensstand war vielleicht bereits der erste und große Gewinn des Projektes. Ob man W. v. Humboldt und die höhere wissenschaftliche Lehranstalt von Berlin im Munde führt oder nicht, diese Erkenntnis scheint stets aufs Neue erarbeitet werden zu müssen. „Hochschulbildung ist nur interpersonell denkbar.“⁴

Professor Ulrich Druwe (Politikwissenschaft) konnten wir nach seiner Berufung an die Universität Mainz gewinnen, auch er hat die Philosophie des Projektes ohne zu zögern übernommen. Dank gebührt auch ihm. Seit dem Wintersemester 1995/96 hatte BeSt in jedem Fach der ausgewählten Fächer einen Professor als Vertrauensdozenten. Der Versuch einer ersten Anfrage zu Beginn des Projektes bei der Politikwissenschaft scheiterte bereits an der Verweigerung der Mitwirkung durch die Institutsleitung, die mit dem Hinweis erfolgte, in der Politikwissenschaft sei die Welt in Ordnung und die Prozesse des Studiums bekannt. Später ist dieser Standpunkt nicht wiederholt worden. Dennoch wollten wir unter dem Druck dieser Bedingungen nicht das Fach wechseln. Hilfe kam uns zustatten durch die Duldung des Institutes, dass die Studierenden in mehreren kleineren Gruppen von verschiedenen wissenschaftlichen Mitarbeitern betreut werden konnten. Den akademischen Mitarbeitern Jörn Dosch M.A., Dipl.-Pol. Uwe Gehring, Dr. Siegfried Schumann, Peter Thiery M.A. und Dr. Jürgen Winkler ist hier herzlich zu danken.

Diese dezentrale Betreuung unterschied sich jedoch von derjenigen in den anderen Gruppen in einer Hinsicht, die wir nicht sofort durchschauten, sondern erst später im Vergleich erkannten. Die Betreuung nicht in einer gemeinsamen Gruppe sondern in mehreren Kleingruppen legte den Kollegen nahe, eine Verständigung über Studienbedingungen und andere Fragen im Modus der jederzeit offenen Tür zu betreiben. Das stellte sich zunächst als das dar, was es sein sollte, nämlich als Großzügigkeit und Dauerzugang. Aber dieses freundliche Zugeständnis hat eine Voraussetzung, die sich als weniger realistisch herausstellen sollte. Die Wahrnehmung und Artikulation von Studienproblemen ist u.a. an die Bereitschaft gebunden, den Stellenwert des Studiums als zentral festzulegen oder gar zum derzeitigen Lebensmittelpunkt zu erklären und entsprechend zu handeln.

⁴ Dagmar SCHIPANSKI anlässlich eines Vortrages vor der Frankfurter Gesellschaft für Handel, Industrie und Wissenschaft am 21. 2. 2001.

Wenn das aber aus Gründen, die uns noch beschäftigen werden, nicht der Fall ist, unterbleibt manch eine Problemartikulation. Andere Lebensfragen sind gleichermaßen wichtig oder durchgehend wichtiger. Klagen über das Studium vor Dozenten könnten vielleicht einen Mangel an eigener Ernsthaftigkeit offenbaren und damit das Problem zurückgeben. Hinzu kommt, wie sich später zeigte, dass zur Wahrnehmung von Defiziten auch im Studium eine konturierte Kenntnis eines Maßstabes gehört, in diesem Fall eines Maßstabes über gutes und erfolgreiches Studieren und über entsprechende Gegenbilder. Wir Lehrenden gehen häufig von dieser vermeintlichen Selbstverständlichkeit aus. Aber es ist keine Selbstverständlichkeit, wie wir lernen mussten. Die Studierenden sollten bereits in der ersten Zeit des Studiums über eine solche Messlatte verfügen. Frühe Klarheit über ein angemessenes Bild vom Studium wäre wünschenswert. Mag sein, dass es nur schwer möglich ist, ohne aktive Mitwirkung der Lehrenden und Entschiedenheit hinsichtlich der zumutbaren Belehrung die erwähnte Brücke zwischen den Wissensgenerationen zu schlagen. Das ist sicher immer heikel, aber vielleicht unter heutigen Bedingungen innerhalb und außerhalb der Universität besonders prekär geworden. Jedenfalls stellte die Konstellation von BeSt ein reges und nicht nachlassendes Interesse der Vertrauensdozenten an den Problemen der Studierenden und des Studierens unter Beweis. Ein gutes Signal.

Nach der Zusage der Vertrauensdozenten konnten wir an das Verfahren der *Auswahl der studentischen Teilnehmer* gehen. In den vier Fächern wurden alle Studienanfänger, die sich für das Wintersemester 1993/94 immatrikuliert hatten und keine Fachwechsler waren, vom Vizepräsidenten der Johannes-Gutenberg Universität und dem Leiter des Projektes zur Förderung von Studium und Lehre angeschrieben. In diesem Schreiben wurde ihnen das Projekt erläutert und die Teilnahme angeboten. Das Grundverhältnis in der BeSt-Philosophie besteht im Tausch, nämlich Betreuung gegen mündliche und schriftliche Auskunft über die Studiensituation einschließlich persönlicher Angaben. Eine vertrauliche Behandlung der persönlichen Daten wurde zugesichert. Dem Schreiben wurde neben einer datenschutzrechtlichen Erklärung zur Erhebung persönlicher Daten eine Bewerbung zur Teilnahme beigelegt.

Enttäuschend war die geringe *Rücklaufquote*. Wir hatten auf die persönlichen Vorteile einer Betreuung durch Professoren im Schreiben hingewiesen und glaubten an die Attraktivität eines solch ungewöhnlichen Angebotes in einer vielfältig verunsicherten Studiensituation. Aber lediglich in

der Rechtswissenschaft und in der Germanistik gab es genügend Bewerber für die angestrebte Gruppengröße. In Jura waren es 42 Anmeldungen von 346 Angeschriebenen, das sind 12,1%. Im Fall der Germanistik waren es 30 von 147 Anfängern, also 20,4%. Daraufhin wurde zusätzlich zu Beginn des Semesters in Anfängerveranstaltungen für das Projekt in den Fächern Physik und Politikwissenschaft geworben. Dennoch erklärte sich nur ein sehr geringer Teil der Studienanfänger zur Teilnahme am Projekt bereit. In der Physik betrug die Zahl der Studienanfänger 69, von ihnen meldeten sich 14, das sind 20%. Die soeben immatrikulierten 94 Politikwissenschaftler meldeten sich in einer Stärke von 17, das macht 18,1%. Nur in zwei Fächern, Jura und Germanistik, konnten daher wie geplant durch eine Zufallsauswahl Gruppen von je 20 Teilnehmern gebildet werden. In der Physik und Politikwissenschaft lag die Gruppenstärke lediglich bei 14 bzw. 17 Teilnehmern.

Der Rücklauf war damit prozentual im Fach Jura am geringsten, in den anderen drei Fächern lag er bei ca. bei 20%, d.h. jeder fünfte Studienanfänger konnte sich zur Teilnahme entscheiden. Wir haben im Verlauf des Projektes wiederholt nach den Gründen für das geringe Interesse gefragt; u.a. stellte sich heraus, dass zu Beginn des Studiums ein geringes Problembewusstsein für etwaige Schwierigkeiten und Unklarheiten bei Studienanfängern besteht. Zudem erschien einigen Studierenden die Vorstellung einer intensiven Betreuung durch Professoren als ein Eingriff in die Unabhängigkeit des Studierens, in Grenzfällen sogar als eine Art Bedrohung. Ferner wies vieles darauf hin, dass diejenigen, die sich zu einer Teilnahme am Projekt entschließen konnten, eher zu den motivierten Studierenden zählen, die ihr Studium eher mit dem Entschluss begannen, das Studium in den Mittelpunkt ihrer Interessen zu stellen. Für quantifizierende und statistisch gesicherte Vergleiche kann das Material natürlich nicht herangezogen werden. Die Befragung der Vertrauensdozenten bestätigten dann aber die Vermutung, dass es sich bei den BeSt-Teilnehmern eher um „unproblematische“ Studierende handelt, die eine vergleichsweise hohe Motivation aufweisen. Damit war zwar weitgehend die Möglichkeit ausgeschlossen, etwas über die Probleme weniger stark motivierter Studierender zu erfahren; aber nach und nach ergab sich die Möglichkeit, von den BeSt-Teilnehmern zu erfahren, wie sie ihre Kommilitonen insgesamt im eigenen Fach und in anderen Fächern wahrnahmen. So konnte auch mit dieser Auswahl von Studierenden die Idee des BeSt-Projektes eingelöst werden, Detaillierteres und Vergleichendes über die besondere Studiensituation in den Fächern zu erfahren.

Im Verlauf des Studiums variierten *Teilnehmerkreis und Gruppenstärke* aus unterschiedlichen Gründen.

Fach/ Gesamt- zahl der Teil- nehmer	Jura 26	Germanistik 24	Politikwiss. 25	Physik 16	Gesamt 91
Teilnehmer WS 1993/94	20	20	17	14	71
Teilnehmer SS 1998	19	18	14	11	62
Auslandsstu- dium	8	7	2	1	18
Nachrücker	6	4	7	2	19
Austritt aus BeSt	1	3	7	3	14
Univ.-Wechsel	3	4	2	1	10
Fachwechsel	3	0	2	1	6

Die Gesamtzahl der BeSt-Teilnehmer von 91 fasst alle Studierenden zusammen, die im Verlauf des Projektes einmal in einer der Gruppen waren. Die Teilnehmer haben jedoch nicht in allen Fällen aktiv über die gesamte Dauer des Projektes an allen Treffen ihrer BeSt-Gruppe teilgenommen und es finden sich bemerkenswerte Unterschiede in den Gruppen. So blieben in der Germanistik 18 Studierende bis zum Ende des Projektes aktiv in ihrer Gruppe; in Politikwissenschaft waren am Ende von 14 verbliebenen Studierenden lediglich noch 8 aktiv.

Wie nicht anders zu erwarten, sind unterschiedliche Gründe für den Austritt aus der BeSt-Gruppe ausschlaggebend gewesen. Zunächst sind zwei Gründe ausgewiesen, die im Verlauf eines Studiums als sinnvoll oder sogar als äußerst wünschenswert angesehen werden können: der Studienfach- und Universitätswechsel.

Der *Wechsel der Disziplin* kann aus einem Erkenntnisgewinn hinsichtlich der eigenen Interessen oder Fähigkeiten hervorgehen. So hat uns beispielsweise ein Student aufgesucht, um uns ohne Umschweife und ehrlich zu sagen, dass sein jetziges Fach für ihn zu schwer sei. Dieser Mut, den man vielen Studierenden wünschen möchte, hat uns sehr beeindruckt. Ist es nicht geradezu ein Symptom des institutionellen Versagens, wenn die Universität nicht häufiger und zeitig im Studium zu diesem zwar schmerzhaften aber letztlich gewinnbringenden Urteil über die eigenen Möglichkeiten führt?

Auch ein *Universitätswechsel* bezeichnet fast ausschließlich einen Studienerfolg, weil er den Blick auf Studium und Fach erweitert. Aufgrund fehlender Daten über den weiteren Studienverlauf derjenigen BeSt-Studierenden, welche die Universität gewechselt haben, sind jedoch keine weiteren Aussagen möglich.

Die Kategorie *Auslandsaufenthalt* ist als ein Studienerfolg anzusehen, besonders wenn er in den Studienablauf der Heimuniversität integriert ist. Während des Aufenthaltes der BeSt-Studierenden im Ausland bei feststehender Rückkehr führte das nur zur vorübergehenden Reduktion der Gruppe. Ein Nachrückverfahren ist in diesen Fällen nicht vorgenommen worden. Der Auslandsaufenthalt lag in unserem Projekt mit 18 Studierenden vergleichsweise hoch, wenn man eine Ausgangsgröße von 72 zugrundelegt, d.h. die 19 Nachrücker hierbei nicht berücksichtigt. Diese zu berücksichtigen wäre wenig sinnvoll, weil der Zeitpunkt ihres Gruppeneintritts in den meisten Fällen bereits jenseits des Studienalters gelegen hat, das für einen Auslandsaufenthalt sinnvoll ist. Welche Zuordnungen man auch immer vornimmt, wirklich überzeugende Aussagen lassen sich für die Gruppen der Juristen und Germanisten treffen. Bei diesen beiden Gruppen ist die Studienmobilität in dieser Hinsicht besonders ausgeprägt. 8 von 20 Juristen begeben sich an eine ausländische Universität, 11 sind es sogar, wenn man den Wechsel an eine andere nationale Hochschule mit einbezieht. Diese Mobilität ist auch von den Vertrauensdozenten besonders hervorgehoben und anerkannt worden und sie war in den verschiedenen Gruppendiskussionen sozusagen greifbar.

Die Kategorie *„Austritt aus BeSt“* bezeichnet eine Restgröße. Hier sind unterschiedliche Gründe für das Verlassen der Gruppe unter Ausschluss der beiden anderen spezifischen Gründe aufgeführt:

- In einem Fall handelt es sich um ein absichtsvolles Austreten, das mit der Kritik am Projekt verbunden war, die Auswahl der Teilnehmer

stelle eine Verzerrung dar, es seien nur gute Studierende in der Gruppe, allgemeine Studienprobleme könnten so nicht erhoben werden.

- Ein Studierender musste die Gruppe mit dem Antritt des Zivildienstes verlassen.
- Einige, die durch ihre frühere Anmeldung als Nachrücker in Frage kamen, sind keiner der wiederholten Einladungen zu Gruppentreffen gefolgt. Hier lag so etwas wie ein innerer Austritt vor.
- Einige Studierende haben nach eigener Auskunft oder durch Mitteilung anderer Gruppenmitglieder nicht Fuß fassen können und sind schließlich fern geblieben.
- Eine Studentin ist aus der BeSt-Gruppe ausgeschieden, da sie aus Krankheitsgründen das Studium nicht fortführen konnte.

Um nach Möglichkeit die Gruppenstärke zwischen 15 bis 20 Teilnehmern zu halten, wurden, wie gesagt, *Nachrückaktionen* durchgeführt. In Jura und Germanistik stammten die neuen Teilnehmer aus dem anfänglichen Überhang an Interessierten, in Politik und Physik mussten neue Teilnehmer geworben werden. Drei der vier Gruppen waren in ihrem Zusammenhalt stabil, die Anwesenheit bei den Treffen zeigte Kontinuität, auch wenn Vollständigkeit natürlich aus den verschiedensten Gründen die Ausnahme darstellte. Einen deutlichen Schrumpfungsprozess hat es nur bei den Politikologen gegeben. Dort gehörten gegen Ende des Projektes nur noch acht bis neun Studierende zum festen Teilnehmerkreis. Die anderen Studierenden sind sozusagen verlorengegangen. Wir werden noch sehen, dass die Politikwissenschaftler - gemessen an ihrem Studienerfolg - die am wenigsten erfolgreiche Gruppe bildeten. Im Vergleich mit den anderen Gruppen und deren Studienergebnissen scheint sich hier ein typisches Studienschicksal einer Sozialwissenschaft zu zeigen. Auf den Unterschied zu den BeSt-Germanisten werden wir noch zu sprechen kommen. Hier lassen sich auch Erklärungsansätze zu Unterschieden innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften finden.

3. Zum Aspekt des Beobachtens

Das Anliegen von BeSt, zwei unterschiedliche Programme zu verknüpfen, wird auch deutlich im Projektnamen 'Beobachtende Studienbetreuung'. Was ist darunter zu verstehen und wie lassen sich Beobachtung und

Betreuung verbinden? Der *Begriff des Beobachtens* verweist auf einen Vorgang der gerichteten und systematisierten Wahrnehmung, die sich in unserem Fall thematisch auf das Studium konzentriert. Solange für diesen Vorgang keine besondere methodische Auslegung und Kontrolle vorgesehen ist, handelt es sich um eine weite Optik, ohne die ins Zentrum einer engen Fragestellung führenden Kreise einer Zielscheibe. Man muss es hier deutlich aussprechen: Das BeSt-Projekt orientiert sich nicht am Modell einer wissenschaftlichen Überprüfung einer zuvor präzisierten Hypothese. Stattdessen sollte mit dem BeSt-Programm die Nähe und Authentizität hergestellt werden, welche den Blick auf möglicherweise ausschlaggebende Zusammenhänge erlaubt. Wenn wir es mit psychosozialen Vorgängen zu tun haben, mit Befindlichkeiten, Mentalitäten und Motivationen, über die noch wenig gesicherte Erkenntnisse vorliegen, kann die Fixierung auf Messvorgänge und Quantifizierungen auch ein Hindernis sein. Bevor Wissenschaft zur Messung finden kann, muss sie bekanntlich über Vermutungen verfügen. Bevor Vermutungen den Bereich des Vagen verlassen und Gestalt annehmen können, muss sich jede Wissenschaft zu Fragen bekennen, auf die mögliche Antworten gesucht werden können.

Solange wir in einem institutionellen und organisatorischen Rahmen wie der Universität noch nicht einmal über angemessene Fragen verfügen, geschweige den über auch nur vorläufige Antworten, ist ein Bekenntnis zu wissenschaftlich weichem methodischen Vorgehen mit dem Gewinn einer reicheren Palette an Informationen nichts Verwerfliches. Das grundlegende methodische Prinzip, dass die Präzisierung des Wissens an der einen Stelle mit einem geordneten Informationsverzicht an anderer Stelle einhergeht, verbietet ja nicht den Beginn auf weichem Grund wo feste Wege fehlen, sondern muss gegebenenfalls dazu einladen. In diesem Feld, das die Wissenschaftler mit strengen Methodenmaßstäben gern mehr oder weniger liebevoll als 'Sumpfand' bezeichnen,⁵ begegnen sich frühe Wissenschaft und lebensweltliche Erfahrung, Beobachtung und persönliche Einbindung sowie Vorwissen und erneute Verständigung. Ebendies sollte BeSt in Gang setzen.

Die Beobachtungen im Verlauf des BeSt-Projektes vervielfältigten und verschachtelten sich. Die *primären Beobachter* waren gleichzeitig die Betreuten, nämlich die BeSt-Teilnehmer. Alle, die auf die Aneignung von Wissen verpflichtet sind, pflegen in dieser Situation scharfsinnige Beob-

⁵ Zu diesem Komplex in der Organisationswissenschaft vgl.: David A. WHETTEN und Paul C. GODFREY (Hrsg.) (1998): *Identity in Organizations*, 276.

achter zu werden. Diese Gabe ist bereits bei jungen Schülern sehr ausgeprägt. Lehrer täuschen sich oft darüber, weil sie Beobachtung an der Fähigkeit oder am Willen zur Artikulation messen. Das scheint im Studium nicht anders zu sein. Was die Studierenden in ihrem Studium bei den Lehrenden und anderen, die sie z.T. auch verwaltend begleiten, wahrnehmen, ist scharfsinnig, aber keineswegs öffentlich ausgesprochen. Wir sind oft durch die Berichte der Studierenden auf erhellende und auch entlarvende Feststellungen gestoßen, welche in Studierendenkreisen mitunter seit Generationen von Semestern bekannt waren, aber nicht an die Ohren der Zuständigen dringen konnten. Dazu gehörten z.B. die selbstgefälligen sexistischen Bemerkungen eines Professors innerhalb seiner Vorlesungen, aber auch die Schwierigkeit für Studierende, einen Betreuer für die Examensarbeit zu finden in einem Fach, dass längere Zeit mit offenen und verdeckten Vakanzen zurecht kommen muss.

Die *Vertrauensdozenten als Betreuer und Beobachter* spielten deshalb für unser BeSt-Projekt eine wichtige Rolle. Sie haben mit den einzelnen BeSt-Studierenden und innerhalb der Gruppe regelmäßig Gespräche geführt. Hieraus ergab sich für die Studierenden die Chance, ihrem Vertrauensdozenten u.a. Ärgernisse, Beschwerden oder für den Studienverlauf Hinderliches mitzuteilen. Aufgrund des entstandenen Vertrauensverhältnisses konnten die Vertrauensdozenten so zumindest punktuell die Perspektive der Studierenden einnehmen. Das stellt keine Objektivität für sich dar, ist jedoch ein Teil der Objektivität, der wir uns nähern wollten. Die Vertrauensdozenten richteten ihr beobachtendes Augenmerk auf das, was von ihren Gruppenmitgliedern tatsächlich oder vermeintlich gesehen wurde.

Gespräche über das Beobachtete hat es auch immer wieder zwischen den Vertrauensdozenten und dem PSL gegeben. Auch bei regelmäßigen Besuchen der Einzelgruppen durch PSL sowie gemeinsamer Treffen der Mitglieder aller BeSt-Gruppen hat es Möglichkeiten des Vergleichens und vergleichenden Beobachtens gegeben. Die Gespräche bei all diesen Gelegenheiten sind oft sehr intensiv und aufschlussreich gewesen. Nicht zuletzt haben wir vermittels eines Fragebogens in jedem Semester Meinungen und Einschätzungen bei den Studierenden eingeholt. Davon wird später noch die Rede sein.

Wir halten fest: Das Beobachten ist im Fall BeSt nicht mit der wissenschaftlichen Sondersituation einer methodischen Anlage, z.B. mittels Beobachtungsschema, sondern mit der Betreuung innerhalb der natürli-

chen Situation der Förderung und Beratung der Studierenden im Rahmen eines Vertrauensverhältnisses verbunden. Diese Form des Beobachtens ist aufs Engste an sprachlichen Austausch geknüpft und stellt u.a. auf die Beschreibung von Erfahrungen mit unterschiedlichen Lebensmustern ab,⁶ die mit dem Studium verbunden sind. Man kann noch weitergehen. Beobachtung des Studiums und Studienverlaufs und die Aktivität der Förderung der Studierenden bilden eine Einheit. Hier soll ein Ziel verfolgt werden, um gleichzeitig zu erkennen, worin die Hindernisse für die Erreichung des Ziels liegen. Vom Engagement für eine Sache, die den Beobachtern persönliches Anliegen ist, hat sich das BeSt-Projekt ebenso Aufhellung versprochen wie von den in Bezug auf das Untersuchungsfeld geschulten Vorkenntnissen seitens der als Vertrauensdozenten tätigen Professoren.

Zurück zur verfolgten *Fragestellung*, der das Engagement verpflichtet sein sollte. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass viele Studierende ihr Studium motiviert beginnen und die Absicht eines zügigen Studiums äußern, im Verlauf des Studiums diese Motivation jedoch nachzulassen scheint. Die eintretenden Verzögerungen und Verlängerungen der Studienzeiten entsprechen nicht dem anfänglich selbst gesteckten Ziel. Mögliche Ursachen für diese Diskrepanz müssen keineswegs allein in einer nachlassenden Studienmotivation zu suchen sein. Die Gründe können sehr heterogen sein und sich von Fach zu Fach unterscheiden. Mehr noch: zu fragen ist, worin das, was Studienmotivation genannt wird, besteht. Ist es wirklich die Entschlossenheit, das Studium zum Lebensmittelpunkt zu machen und dafür Opfer zu bringen, die sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit später auszahlen? Motivation muss sich immer als eine Form des Gratifikationsaufschubs darstellen. Genügt eine Handlungsdisposition, die nur schwache Alternativen für andere Handlungswege kennt, um sich gegenüber späteren Belastungen als stabil beweisen zu können? Auch hier stellen sich Fragen hinsichtlich der Studienmotivation. Wird der Eintritt in das Studium nicht als leichte Entscheidung mit vielen Vorzügen gegenüber den konkurrierenden Möglichkeiten nahegelegt und sehr lang und in vielen Fällen zu lang bestätigt? Motivationen haben wahrscheinlich auch etwas mit dem Schwellenwert des Einstiegs und damit mit der Ernsthaftigkeit und Entschlossenheit des Beginns zu tun.

Greifbare *Hypothesen* für die methodisch konzentrierte Form der Verfolgung dieser Fragen lagen uns nicht vor. Die Vermutung lag nahe, die

⁶ Zur Methode biographischer Verläufe in einem Sozialfeld zwischen Krankheit und Beruf vgl.: Uta GERHARDT (1999): Herz und Handlungsrationalität, 136.

Gründe für Studienverzögerungen könnten von einer solchen Subtilität sein, dass sie sich nicht nur einer standardisierten Erhebung verschließen, sondern auch auf den Modus des erzählenden Berichtens angewiesen sein, evtl. sogar in Verbindung mit entsprechenden moralischen Appellen, um die Reaktion darauf beobachten zu können. Im Fall von BeSt lautete der Appell 'zügiges und engagiertes Studieren'. Die Anschluss-Fragen waren damit gestellt. Warum gelingt dies in einem, und warum scheitert es im anderen Fall? Der Begriff des Beobachtens steht hier für ein umfassendes, qualitatives Verfahren der Erkenntnisgewinnung.

Die *Grenzen* einer quantitativen Analyse ergeben sich zunächst daraus, dass die Teilnehmergruppe nicht als repräsentative Stichprobe gelten kann. Dagegen sprechen bereits die erwähnten Verzerrungen in der Auswahl der BeSt-Teilnehmer. Zudem ergeben sich Probleme aus den Gruppenstärken. Zwar kann eine Gesamtzahl von ca. 70 Befragten bei entsprechenden Auswahlverfahren ausreichend sein, um aber Aussagen über die Entwicklung in den einzelnen Fächern zu treffen oder einen Vergleich der Fächer untereinander durchzuführen, sind die Fallzahlen für statistische Zwecke hoffnungslos klein.

Andere Gründe kommen hinzu. Durch den Ausfall einzelner Teilnehmer und die Aufnahme neuer Studierender in das Projekt änderte sich die Zusammensetzung der Befragtengruppe jeweils entscheidend. Auch die erforderliche Änderung des Fragebogens schränkt die Aussagefähigkeit für eine Längsschnittstudie drastisch ein. Unsere durch *Fragebögen* erhobenen Daten haben überwiegend andere als statistische Zwecke. Sie dienen der Vergewisserung über Einschätzungen und Befindlichkeiten und haben uns viele Anregungen für das nachfragende Beobachten gegeben. Hinzukommt, dass die Befragten uns wiederholt zu verstehen gegeben haben, dass sie diese Form der Rechenschaftsablegung über ihre Beobachtungen und Erfahrungen als anregend und hilfreich empfunden hätten.

Die Fragebogenerhebungen konnten also nicht für Zwecke schließender Statistik verwendet werden. Was konnten sie beschreiben? In einer Ersterhebung wurden soziodemographische Daten und allgemeine Informationen zu den Studienvoraussetzungen ermittelt. Im Anschluss daran wurde ein zweiter standardisierter Fragebogen entworfen, der vom ersten bis zum fünften Semester jeweils zum Ende der Vorlesungszeit an die

Teilnehmer verschickt wurde.⁷ Der Fragebogen erhob Antworten fast ausschließlich durch geschlossene Fragen zu verschiedenen Bereichen der studentischen Situation und bestand aus folgenden Themenkomplexen:⁸

- Studienverlauf im letzten Semester
- Studienplanung
- Studienanforderungen und Studienerfolg
- Arbeitsstil
- Studienmotivation
- soziales Klima
- Studiensituation
- Studienbilanz.

Trotz der hervorgehobenen Einschränkungen hat dieser *quantitative Teil der Untersuchung* eine wichtige Orientierungsfunktion. Daher wollten wir nicht gänzlich auf eine schriftliche Befragung verzichten. Es waren die drei folgenden Überlegungen, die uns zu einer Anfangsbefragung und zu fünf weiteren Befragungen jeweils am Ende des Semesters in Schriftform veranlasst haben. Erstens sollten Grundinformationen über die BeSt-Teilnehmer in der Form von Sozialdaten zur Verfügung stehen. Dazu gehören beispielsweise Abiturnoten, Wohnsituation oder monatliche Ausgaben. Zweitens sollten daraus außerhalb der statistischen Metrik Anregungen für Vergleiche zwischen den vier Fächergruppen sowie für den Verlauf des Studiums gezogen werden. Drittens wollten wir sicherstellen, dass mit den sehr umfangreichen schriftlichen Äußerungen und Stellungnahmen durch die BeSt-Studierenden eine Gesprächsgrundlage für Einzelgespräche mit den Vertrauensdozenten zur Verfügung stand, durch die eine gewisse Einheitlichkeit im Gesprächsverlauf garantiert wurde, ohne dadurch die Kommunikation festlegen zu wollen.

Die ausgefüllten Fragebögen wurden deshalb nach Rücksendung und Auswertung in Absprache mit den befragten BeSt-Teilnehmern den Vertrauensdozenten zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise sollten sie als Leitfaden für die Gespräche zwischen Vertrauensdozenten und Teilnehmern dienen und die in den Fragebögen geäußerten Informationen auch für die Dozenten zugänglich machen. Zudem sollten die in dem Fragebo-

⁷ Verschiedentlich wurden kleine Veränderungen am Fragebogen vorgenommen. Der fünfte Fragebogen wurde umfassend überarbeitet. Es wurden neue Fragen aufgenommen, die stärker auf die Studiensituation des Hauptstudiums eingehen.

⁸ Siehe den Fragebogen des Wintersemesters 1995/96 im Anhang.

gen betroffenen Aussagen und die damit verbundenen Festlegungen Möglichkeiten der Begründung und Vertiefung im Gespräch bieten.

Das bedeutet keineswegs, dass die Gespräche mit den Vertrauensdozenten nicht auch viel Gelegenheit zu spontanen und persönlichen Äußerungen geben sollten. Gleichzeitig schien es uns aber auch sinnvoll, dass sich die Gespräche an den im Fragebogen vorgegebenen Themen orientieren. Diese Verschränkung der Methoden wirkte der Befürchtung entgegen, dass die in vielen einzelnen Gesprächen der Vertrauensdozenten mit ihren Gruppenmitgliedern gesammelten Erfahrungen und Informationen nicht in ausreichendem Maße festgehalten und zugänglich gemacht werden könnten und dass es keine Möglichkeit der Vergleichbarkeit der erhaltenen Informationen gebe.

Die wichtigsten Erfahrungen, die mit dem BeSt-Projekt gesammelt werden konnten, beruhen nicht auf den Ergebnissen in Zahlen. Erst die Verknüpfung der gewonnenen Daten mit den Ergebnissen der verschiedenen Gespräche, die im Anschluss an die Erhebungen stattgefunden haben, lieferten uns die wichtigsten Erkenntnisse. Wie bereits erwähnt, hat es Gespräche in Form von Einzel- und Gruppengesprächen gegeben. Dieses Verfahren ist an anderer Stelle im Rahmen von PSL erprobt worden und hat bei kleinen Gruppen von Studierenden zu guten Resultaten geführt. Es erlaubt vor allen Dingen die Diskursform unmittelbarer Rückmeldungen und Korrekturen von Äußerungen durch Nachfragen, ergänzende Bemerkungen und Diskussionen.⁹

Mit dem Fortgang des Projektes haben die intensiven Gespräche mit den Vertrauensdozenten und der Projektleitung eine zunehmende Bedeutung gewonnen. Sie waren deshalb so ergiebig, weil sie nicht nur in der Wiedergabe dessen bestanden, was die Teilnehmer ihnen gegenüber geäußert hatten, sondern ergänzt wurden durch ihre persönliche Einschätzung der Studiensituation im eigenen Fach. Auf der anderen Seite konnten Fragen zur vergleichenden Einschätzung vorgebracht werden. Beobachtung versteht sich also im BeSt-Projekt als vielseitig kontrollierte Wahrnehmung, Verständigung und Beeinflussung unter Bedingungen der Überbrückung der Anonymität und der Herstellung sozialer Nähe durch Professionelle.

4. Zum Aspekt des Betreuens

Der *Begriff des Betreuens* gehört weder zur Vorstellungswelt, welche der Zeitgeist favorisiert, noch zur Welt der bevorzugten sozialwissenschaftlichen Themen. Er scheint sich nicht mit der Autonomie des Einzelnen, nicht mit Vorgängen der Individualisierung aller Orten und nicht mit der königlichen Hoheit des Kundendaseins zu vertragen. Betreuung setzt Ungleichheiten voraus und verspricht die Möglichkeit, Asymmetrien zwischen Betreuenden und Betreuten über ein verbindendes gemeinsames Interesse überbrücken zu können. In diesem Sinne ist allenfalls die Vorstellung geduldet, dass Kinder von ihren Eltern betreut werden. Aber Studierende von Professoren? Nicht die zeitgenössischen Universitätsleitbilder und erst recht nicht die gängige Universitätskritik im Verbund mit der Professorenschelte scheinen dieser Sicht der Dinge Raum zu lassen.

Wir sind nach einer Reihe von Jahren der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Universität und der höheren Bildung und nicht zuletzt durch BeSt zu dem Ergebnis gekommen, dass eine angemessene Würdigung der Prozesse, für die eine Universität verantwortlich sein sollte, weitgehend verlorengegangen ist. Und das in lebensweltlicher wie in wissenschaftlicher Form. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Betreuung kann u.E. das Urteil über die Universität revidieren. Unter den umfassenden Analysen zum modernen Universitätsystem, seiner Funktion und Differenzierung kommt dem großen Buch von Parsons und Platt aus dem Jahr 1972 nach wie vor eine ganz herausragende Stellung zu.¹⁰ In keiner anderen Arbeit ist der Zusammenhang von Wissenschaft, Bildung und Gesellschaft derart vertieft und mit dem Fundus des sozialpsychologischen und sozialwissenschaftlichen Wissens zusammengeführt worden.

Parsons und Platt belegen, dass Universitäten zur Charakterisierung ihrer primären Funktion weder als Marktsysteme, noch als bürokratische Systeme, noch als Systeme demokratischer Vereinigungen sinnvoll zu beschreiben sind. Sie verfügen ohne Zweifel auch über diese Charakteristiken, aber es handelt sich um nachgeordnete, um sekundäre funktionale Merkmale, die lediglich der Erfüllung der Hauptfunktion dienen. Im Kernbereich der Kooperation in Forschung und Lehre sind Universitäten Bildungsinstanzen. Parsons und Platt bezeichnen sie in dieser Aufgabe als

⁹ Es wurden Projekte anhand eines von HIS (Hochschul-Informationssystem) entwickelten Frageleitfadens zur Evaluation durchgeführt. Dieser Frageleitfaden hat sich bislang als sehr ergiebig und hilfreich erwiesen.

¹⁰ Talcott PARSONS, Gerald M. PLATT (1990): Die amerikanische Universität.

'treuhänderische Systeme'. Treuhandsysteme sind Verwalter fremder oder zukünftiger Interessen, die nicht in der Gegenwart artikuliert werden können. Dies beruht auf einem grundsätzlichen Gefälle an Kompetenz, oft verbunden mit einer Alters- oder Generationendisparität.

Es ist dieser Zusammenhang, der dem Begriff Betreuung zu seinem Recht verhilft. Die generative Weitergabe anspruchsvoller Wissensbestände als einem Treugut auf der Basis einer Art impliziten Generationenvertrages¹¹ kann nicht als Warentausch unter gleichen Partnern, nicht als bürokratisch-hoheitlicher Vorgang und nicht als demokratischer Wahlprozess gedeutet werden. Betreuung ist vielmehr durch eine Bindung in sachlicher und persönlicher Hinsicht gekennzeichnet. Sachlich ist die Bindung durch die Verpflichtung gegenüber der Sache der Wissenschaft, persönlich wegen der Notwendigkeit einer menschlichen Gestaltung der Überbrückung der unausweichlichen und in der Sache begründeten Asymmetrie der Kompetenz. Motivierte Studierende bestehen zu Recht auf einem möglichst großen Wissensvorsprung ihrer Lehrpersonen.

Im *Begriff der Betreuung* bündeln sich also mehrere Dimensionen von Bindung. Die persönliche Zuständigkeit der Betreuenden verlangt ein gewisses Maß an Uneigennützigkeit sowie an Verantwortungs- und Qualitätsbewusstsein. Aber diese Bindung muss auch auf Seiten der Studierenden im Sinne einer ernsthaften Verpflichtung hinsichtlich des interessierten Fragens und der Aneignung von Wissen vorausgesetzt werden. Dann brauchen sich auch Bindung und Freiheit nicht zu widersprechen.¹² Man muss zugeben, dass sich dies, gemessen an der heute dominierenden Wirklichkeit der universitären Anonymität, als eine kühne Beschreibung ausnimmt. Aber man muss wagen, die Dinge beim richtigen Namen zu nennen. Die Wirklichkeit von BeSt hat dazu ermutigt. Das Betreuungsverhältnis war in allen Gruppen sehr persönlich, sehr wissenszentriert und beiderseitig aufgeschlossen. Lediglich die Anzahl der Abwanderung zeigt, wo die Grenzen der Bindung an den Wissenschaftsbetrieb zu suchen sind.

BeSt hat noch in einer anderen Hinsicht bestätigt, dass Betreuung ein Medium des wissenschaftlichen Prozessierens ist. Die sachliche Neutralität, welche die Beschäftigung mit Wissenschaft erfordert, lässt überse-

¹¹ Talcott PARSONS, Gerald M. PLATT (1990) sprechen von generationsübergreifender Solidarität; vgl. ebd. S. 295.

¹² vgl. Talcott PARSONS, Gerald M. PLATT (1990): S. 216, 256f., 271, 297, 406f., 435.

hen, dass die Aneignung dieses vielschichtigen Raffinements des Denkens, Prüfens, Urteilens und Gebarens keineswegs nur Intelligenz und kognitive Prozesse voraussetzt. Je komplizierter das Wissen, je voraussetzungsvoller die Staffelung von Wissens Ebenen wie Grundwissen, Methodenwissen, Detailwissen, Urteilswissen ist, desto notwendiger werden ein persönlicher Kontakt und eine persönliche Atmosphäre der Transmission. Das klingt paradox, ist aber leicht auflösbar.

Man kann nämlich zwischen *zwei Wissensformen* unterscheiden, nennen wir sie der Einfachheit halber Wissen 1 und Wissen 2. Wissen 1 ist uns allen geläufig als kodifizierbares sogenanntes Bücherwissen und bedarf keiner weiteren Erklärung. Kaum jemand macht sich Gedanken darüber, dass dieses wertvolle Wissen 1 für seinen Transport von Generation zu Generation, von Gehirn zu Gehirn auf sensible Randbedingungen angewiesen ist, ohne die es sich nicht überträgt. Wissen 2 ist das Wissen, welches nur in Situationen und mit Personen erworben werden kann. Es ist nicht einmal in Handbüchern zu standardisieren, sie würden es lächerlich machen und doch ist es allgegenwärtig, wichtig und zirkuliert wirksam aber unbemerkt, wo Wissen 1 manifest verhandelt wird. Wissen 2 ist ein Habituswissen. Wenn es sprachfähig wäre, könnte es methodisch detailliert auf Fragen antworten von der Art: „Was ist Wissenschaft?“ „Wie erkenne ich mich als Wissender?“ „Wie stelle ich Argumente dar?“ „Wie reagiere ich auf Unverständnis?“ „Ist Wissen wertvoll?“ Und Vieles andere mehr. Aber hier sind keine Präzisionsantworten vom Typus Wissen 1 zu erwarten. Habituswissen wird durch unmittelbare Erfahrung inkorporiert. Dazu benötigen wir Personen, die erlebbar sind, die negative, aber hoffentlich auch positive und überzeugende Eindrücke hinterlassen. Qualität von Ideen und Reichtum von Möglichkeiten und Perspektiven müssen erfahrbar sein. BeSt hat das möglich gemacht, Erfolge gezeitigt und das Prinzip unter Beweis gestellt.

Im Rahmen von Wissen 2 werden nicht nur Perspektiven ausgetauscht. Unter den Bedingungen dieses Sonderverhältnisses, das traditionell als Lehrer-Schüler-Verhältnis, in anderen Kulturen als Meister-Schüler-Verhältnis bezeichnet wird, ist auch vieles vermittelbar, was zunächst gar nicht zum Studium zu gehören scheint, aber sehr wohl zum Erfolgshabitus gehört. Zu diesen Dingen gehören spezifische Umgangsformen, ein vertretbarer Modus von Teamarbeit, von Achtung, Kritikfähigkeit und -fertigkeit und vieles mehr. Die betreuenden Vertrauensdozenten haben uns beispielsweise wiederholt von der Tatsache berichtet, dass die Form der Kritik, die über Studiensituationen und Personen geäußert worden ist,

oft ihrerseits der vorsichtigen aber entschiedenen Kritik bedurfte um bestehen zu können.

Gewaltig ist das Spektrum der Habitus-Fragen, von denen akademischer Erfolg im Verbund mit anderen abhängt, ohne dass dies direkt thematisiert werden könnte. Aber indirekt ist es sehr gut möglich, vorausgesetzt, es gibt Situationen von themen- oder arbeitszentrierten Begegnungen. Wissen wird vermittelt während man die anderen Dinge tut. Ein solches Lernen ist blockiert unter anonymen Bedingungen. Eine Hochschule, in der Professoren und Studierende jeweils überwiegend unter sich sind, kann die so wichtige Asymmetrie von Wissen und Erfahrung nicht produktiv ausnutzen um sie nach und nach zu verringern. An Wissenschaft orientierte Bildungsprozesse verlangen, dass Bezugsgruppen sich zwischen vorläufig Ungleichen bilden können.

Ein solches *Mentorensystem der Betreuung* hat natürlich Kosten. Wir haben auf die vergleichsweise geringfügigen, aber deshalb nicht unwesentlichen materiellen Kosten hingewiesen. Kosten entstehen aber auch in der Form von Zeitaufwand. Einzelgespräche, Gruppentreffen, Sonderveranstaltungen wie Wanderungen oder studienbezogene Exkursionen und Sonderberatungen sind im BeSt-Projekt erheblich zu Buche geschlagen. Wir kennen keine Klagen darüber, aber all das verdient doch, registriert und benannt zu werden. Eine gute Universität mit einem verantwortlich organisierten Studium, mit wissenschaftlichem Niveau und anspruchsvoller Betreuung sollte die Preise für all das kennen. Diese Preise sollten auch der Öffentlichkeit und insbesondere der Politik übermittelt werden.

Andere Aufgaben haben sich aus der Betreuungstätigkeit ergeben. Persönliche Kenntnis und Vertrautheit legen die Nachfrage nach Gutachten, die Vermittlung von Praktika, die Empfehlung für Hilfskraft- und andere Arbeitsstellen nahe, sie führen unweigerlich zu Beratungen für Auslandsstudien, Tagungsteilnahmen oder Tutorentätigkeit. Wir wollen hier nicht eine Klage der Belastung unserer Vertrauensdozenten anstimmen. Das ginge am Problem vorbei. Der Nutzen des BeSt-Projektes überzeugt durch die Selbstverständlichkeit dieser Aktivitäten. Aber nach diesen Beobachtungen erscheint es uns noch unerträglicher, dass diese kostenbehafteten wichtigen Betreuungsaktivitäten eines geordneten Universitätsstudiums nicht mehr auf der Liste der aufgeführten Qualitätsstandards erscheinen.

Wenn von Universität, ihren Defiziten und Notwendigkeiten gesprochen wird, gehört die Sicherung eines solchen *persönlichen Binnenverhältnisses* zu den am meisten verkannten Mechanismen. Dass es in der Massenuniversität an Betreuung fehlt verwundert nicht. Betreuung verträgt sich nicht mit der großen Zahl der Studierenden und der schlechten Relation zwischen Studierenden und Professoren. Betreuung verträgt sich nicht mit dem Wettbewerb von Wissenschaftsleistungen, Verwaltungsaufwand und der Notwendigkeit der Ausbildung vieler, deren Interesse im Einzelfall zweifelhaft erscheint. Betreuung erfordert persönlichen Einsatz, Offenheit und den Mut, die Unnahbarkeit sichernde Barrieren abzubauen. Betreuung gibt es nicht ohne Ernsthaftigkeit und ist nicht ohne Verantwortungsbereitschaft denkbar. Daraus geht hervor, dass Betreuung ein äußerst knappes Gut geworden ist, vielleicht auch immer schon war. Wo sie gelingt, belohnt sie mit dieser Qualität selbst, sie verstärkt sich selbst mit der Überzeugungskraft, die sie dann ausstrahlt. Das bedeutet: ihre Randbedingungen sind zu schützen.

Anonymität dagegen sorgt für die Unkenntnis der Wahrnehmungsmuster der anderen und endet in einem Mechanismus, der diesem Zustand der Namenlosigkeit durch eine Art Philosophie eine höhere Weihe gibt. Sie hat vertraute Namen: Effizienz, Technisierung, Standardisierung, Mechanisierung, der Verweis auf den Einsatz von Medien und vor allen Dingen Personaleinsparung. Wer wollte all diese Notwendigkeiten bestreiten? Sie sind aber nur solange sinnvoll, als damit nicht die Notwendigkeit von Betreuung vergessen oder geleugnet wird. Von der einseitigen Philosophie der mechanistischen ‚Verschlankung‘ gehen nicht nur innerhalb der Universität drei Effekte aus, die folgenswer sein werden.¹³

1. Diese Reorganisation radikalisiert betriebliche und organisationale Machtverhältnisse derart, dass die Verwalter dieser Prozesse entlastet, die nachgeordneten Personen belastet werden. Der Druck, erfolgreich zu sein ist groß, die Beschreibung der Wege zu diesem Ziel sind unklar. Im Falle der Universitäten werden die an materiellen und Vorbildungsvoraussetzungen schwächeren Studierenden zu den Benachteiligten gehören. Langfristig werden sich umfassendere Verluste einstellen.¹⁴

¹³ Diese Effekte sind treffend beschrieben in Richard SENNETT (1998): Der flexible Mensch.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 70f

2. Das führt dazu, dass Macht von Autorität und Verantwortung entkoppelt wird. Der Druck wird entpersonalisiert, Verantwortung verflüchtigt sich systematisch. Es handelt sich nicht um eine individuelle Regelverletzung, sondern um eine Diffusion von Verantwortung. Autoritäten, wie Professoren sie darstellen sollten, mögen sich subjektiv machtlos fühlen, aber sie gewinnen objektiv an Möglichkeiten und damit Macht, sich aus dem Geschäft zurückzuziehen, ein gutes Institut, ein gesundes Fach und eine erfolgreiche Universität mitzugestalten. So berechtigt der Verweis auf die gescheiterten Versuche und die Aussichtslosigkeiten auch klingen mag, der Sache nach handelt es sich um eine Diffusion von Verantwortung. Der Autoritätsträger, der sagt, wir seien alle Opfer von fehlender Zeit, persönlichem Kontakt und persönlichem Zugang, hat immerhin die Macht, seine Zuständigkeit zu leugnen.¹⁵
3. Unter den Bedingungen von anonymer, weitgehend unkontrollierter und rascher Veränderung in Organisationen und Institutionen büßen Belohnungsaufschub und Motivation an Wert ein.¹⁶ Während die Motivationsformel auch von Studierenden fordert: 'Leiste jetzt, genieße später', legt ein entpersönlichter und sachlich entbundener Effektivitätsimperativ es nahe, sich jetzt Belohnung zu verschaffen und die Leistung aufzuschieben. Der Versuch, komplexe durch einfache Arbeit zu ersetzen, gehört auch in Universitäten an vielen Stellen zum Alltagsbild. Die Bildung einer Arbeitsgruppe ersetzt einen unverzichtbaren individuellen Klärungs- oder Entscheidungsprozeß und das demokratisierte Zu-Wort-Kommen in der Seminardiskussion tritt an die Stelle einer sachlichen Klärung.

Bedenklich ist, dass die Notwendigkeit der Betreuung keineswegs vergessen ist, sondern nur für Eliteeinrichtungen Geltung behalten soll. Im Vergleich zu den Massenuniversitäten weist das Betreuungsverhältnis an den Spitzenuniversitäten stets und fraglos hervorragende Intensitäten aus. Das California Institute of Technology hat unter den nordamerikanischen Colleges im Jahr 1999 das Ranking gewonnen und den Spitzenwert einer Betreuung von Dozenten zu Studierenden von 1:3 erzielt. Zwei Drittel seiner Lehrveranstaltungen wiesen eine Teilnehmerzahl von unter 20 auf.¹⁷ Inzwischen werden auch in Deutschland Privatuniversitäten ge-

¹⁵ Vgl. ebd., S. 147, 153, 155

¹⁶ Vgl. ebd., S. 132f.

¹⁷ Christine BRINK (1999): Eine Olympiade der Hochschulen. in: Die Welt v. 11. 9. 1999.

gründet, die mit großartigen Betreuungsquoten aufwarten können. Ist es nicht ein Zynismus der Institution Universität gegenüber, öffentlichen Universitäten das Qualitätsmerkmal der Betreuung zu versagen und gleichzeitig privaten Universitäten zuzusprechen?¹⁸ Das wird inzwischen ganz offen ausgesprochen. In ihren Überlegungen über die Universität 2005¹⁹ kommen die Autoren zu dem Ergebnis, neben vielen neuen Hochschulformen werde die Universität als Eliteuniversität weiterbestehen. Für sie sind ausdrücklich günstige Betreuungsrelationen vorgesehen. Akademische Gemeinschaftsbeziehungen zwischen Studierenden und Professoren, die rollen-, alters- und milieuübergreifend zu sein haben sind unverzichtbar, wenn alle zentralen Aufgaben, welche der Universität zugeschrieben werden, erfüllt werden sollen. Hüten wir uns vor Etikettenschwindel!

5. Die BeSt-Gruppe Physik

Wie haben sich Beobachtung und Betreuung in den einzelnen Fächern bewährt? Sind Erfolge für das BeSt-Projekt zu verzeichnen? Wir beginnen mit den Erfahrungen in der Gruppe Physik. Wir erinnern daran, dass sich dort 14 Interessenten für das BeSt-Projekt gemeldet hatten. Das waren 20% der neu Immatrikulierten wie im Fach Germanistik und vergleichbar mit den Juristen. Fünf Studierende haben die Gruppe verlassen, wofür ein Fachwechsel, ein Universitätswechsel, eine Aufforderung zur Ableistung des Zivildienstes und der Rückzug von zwei Lehramtskandidaten verantwortlich war. Die Gruppe wurde danach um zwei Nachrücker erweitert. Die Studierenden der BeSt-Gruppe Physik zeigten sich zu Beginn des Studiums vergleichsweise selbstbewusst, weil sie zu wissen glaubten, was mit dem Studium an Anforderungen und notwendiger Leistungsbereitschaft auf sie zukommen werde und weil sie gleichzeitig davon ausgingen, dieser Aufgabe gewachsen zu sein.

Die Vorauswahl der Studierenden in diesem Fach ist bereits selektiv gewesen. Auch die Organisation des Faches spielt hier eine Rolle. Das Fach Physik zeichnet sich durch national und international weitgehend festgeschriebene hohe Standards der Ausstattung, des Lehrangebotes, der Leistungsanforderungen und der Verzahnung von Forschung und Lehre aus.

¹⁸ Vgl.: Konrad ADAM (1999): Eselei. Die Hochschulpolitik ist ratlos. In: FAZ vom 23. 9. 1999, S. 49.

¹⁹ Vgl.: José L. ENCARNACAO, Wolfgang LEIDHOLD und Andreas REUTER (o.J.): Szenario: Die Universität im Jahre 2005.

Das ist auch in Mainz sehr ausgeprägt. Nach Einschätzung der Studierenden wird das Studium hier weit weniger halbherzig als in anderen Studiengängen begonnen. Es existieren bereits zu Beginn relativ klare Vorstellungen über Anforderungen und Gegenstand. Trotzdem erleben viele Studierende das Anspruchsniveau des Faches in der konkreten Studienwirklichkeit als sehr hoch.

Im Grundstudium setzt sich der mit der Studienfachwahl begonnene Selektionsprozess fort. Ein ausschlaggebender Grund für den Abbruch des Studiums ist der Grad der Anforderungen bzw. die Erkenntnis, für dieses Studium nicht geeignet zu sein. Nur ungefähr die Hälfte derjenigen, die mit dem Physikstudium beginnen, schließen das Studium mit dem Examen ab. Das ist auch in anderen Fächern z.B. der Geistes- und Sozialwissenschaften der Fall, aber vieles spricht dafür, dass bei den Physikern die Leistungs- und Arbeitsanforderungen für das Nichterreichen des Studienziels besonders ausschlaggebend sind. Die folgende Tabelle gibt über Studienverlauf und -resultate der im Wintersemester 1993/94 – dem Semester des BeSt-Beginns – immatrikulierten Studierenden im Fach Physik Auskunft. Festgehalten ist der Stand nach 14 abgeschlossenen Semestern, also nach dem Sommersemester 2000.

Studienverlauf der am 1.10.1993 immatrikulierten BeSt-Studierenden der Physik

BeSt-Teilnehmer (N=16)	Zwischenprüfung (N=3)		Vordiplom (N=10)		Hauptdiplom (N= 8)		Keine Prüfung - exmatri- kuliert
	Note	Sem.	Note	Sem.	Note	Sem.	
1	2,0	8					
2	3,0	7					
3							X
4			2,6	6	1,3	13	
5			2,6	4	2,0	13	
6			2,3	4	1,0	11	
7	5,0	8					
8			2,6	5	z. Zt. Diplomarbeit		
9			1,9	4	1,0	11	
10			2,6	5	1,0	11	
11			1,0	4			
12			1,0	4	1,7	14	
13			2,0	4	1,0	11	
14			2,2	4	1,0	14	
15							X
16							X

Gruppenvergleich zwischen den BeSt-Studierenden und den Studierenden außerhalb des BeSt-Programms

BeSt-Teilnehmer (N=16)	Zwischenprüfung (N=3)		Vordiplom (N=10)		Hauptdiplom (N= 8)		Keine Prüfung - exmatri- kuliert
	Note	Sem.	Note	Sem.	Note	Sem.	
Mittelwerte	3,33	7,67	2,08	4,4	1,25	12,25	18,75%
Mittelwerte	2,67	8,4	2,27	5,77	1,23	12,5	51,56%
Physik-Stud. ohne BeSt (N=64)	Note	Sem.	Note	Sem.	Note	Sem.	Keine Prüfung - exmatri- kuliert
	Zwischenprüfung (N=10)		Vordiplom (N=22)		Hauptdiplom (N= 8)		

Wir vergleichen den Studienverlauf aller ab dem WS 1993/94 in Physik Immatrikulierten mit demjenigen der BeSt-Studierenden dieses Jahrgangs. Wenden wir uns zunächst den Noten im Vordiplom und im Diplom zu. Hier gibt es keinen bemerkenswerten Unterschied. Die BeSt-Gruppe schneidet hier nicht besser ab. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass im Fach Physik die Notenskala im Diplom äußerst geschrumpft ist. Die Gesamtheit der Studierenden erzielt im Diplom einen Durchschnitt von 1,23. Im Vordiplom lautet die Durchschnittsnote 2,27. Das entspricht, wie gesagt dem Ergebnis der BeSt-Studierenden. Interessant wird der Vergleich zwischen Gesamt- und Teilgruppe, wenn man auf die Studienzeiten und auf die Quote derjenigen sieht, die nach 14 Semestern noch keine Prüfung absolviert haben oder vorzeitig exmatrikuliert wurden.

Im Vordiplom liegt die benötigte Semesterzahl bei der BeSt-Gruppe mit 4,4 Semestern deutlich niedriger als bei der Gesamtgruppe der Studierenden, dort beträgt sie 5,77 Semester. Wobei die Streuung der Semesterzahl zum Zeitpunkt des Vordiploms bei den BeSt-Teilnehmern wesentlich geringer ist (zwischen 4. und 6. Semester) als diejenige der Studierenden insgesamt (zwischen 4. und 12. Semester). Zum Zeitpunkt des Diploms ist dieser Unterschied scheinbar egalisiert. Mit durchschnittlich 12,25 Semestern (BeSt) bzw. 12,5 Semestern (alle) ist hier nicht von einem besonderen Erfolg der BeSt-Gruppe zu sprechen. Wobei die Gesamtzahl derer zu berücksichtigen ist, die bis zum einschließlich 14. Semester die Diplomarbeit geschrieben haben. Von den 16 BeSt-Teilnehmern hatten zu

diesem Zeitpunkt 8 Studierende die Qualifikationsarbeit geschrieben, von den 64 Physik-Studierenden (ohne BeSt-Teilnehmer) ebenfalls 8 Studierende, d.h. 12,5% der Physikstudierenden aber 50% der BeSt-Teilnehmer hatten mit Ende des 14. Semesters den Abschluss.

Wenden wir uns den Exmatrikulierten und denen zu, die bisher keine Prüfungen gemacht haben und deshalb nach 14 Semestern als im Studium gescheitert angesehen werden müssen. Hier sind die Unterschiede beträchtlich. Bei der Gesamtgruppe macht das 51,56% aus, d.h. 33 von 64 Studierenden haben zu diesem Zeitpunkt noch keine Prüfung abgelegt bzw. haben sich exmatrikuliert. Insgesamt bewältigen also weniger als die Hälfte das Studium oder wenden sich von ihm ab. Bei der BeSt-Gruppe handelt es sich dagegen lediglich um 18,75%, das sind drei Personen der erweiterten ursprünglichen Gruppe von 16 BeSt-Teilnehmern. Rechnet man denjenigen Studierenden der BeSt-Gruppe dazu, der die Zwischenprüfung im 8. Semester nicht bestanden hat, so erhöht sich die Zahl derjenigen, die bis zum 14. Semester keine (erfolgreiche) Prüfung abgelegt bzw. exmatrikuliert sind in der BeSt-Gruppe auf 25 %.

Wir glauben diese Unterschiede im Studienverlauf, wie frühzeitigeres Absolvieren des Vordiploms, Anzahl und Zeitpunkt der Abschlussprüfungen sowie geringere Abbrecherquote, auch als ein Indiz des Erfolges der BeSt-Gruppe sowie der Beratungstätigkeit der Vertrauensdozenten interpretieren zu dürfen. So äußern die Studierenden nachdrücklich, eigentlich benötige man aufgrund der guten Organisation im Studiengang selbst keinerlei gesonderte Beratung, gleichzeitig sprechen sich aber gerade die Physikstudierenden nachdrücklich für eine Verlängerung des Projektes aus. Hieraus lässt sich unseres Erachtens ableiten, dass die Studierenden zwar zunächst keine unmittelbare Notwendigkeit der Betreuung gesehen haben, im Verlauf des Projektes aber dennoch den zusätzlichen Nutzen der mit geringem Aufwand in einem eingespielten Kreis erhältlichen Information und der mit Kommilitonen und Lehrern möglichen Abwägung von Möglichkeiten und Chancen zu schätzen wussten.

Über den Studienverbleib der Lehramtskandidaten konnten wir auf Grund unserer Beobachtungen nichts sagen. Es wurde berichtet, der Zusammenhalt der Physik-Studierenden sei innerhalb eines Studienjahrgangs sehr ausgeprägt, das gelte jedoch nicht für diejenigen, die durch verpasste Leistungen und Prüfungen aus dem Verband herausfielen, ebenso wenig für Lehramtskandidaten, aufgrund deren Beanspruchung durch die anderen Fächer.

Auffällig war für uns, dass die Studierenden in der BeSt-Gruppe Physik, nachdem sie das Vordiplom erfolgreich absolviert hatten, ein fachliches Selbstbewusstsein derart zeigten, dass sie von ihrer persönlichen Qualifikation als angehende Physiker überzeugt waren und keinen Zweifel an ihrem planmäßigen und erfolgreichen Studienabschluss hegten. So äußert ein fortgeschrittener Student auf die Frage nach der persönlichen Einschätzung der Studierfähigkeit unter Zustimmung der Kommilitonen: „Fähig sind wir alle“. Nach dem Erreichen des Vordiploms scheint für die Studierenden der Physik – mit Ausnahme der Lehramtskandidaten – das Erreichen des Diploms eine Selbstverständlichkeit zu sein.

Aufschlussreich ist auch, dass die BeSt-Studierenden nachdrücklich darauf hinweisen, dass viele von ihnen einer Erwerbstätigkeit nachgehen, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können. Sie betonen, dass sie innerhalb der Physik, z. B. im Bereitschaftsdienst des Mainzer Mikrotrons, bzw. studienfachnah einer Tätigkeit nachgehen. Die Studierenden geben auch zu erkennen, dass ihnen Gefälle in den Leistungsanforderungen zwischen den unterschiedlichen Studiengängen bekannt sind. In diesem Zusammenhang äußern sie sich verärgert darüber, dass beispielsweise von Studierenden in anderen Fächern die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit als ausschlaggebender Grund für Studienverzögerungen angeführt werde.

Verzögerungen im Studium treten nach Auskunft der Physikstudenten in vier typischen Fällen dann auf, wenn man erstens in der Studiensequenz an Leistungsnachweisen scheitert und dadurch Wiederholungen notwendig werden. Dadurch kann sich das Studium bis zu einem Jahr verzögern. Hinzukommt, dass die Studierenden damit aus dem Zirkel der Studienkohorte ausscheiden. Zweitens haben die Studierenden nach eigener Auskunft häufig Interesse an Studiengegenständen, die laut Studienordnung nicht für den Studienabschluss relevant sind. Beispielsweise wurde das Interesse an Astrophysik geäußert, dessen Wahrnehmung in Form eines entsprechenden Vorlesungsbesuchs sich prinzipiell studienverzögernd auswirkt, ohne dass man sagen könnte, die Wahrnehmung eines solchen Lehrangebotes wäre unsinnig. Drittens kommt es, von vielen Studierenden beklagt, zu Studienverzögerungen in den neben den obligatorischen Hauptfachanforderungen zu erbringenden Leistungen in Pflicht- bzw. Wahlpflichtfächern, z.B. in Mathematik, Chemie und Informatik. Hier treten Verzögerungen nach Auskunft der Studierenden dadurch auf, dass nicht auf die Bedürfnisse des Hauptfaches abgestellte Anforderungen

oder sachlich nicht vertretbare Zusatzanforderungen gestellt werden. Viertens können sich Verzögerungen auch durch eine zu spät vorgenommene Wahl des Nebenfaches sowie durch einen späten Wechsel des Nebenfaches ergeben bzw. durch die mit dem Nebenfach verbundenen zeitlichen und/oder inhaltlichen Anforderungen.

Fragt man nach der Ursache für die *intensive Studien-, Fach- und Leistungsorientierung* der BeSt-Studenten im Fach Physik, so stößt man auf die Selbstverständlichkeit der oben beschriebenen Gemeinschaftsbeziehungen in deren Rahmen sich das Studium abspielt. Die Studierenden durchlaufen gemeinsam die Kurssequenzen, der Kontakt zu Tutoren, Mitarbeitern und Professoren wird zunehmend selbstverständlich, ebenso das gemeinsame Arbeiten in Arbeitsgruppen, in denen rollen- und altersübergreifender Kontakt an der Tagesordnung ist.

Die Eindeutigkeit der Anforderungen, die klare Definition der Lehrinhalte, die Verzahnung der Fächer, die gute Ausstattung sowie die Betreuung durch die Lehrenden sind Bestandteile dieser Gemeinschaftsbeziehungen wie einer *Studienkultur*. "Wir sprechen von Studienkultur, um darunter die Gesamtheit der Orientierungs- und Verhaltensmuster zu verstehen, die den Studierenden ermöglicht, in das Studium zu finden und damit vertraut zu sein."²⁰ Diese Studienkultur als Verbindung von Anforderungen und Betreuung ist bei den Physikern zweifellos sehr ausgeprägt. Das Studium ist hier weitgehend Lebensmittelpunkt.

Nun könnte man die Auffassung vertreten, das Fach stelle eine Ausnahmesituation dar, insofern verbiete sich der Vergleich mit anderen Fächern. Unsere Erfahrung ist jedoch eine andere. Trotz der großen fachlichen Unterschiede zwischen Natur- und Geisteswissenschaften kann man z.B. von der Physik lernen, welche wissenschaftlichen Gemeinschaftsbeziehungen und welche Studienkultur in gänzlich anderen Fächern analog erzeugt werden müsste.

Das fächerübergreifende Merkmal für ein in jeder Hinsicht erfolgreiches Studium scheint uns in der Verbindung und Ergänzung von klar definierten *hohen Leistungsanforderungen und persönlicher Betreuung* zu liegen. Es lassen sich Fächer unterscheiden, in denen beides vorhanden, oder nur das eine oder das andere ausgeprägt ist. Am schlechtesten ist es um Fächer bestellt, in denen weder auf angemessenen inhaltlichen Anforder-

²⁰ Manfred HENNEN; Elisabeth SPRINGER (1994): Modellprojekt zur Förderung von Studium und Lehre. Abschlußbericht:

runge bestanden wird, noch eine studienzentrierte Gemeinschaft geboten werden kann.

6. Die BeSt-Gruppe Rechtswissenschaft

Wir kommen zur Charakteristik des Faches Jura. Wir erinnern daran, dass die BeSt-Gruppe hier mit zwanzig Teilnehmern begonnen hatte. Eine Studierende ist aus der Best-Gruppe ausgetreten, da aus ihrer Sicht die Auswahl der Teilnehmer eine Verzerrung darstelle. Ihres Erachtens seien nur gute Studierende in der Gruppe, Studienprobleme des „Durchschnittsstudierenden“ könnten so nicht erhoben werden. Dieses Argument war nicht ganz von der Hand zu weisen, weil tatsächlich auch der Vertrauensdozent von einer überdurchschnittlichen Aufgeschlossenheit und Studieneignung der Teilnehmer zu berichten wusste.

In dieser Gruppe gab es drei Fachwechsler, drei weitere Studierende wechselten die Universität. Sie wurden durch sechs Nachrücker ersetzt, die zum ursprünglichen Interessentenkreis gehört hatten. So zählte die Gruppe schließlich neunzehn Teilnehmer. Von diesem Personenkreis haben acht Studierende ein bis zwei Semester im Ausland studiert; fünf Teilnehmer sind als Korrekturassistenten tätig gewesen, ungefähr ebenso viele werden vor oder nach dem Referendariat promovieren, weil sie bereits über ein entsprechendes Angebot verfügen.

Von den neunzehn Teilnehmern haben vier Studierende ihr 1. Staatsexamen im Frühjahr 1998, also nach acht Semestern abgelegt. Vier weitere Teilnehmer schlossen im Herbst 1998 ab, drei weitere im Frühjahr 1999, eine Person hat sich für den Herbsttermin 1999 gemeldet und das Examen abgelegt. Mit anderen Worten von neunzehn Teilnehmern hatten 11 bereits 1999 das Examen abgelegt, das wurde vom Vertrauensdozenten hervorgehoben, mehr noch: unter den 11 waren acht, die es zu einem Prädikatsexamen gebracht hatten. Das schafften nur etwa 10% der Mainzer Studierenden der Rechtswissenschaft in ihrem Examen. Ein herausragender Unterschied!

Bedenkt man die weit überdurchschnittliche Zahl der Auslandssemester und zieht diese von den bis zum Abschluss benötigten Semestern ab, so ergibt sich ein äußerst erfolgreiches Bild einer kurzen Studienzeit von 7 bis 9 Semestern verbunden mit sehr guten Studienleistungen. Bei den zum

damaligen Zeitpunkt noch ausstehenden Examina ist zu berücksichtigen, dass einige der Kandidaten zu der Gruppe der Nachrücker gehören und dementsprechend nicht von Beginn an von der Dynamik, die sich offensichtlich und nach Ansicht aller Beteiligten in der Gruppe entfaltet hat, profitieren konnten.

Unter den Studierenden gab es wenige, die das Studium nicht so zügig absolvieren konnten. In einem Fall gab es von Beginn an Probleme aufgrund familialer Bindungen, welche nur ein reduziertes Studium ermöglichen. Wir erwähnen das, weil wir auch immer wieder auf solche externen Belastungen gestoßen sind, die bei der Beurteilung von Studienverzögerungen nicht ausgeklammert werden sollten.

Die Gruppe wird seitens des Vertrauensdozenten insgesamt - im Vergleich zum Durchschnitt der Studierenden der Rechtswissenschaft - als überdurchschnittlich begabt, am Studium interessiert und motiviert beschrieben. Sie sind aufgeschlossen und stellen im Vergleich zu den Kommilitonen die größere Studienmobilität unter Beweis. Es war auch auffällig, dass die Teilhabe an der Fördergruppe und der Kontakt zum Vertrauensdozenten sehr ernst genommen wurde. Die Diskussionen waren stets außerordentlich rege. Wir haben es selbst bei unseren Besuchen erfahren. Wie in keiner der drei anderen BeSt-Gruppen ist hier das Anliegen eines sinnvollen Studienaufbaus, einer angemessenen Methodik und einer ebensolchen Behandlung durch die Professoren zum Thema gemacht worden. Bezeichnend ist auch, dass nach Ablauf des BeSt-Projektes einige der Studierenden weiterhin den Kontakt zum Vertrauensdozenten aufrecht zu halten suchen.

Im Unterschied zu den Physikstudenten ist der soziale Hintergrund der BeSt-Juristen durch einen höheren Bildungsstand der Eltern und eine deutlich höhere finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus gekennzeichnet. Studierende der BeSt-Gruppe Rechtswissenschaft verfügen im Vergleich zu ihren Kommilitonen in der Physik über fast doppelt so hohe finanzielle Mittel während des Studiums.

Anders als die Physiker klagen die Jurastudierenden über eine mangelnde Transparenz hinsichtlich der *Studienanforderungen*. Nach ihrer Meinung besteht eine große Kluft zwischen den im ersten Staatsexamen verlangten Anforderungen und den während des Studiums verlangten Leistungsnachweisen. Das Studium, so die schriftlich und mündlich immer wieder vorgetragene Klage, verfüge über zu wenige angemessene Zwischenziele.

Beklagt wird von Studierenden auch - und übrigens zum Teil auch von Professoren - dass für den Einzelnen oft erst spät erkennbar eine Rückmeldung des Faches hinsichtlich der persönlichen Studien- und Facheignung erfolge. Anders als in Physik kann dadurch erst mit erheblicher Verzögerung im Studium ein Gewissheit und ein entsprechendes Selbstbewusstsein erzeugt werden, den Anforderungen gewachsen zu sein. Selbst kurz vor dem Examen sehen sich nach Auskunft unserer BeSt-Teilnehmer die meisten Studierenden des Faches Jura nicht in der Lage, ihre Kompetenz einschätzen zu können. Zusammen mit den hohen Studierendenzahlen in diesem Fach hat das den schwerwiegenden Effekt, dass eine studienzentrierte Gemeinschaft überhaupt nicht zustande kommen kann. Diese Situation wird zusätzlich dadurch erschwert, dass auch das erste Staatsexamen in seinen Anforderungen weitestgehend extern bestimmt ist und damit den Lehrenden auch die Möglichkeit nimmt, die Anforderungen selbst zu definieren und mit ihren Veranstaltungsinhalten zu koordinieren. Auf diese Weise oszillieren die Maximen der Studienorientierung zwischen hoher Abstraktion einerseits und praxisbezogenem Handwerkswissen andererseits. Das kann nicht ohne Auswirkungen auf die Studienorientierung bleiben und es führt u. a. zu der vielbeklagten Arbeitsteilung zwischen den theoretischen Anforderungen der Professoren und dem Stichwortwissen der Repetitoren.²¹ Selbst die besonders fähigen Studierenden dieser BeSt-Gruppe haben uns erklärt, aus Unsicherheit nicht auf die Angebote kommerzieller Einpaukeinrichtungen verzichten zu wollen.

Die beschriebene Situation mag auch erklären, dass aus der BeSt-Gruppe Jura die meisten Klagen über ein ihrer Ansicht nach unangemessenes Verhalten der Lehrenden gekommen sind. Kritisiert wurde, dass seitens der Professoren Zusagen über Veranstaltungs- und Klausuranforderungen nicht eingehalten wurden. Ungeachtet dessen zeigen die Studierenden ein hohes Maß an Studienabschluss- und Erfolgsorientierung. Im Studienfach Jura fehlt es offenbar an einer studienzentrierten Gemeinschaftsorientierung, die Lehrende und Studierende gleichermaßen verpflichtet und einbindet.

Zusammenfassend lässt sich die Diagnose der BeSt-Studierenden über das Jura-Studium so akzentuieren, dass zwar ausgeprägte Anforderungen

²¹ Derzeit wird über das Projekt zur Förderung von Studium und Lehre ein umfangreiches Einzelprojekt 'Juristischer Examenkurs' gefördert, in dem alle relevanten Gebiete durch Fachprofessoren examensvorbereitend wiederholt und aufbereitet werden.

vorliegen, deren Vermittlung an die Studierenden jedoch nur schwer und mit Verzögerung gelingt. Auch wenn dies mit der Art des zu vermittelnden Wissens zusammenhängt, handelt es sich hier um eine besondere Belastung, der Rechnung zu tragen ist. Die zu einer erfolgreichen Studienkultur gehörende Ergänzung durch die integrative Dimension der unmittelbaren Rückmeldung fehlt in der Rechtswissenschaft.

Vor diesem Hintergrund muss das Experiment BeSt mit seinen Resultaten als besonders geglückt angesehen werden. Hier hat die Betreuung die Motivation aufrechterhalten, ja gesteigert. Der erwünschte Rückfluss an Informationen über das Studium und seine Bedingungen ist ebenfalls sehr intensiv und aufschlussreich gewesen.

7. Die BeSt-Gruppe Politikwissenschaft

Wir kommen zur Charakteristik der BeSt-Gruppe Politikwissenschaft. Wir haben bereits beschrieben, dass diese Gruppe nicht von Anfang an von einem einzigen Vertrauensdozenten, sondern von mehreren betreut worden ist. Erst nach drei Semestern konnte ein Professor gewonnen werden, um die gesamte Gruppe zu betreuen. Durch den Vergleich dieser unterschiedlichen Betreuungsformen glauben wir, aufschlussreiche Erkenntnisse gewonnen zu haben. Während der Einzelbetreuung stand es den Studierenden frei, ihren persönlichen Vertrauensdozenten jederzeit aufsuchen zu können, um mit ihm beispielsweise Fragen der persönlichen Studiengestaltung zu besprechen. Von diesem Angebot wurde wenig Gebrauch gemacht und es musste der Eindruck entstehen, dass ein entsprechendes Informations- oder Beratungsbedürfnis wenig ausgeprägt sei.

Erst durch die Initiative des neu gewonnenen Vertrauensdozenten, mit allen Teilnehmern ausführliche Einzelgespräche zu führen und gleichzeitig gemeinsame Gruppenaktivitäten einzuführen, kamen Themen und Probleme zur Sprache, die bisher weniger artikuliert worden waren. Besonders in dieser Gruppe haben wir gelernt, dass es mit der bloßen Aufforderung gegenüber den Studierenden, Studienprobleme zu benennen, trotz der guten Absicht, die damit verbunden war, nicht getan ist. Erst mit der Herstellung einer über persönliche Erfahrungen und Einschätzungen hinausgehenden Chance zu Verständigung und Austausch ist es gelungen, die nachvollziehbare Zurückhaltung gegenüber Lehrenden in der Äußerung von Kritik abzulegen.

Es bedarf auch der Kenntnis übergeordneter Zusammenhänge, um sich ein angemessenes Bild von der eigenen Studiensituation und den Erwartungen an die eigene Person machen zu können. Dies kann unter Umständen ohne den Vorsprung an Fachautorität und Lebenserfahrung nicht zufriedenstellend gelingen. Wahrscheinlich kann es einen angemessenen Umgang mit der Universität weder für Lehrende noch für Lernende geben, ohne eine Idee von Universität und deren institutioneller Umsetzung zu haben.

Insbesondere hier konnten wir die Erfahrung machen, wie wichtig ein vertrauensvoller Kontakt zwischen den Vertrauensdozenten und den Studierenden auch in intellektueller Hinsicht ist. Übereinstimmend ist uns von allen Vertrauensdozenten berichtet worden, dass besonders dort, wo das Studium für die Studienanfänger weniger konturiert ist, erst daran gearbeitet werden muss, den Sinn des Studiums darzustellen, und ein Bild davon zu vermitteln, was unter einem guten und gelungenen Studium zu verstehen ist. Solange Studieren wie eine Alltagsroutine neben anderen behandelt wird, können wesentliche Erkenntnisse und Einstellungen, die ausschlaggebend sein können für den Studienerfolg, nicht gewonnen werden.

Bei den BeSt-Studierenden der Politikwissenschaft wurde, im Vergleich zu den übrigen Studierenden in diesem Fach, zunächst eine überdurchschnittlich ausgeprägte Motivation und Zielstrebigkeit festgestellt. Damit kontrastiert ein in der Einschätzung der Lehrenden bei der Mehrheit der Politikwissenschaftsstudierenden vorzufindendes gering ausgeprägtes Vorverständnis für das Fach. Die Aussage, dass die Studierenden zu Beginn des Studiums hauptsächlich Interesse an Politik und nicht Politikwissenschaft äußern, spricht für sich.

Dies ist insofern ein Dilemma, als produktive Fragen erst auf dem Hintergrund von beträchtlichem Vorwissen gestellt werden können. Das spricht dafür, dass zu Anfang des Studiums, wie das in Physik der Fall ist, der Lernzuwachs forciert wird. Die Studierenden in Politikwissenschaft haben erst im Verlauf des Studiums erkannt und beklagt, dass eine Orientierung zu Beginn des Studiums systematisch fehlt, sie vermissen eine zentrale Informations- und Anlaufstelle. In der BeSt-Gruppe ist deshalb vom Vertrauensdozenten eine Besprechung und Beratung zu allgemeinen Studienfragen vorgenommen worden. Es wurden grundlegende Dinge behandelt wie Formen des Lernens, Routinen des Schreibens und der Referatanfertigung. Auch eine Vorbereitung auf das Hauptstudium er-

folgte in diesem Rahmen. So konnte die anfängliche Zurückhaltung in der Definition von Problemen und eine Neigung zum ‘small talk’ einer freieren und kundigeren Problemäußerung weichen.

Man muss zur Situation in der Politikwissenschaft sagen, dass sich das Institut für Politikwissenschaft zum Zeitpunkt, als sich die BeSt-Gruppe konstituierte, in einer Phase des Umbruchs und der Neuorientierung befand. Es gab einige Vakanzen und viele Neubesetzungen. Das mag den systematischen Studienzugang nicht unerheblich erschwert haben.

Projizieren wir das sich in dieser BeSt-Gruppe Politikwissenschaft abzeichnende Bild des Studiums auf den Begriff der Studienkultur, so zeigt sich, dass die Anforderungen nicht hinreichend definiert sind, nicht deutlich genug gemacht werden und nicht mit Nachdruck durchgesetzt werden. Oft kann nicht einmal die einfache Frage, welche Fachbücher zur unverzichtbaren Lektüre gehören sollten, von allen verbindlich beantwortet werden, noch diejenige, zu welchem Zeitpunkt deren Kenntnis vorauszusetzen sei. Dieses Problem existiert in vielen Fächern der Geistes- und Sozialwissenschaften, unter anderem aufgrund der Zufälligkeit, mit der die Teildisziplinen des Faches besetzt sind. Unter diesen Umständen deutet alles darauf hin, dass eine Einigung auf einen Minimalkanon der Studieninhalte und über den Regelablauf des Studiums jenseits der Studienpläne unter den Verantwortlichen sehr aufwendig und kostenreich herzustellen ist und deshalb oft unterbleibt.

Der Vertrauensdozent hat bei seiner Abschlussdiagnose beklagt, dass die BeSt-Studierenden sich mit ihren Studienleistungen nicht besonders hervorgetan haben und eine gewisse Trägheit und Unentschiedenheit in ihrem Studium nicht ablegen konnten. Unter dem Aspekt eines zügigen Studiums ist diese BeSt-Gruppe insofern nicht besonders erfolgreich gewesen. Aber es gibt dafür Gründe, die wie beschrieben transparenter gemacht werden konnten. Sie liegen evtl. auch in der zunächst abweichenden Betreuungsform, insbesondere aber in den Studienbedingungen. Inzwischen ist zu konstatieren, dass in diesem Fach die in ihren Leistungsanforderungen und in der Studienorganisation Entschiedeneren unter den Professoren einerseits und die in der gleichen Hinsicht Entschiedeneren unter den Studierenden sich zu suchen und zu finden scheinen. Der Vertrauensdozent der BeSt-Gruppe erklärt, von den gemachten Beobachtungen profitiert zu haben.

8. Die BeSt-Gruppe Germanistik

Zum Abschluss sei die Gruppe der Germanisten charakterisiert. Auch diese Gruppe unterscheidet sich erheblich von den übrigen Studierenden dieses Faches. Sie sind nach Einschätzung des Vertrauensdozenten überdurchschnittlich begabt und überdurchschnittlich interessiert. Auffallend ist auch die große Zahl der Lehramtsstudierenden, die ihr Studium mit einem klaren Berufsbild begonnen haben. Überwiegend kommen die BeSt-Teilnehmer im Fach Germanistik aus Akademikerfamilien. Sie haben wenig Neigung, so wird in zahlreichen Äußerungen deutlich, gegen das Studium im allgemeinen, wie auch gegen die nicht ausschließlich günstige Studiensituation im Fach Germanistik zu opponieren. Das Studium wird ernst genommen und sie finden Gefallen an dessen Inhalten.

Der Anteil der Frauen ist in dieser BeSt-Gruppe, wie auch im übrigen Fach besonders hoch. Das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Studierenden beträgt aufgrund der Nachrückaktionen 1:4. Zu Beginn des Projektes gab es ausschließlich weibliche Teilnehmerinnen. Wie bei den Juristen sind auch die Mitglieder der Germanisten-BeSt-Gruppe sehr mobil. Wie bei den Physikern hat die Übernahme kleinerer oder größerer Erwerbstätigkeiten ausdrücklich nicht zu einer Verzögerung des Studiums geführt. Die formalen Studienanforderungen konnten bewältigt werden. Auch hier ist zu vermuten, dass die Studierenden aufgrund ihrer besonderen Situation zu einer Kompensation in der Lage waren.

In dieser Gruppe war besonders aufschlussreich, dass die fachspezifischen Probleme des Studiums nicht zuletzt durch die Gruppenbetreuung klar erkannt wurden. Ungeachtet der aufgeführten Schwierigkeiten absolvieren die BeSt-Teilnehmer ihr Studium zügig. Trotz der beanstandeten Überfüllung von Seminaren, trotz des Ausscheidens von Professoren und trotz der damit verbundenen Schwierigkeit, geeignete Prüfer zu finden, werden die Mitglieder der BeSt-Gruppe mit diesen Hindernissen weitaus besser fertig, als die meisten anderen Studierenden des Faches.

Die Gespräche, die wir mit den BeSt-Studierenden und ihren Vertrauensdozenten geführt haben, weisen darauf hin, dass unter Bedingungen unterschiedener Studienmotivation und einer die Studienmotivation ausdrücklich fördernden Betreuung ein Fach auch unter schwierigen Bedingungen studiert werden kann. Das Zusammentreffen dagegen von Defiziten in der Studienmotivation einerseits und fehlendem studienzentrierten intellektu-

ellen Fachmilieu andererseits bewirkt, dass die mangelnde Organisiertheit eines Faches besonders durchschlägt.

Die folgende Übersicht gibt die Studienbilanz mit Stand Dezember 1998 wieder:

Bestteilnehmer	Studienverlauf	Examen	Teilnahme an BeSt-Treffen
1			nie teilgenommen
2			nie teilgenommen
3	Aufgabe des Studiums vor d. Zwischenprüfung		
4	Universitätswechsel		
5	Universitätswechsel		
6	Auslandsstudium	WS 98/99 abgeschl.	
7		WS 98/99 abgeschl.	
8		Meldung zum SS 99	
9	plant Promotion	Meldung zum SS 99/	
10	Doktorandenstipendium Queen's College Oxford	mit Auszeichnung in Oxford abgeschlossen	Nachrücker
11		Examenskaditation WS 98/99	
12		WS 98/99 abgeschl.	
13		SS 98 abgeschlossen	
14	Auslandsstudium, derz.it 9. Semester	1 Schein fehlt noch, dann Meldung	
15		SS 98 abgeschlossen	
16		Examenskandidat, Abschluss im WS 98/99	
17	Auslandsstudium, dann: Uni-Wechsel	Meldung zum Examen Anfang 1999	
18	Auslandsstudium,	Meldung zum SS 99	
19		2 Scheine fehlen noch zur Anmeldung	
20		Examenskandidat in, Abschluss im SS 99	Nachrückerin
21	Auslandsstud., 7. Sem., arbeitet als Tutorin	es fehlen noch 2 Scheine	Nachrückerin
22		WS 98/99 abgeschl.	
23		WS 97/98 abgeschl.	
24	Auslandsstudium	Scheine alle vorhanden, Zusatzqualif. DaF	

Auch für die BeSt-Gruppe der Germanisten gilt, dass sie überaus erfolgreich war und zügig studiert hat. Die Gruppenmitglieder haben - gemessen an der in Germanistik üblichen Studiendauer (der bundesweite Median liegt für 1998 bei 12,3 Semestern) - früh ihr Examen gemacht, haben dabei überdurchschnittliche Noten erzielt und sind durch die Artikulation besonderer Berufsinteressen aufgefallen. Die Schwächen des Studiums, die insbesondere Engpässe im Hauptstudium und Probleme der Prüferwahl betreffen, sind deutlich geworden, konnten aber für und durch die BeSt-Teilnehmer kompensiert werden.

Die intensive Betreuung, verbunden mit zahlreichen attraktiven Aktivitäten der Gruppe, konnte mit dazu beigetragen, die Anonymität des Masenfaches Germanistik aufzuheben, den Universitätsbetrieb und dessen Engpässe für die Studierenden transparenter zu machen, Studienprobleme zu benennen und Studienperspektiven zu eröffnen.

9. Was macht ein gutes Studium aus?

Mit Blick auf unsere Erfahrungen und Beobachtungen mit BeSt finden wir bestätigt, dass der von uns und in letzter Zeit zu Recht zunehmend verwendete Begriff der *Studienkulturen* mit ihren Unterschieden seine Berechtigung hat. Insofern hat sich die Entscheidung für die Auswahl von vier BeSt-Gruppen aus vier unterschiedlichen Fächern gelohnt. Wir versuchen hier eine Kurzcharakteristik der Fächerkulturen zu entwerfen, welche von einer Bewertung bewusst absehen muss. In diese Charakterisierung gehen die Daten aus den unterschiedlichen Erhebungs- und Beobachtungsverfahren sowie deren Beurteilung mit ein.

Nach unseren Erfahrungen ist es ein Fehler, bei der Verbesserung der Situation der Universitäten das Hauptaugenmerk auf die Vielzahl der einzelnen organisatorischen Studienerschwerisse zu legen. Das ließe uns angesichts der unübersehbar vielen Faktoren und der Notwendigkeit für eine Gewichtung irre werden. Stattdessen sollte das Augenmerk auf eine *zentrale Bedingung des guten und erfolgreichen Studierens* gelenkt werden: Die Erzeugung einer anspruchsvollen Studienkultur, welche ihrerseits angewiesen ist auf eine Chance des Austausches und der Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Lernenden und nicht zuletzt auch zwischen Lehrenden und Lehrenden. Wo

solche studiums- und wissenschaftszentrierten Gemeinschaftsbeziehungen intakt sind, besteht auch die große Chance, die Beseitigung u.E. nachgeordneter organisatorischer Missstände unterschiedlichster Art in Angriff zu nehmen. Wo die Nähe zu zentralen Fragen des Studierens hergestellt werden kann, können sich Lehrende und Studierende nicht ihrer Verantwortung entziehen.

Was wir *Verantwortungsdiffusion* im Sinne einer unterbleibenden personalen Zuschreibung von Zuständigkeiten nennen, ereignet sich regelmäßig dort, wo die Anonymität gegenüber Personen und wissenschaftlichen wie curricularen Gegenständen bereits Einzug gehalten hat. Wo Kollektive verantwortlich sind oder die Vorstellung gar nicht entwickelt ist, für das Fach, das Studium, die Produktion und Reproduktion von Wissen verantwortlich zu sein, regiert der Geist organisierter Unverantwortlichkeit. Die lange Geschichte der Universität kann auch als eine Geschichte ihrer Konjunkturen, ihrer Verkrustung, ihres Niedergangs und der Phasen erneuten Aufschwungs gelesen werden. Geht man der Frage nach, was die Aufschwungs- und die unbestrittenen Erfolgsphasen der Universität kennzeichnet, so kann man sich nicht der Erkenntnis entziehen, dass in der Selbstverständlichkeit von rollen-, alters- und milieuübergreifenden Gemeinschafts- und Kooperationsbeziehungen wissenschaftliche Traditionen lebendig gehalten, neue Denkformen gefunden und vor allen Dingen in stetiger Wiederaufnahme neue Wege erprobt worden sind, Wissen und Fragestellungen aufs Neue nachvollziehbar zu machen.²² Jede Generation von Studierenden benötigt neue Formen um gleiches Wissen unter anderen Voraussetzungen dem eignen Habitus zu integrieren. Erst danach kann mit Wissen rezeptiv oder kritisch umgegangen werden. Darin gleichen sich die Humboldtsche Universität und amerikanische Spitzenuniversitäten nach wie vor.²³

Traditionen und deren anspruchsvolle Weiterentwicklung erfordern, so unsere zentrale Diagnose, die wir aus dem BeSt-Projekt gewonnen haben, auch ein anspruchsvolles und effizientes System der authentischen Verständigung. In einem geglückten Unterhaltungsfilm sind wir darüber belehrt worden, dass tote Dichter eines aktivierenden Clubs bedürfen, um

²² Das ist das Thema von Helmut SCHELSKY in 'Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform';

²³ Manfred EIGEN weist auf die Umwandlung der amerikanischen Universitäten nach dem Berliner Modell von 1810 hin; vgl. Manfred EIGEN (1988): Die deutsche Universität. In: Manfred EIGEN u.a.: Die Idee der Universität; 83.

in den Köpfen nachwachsender Generationen reaktiviert zu werden. Diese Chance der Verständigung benötigen zweifellos auch andere Systeme in Politik und Wirtschaft, in denen Anonymität Verantwortungsdiffusion, Vortäuschung und Selbsttäuschung fördert. Die Universität muss diese Fehlentwicklung aber besonders hart treffen, weil Prozesse der Bildung und Ausbildung auf die Organisationsform gemeinschaftlicher Rückkopplung angewiesen sind.

In modernen Gesellschaften wird an vielen Stellen die *Frage der Motivation* thematisiert. Und das zu Recht. Denn es geht an vielen ihrer strategischen Punkte darum, dass Menschen Dinge tun, die nicht in ihrem unmittelbaren Interesse sind, und Belohnungsaufschub erforderlich machen. Wo Motivation glückt, handelt es sich im Kern um Selbstmotivation für Dinge, die zum Selbstzweck werden können. Die *Leitidee der Universität* ist darin unverändert, dass trotz gesellschaftlichen Wandels Wissenschaft einen Endzweck in sich darstellt, um Wahrheitssuche und Problemlösung in allen Gebieten zu betreiben. Ohne die Berücksichtigung der sozialen Dimension kann ein solcher Selbstzweck nicht stabilisiert werden.

Wenn hier diese soziale Dimension der motivierenden Verständigung so betont wird, muss man darauf achten, sich vor Missverständnissen zu schützen. Diese liegen darin, zu glauben, Verständigung wäre Selbstzweck, ohne die Gegenstände der Verständigung und ohne die Sache, der man sich widmet. Diesem Missverständnis leisten tatsächlich manche Fächer in der Universität dadurch Vorschub, dass sie beispielsweise die Tatsache der Gesprächsbeteiligung von Studierenden in Veranstaltungen hoch bewerten, unabhängig von Kenntnisstand, Problembewusstsein und Argumentationsfähigkeit. Dies ist ein verhängnisvolles Missverständnis. Gerade deshalb betonen wir den unverzichtbaren Zusammenhang von Verständigung und Kompetenz, wie er sich in dem, was wir Studienkultur genannt haben, darstellt.

Es scheint uns in der aktuellen Lage der Universitäten jedoch sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass es weniger an in der Universität aufgehobenem Wissen und der Präsenz von wissenschaftlicher Kompetenz fehlt, als vielmehr an deren geglückter Inkorporation im Studienalltag. Wissenschaft in Form von Wissensaneignung und Argumentieren ist als Habitus studentischen Lebens bereits über weite Strecken verloren gegangen. Dort wo es sich um Tätigkeiten handelt, die in den Naturwissenschaften unter der Rubrik des Experimentierens zu führen sind, scheint dies weniger der Fall zu sein, weil hier die Rahmenbedingungen für die Aufrechterhaltung der Anforderungen noch vorhanden sind.

Unter Studienkultur werden hier auch die Orientierungen und Einstellungen der Lehrenden und Studierenden zum Studium verstanden. Als problematisch werden solche Orientierungen und Einstellungen angesehen, die ein erfolgreiches und zügiges Absolvieren des Studiums behindern können. Wir wollen in diesem Zusammenhang die Motivationslage der Studierenden und Lehrenden, die Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden sowie die Art und Weise des studienbezogenen intellektuellen Austauschs zwischen den Studierenden beschreiben.

Der Anstoß zur Durchführung des BeSt-Projektes war die *Annahme einer problematischen Motivationslage bei fortgeschrittener Semesterzahl*. Zu diesem Zweck machen wir zunächst den Versuch, anhand unseres Datenmaterials die tatsächliche Entwicklung der Motivationslage abzubilden. Unsere Darstellung kann als deskriptiv angesehen werden, soweit sie durch Beobachtungen auf mehreren Ebenen gestützt wird. Wir beziehen uns hier auf die gewonnenen Daten aus den regelmäßig über fünf Semester durchgeführten Teilnehmerbefragungen. Selbst bei den als hochmotiviert zu beschreibenden BeSt-Studierenden finden sich Aussagen, welche die Annahme einer mit fortschreitendem Studium sinkenden Studienmotivation zum Teil bestätigen. Als Indikatoren für Studienmotivation und Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt können insbesondere vier Fragen gelten: Neben der Einschätzung der eigenen Motivation haben wir nach einer Bewertung des bisherigen Studiums, nach der Einschätzung der Chancen, das Studium erfolgreich zu beenden, und nach der Überzeugung, ob die Wahl des Studienfaches richtig war, gefragt.

Besonders wenn man die ersten vier Semester betrachtet, die - außer in Jura - das Grundstudium darstellen, wird eine leichte Tendenz zur *Verschlechterung der Studienmotivation und der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt* deutlich. Die Ausprägung dieses Phänomens ist aber in den Fächern verschieden stark. Von Semester zu Semester eindeutig schlechter wird die Studienmotivation in Physik. In Politikwissenschaft ist ein deutlicher Einbruch der Studienmotivation im zweiten Semester auszumachen. In Jura ist dieser vor allem im dritten Semester erkennbar. Sowohl in Jura als auch in Politikwissenschaft werden die Werte in den darauffolgenden Semestern wieder leicht besser, sie erreichen jedoch nicht mehr die Höhe der Werte des ersten Semesters. In Germanistik lässt sich eine Verschlechterung der Studienmotivation nicht deutlich erkennen. Die Fragen nach der Studienmotivation, der Chance, das Studium erfolgreich zu beenden, und der Einschätzung, ob die Fachwahl richtig

war, ergeben diesbezüglich keine eindeutige Tendenz. Hingegen werden bei der Frage nach einer gesamten Bewertung des bisherigen Germanistik-Studiums die Werte stetig schlechter. In den anderen drei Fächern lässt sich aber eine klare Korrespondenz aller vier Indikatoren erkennen. Tendenziell ist insgesamt eine schwindende Studienmotivation festzustellen. Dieser Trend findet in Gesprächsrunden mit den Teilnehmern des BeSt-Projektes Bestätigung. So erklären Studierende der Politikwissenschaft, ihre Leistungsbereitschaft beschränke sich zunehmend auf die Erfüllung der verpflichtenden Anforderungen. Der BeSt-Vertrauensdozent der Germanistik stellte eine schlechte Motivationslage unter den Studierenden allgemein fest, die besonders augenfällig im vierten und fünften Semester werde, da dann - mit Abschluss des Grundstudiums - der Verpflichtungscharakter spezifischer Studienanforderungen ende. Mit der im Hauptstudium einsetzenden größeren Wahlfreiheit und dem Erfordernis einer individuellen Schwerpunktsetzung geht eine Unsicherheit der Studierenden einher, die sich auch auf die Studienmotivation auswirkt.

Die Daten der schriftlichen Befragungen innerhalb des BeSt-Projektes verweisen auf eine Korrelation zwischen sinkender Studienmotivation und der Selbsteinschätzung, inwieweit man mit den Anforderungen im Studium zurechtkomme. Dieser Zusammenhang zwischen individueller Motivation und Bewältigung der Anforderungen im Studium ist bei den Befragten der Physik-Gruppe besonders stark ausgeprägt.

Parallel zu den dargestellten Aspekten studentischer Motivation ist von den BeSt-Studierenden partiell allerdings auch ein *Mangel an Motivation bei den Lehrenden* des Fachs konstatiert worden. Das zum Teil offenkundige Desinteresse einzelner Professoren, das in Gruppengesprächen von Studierenden angesprochen wurde, trägt dazu bei, dass eine Studienkultur, die ein zielgerichtetes und leistungsorientiertes Studieren fördert, nicht oder nur schwer entstehen kann. An dieser Stelle deutet sich ein zirkulärer Bedingungs- und Begründungszusammenhang an: Lehrende und Studierende verweisen auf das teilweise fehlende Interesse des jeweils Anderen und legitimieren damit eigene fehlende Initiative.

Auch hinsichtlich der *Betreuung der Studierenden* durch die Lehrenden kann man einen solchen zirkulären Bedingungs-zusammenhang vermuten. Eine gegenseitige Zuweisung der Verantwortung für ungenügende Betreuung ist auch hier festzustellen. Auch in anderen Projekten konnten wir erfahren, dass einerseits die Lehrenden für die Studierenden nicht oder zeitlich nur sehr begrenzt ansprechbar sind, andererseits die Lehren-

den über die geringe Annahme von Betreuungsangeboten durch die Studierenden klagen.

Die geringe Ansprechbarkeit der Lehrenden wurde, eine Ausnahme stellt die Physik dar, mehrfach von den BeSt-Teilnehmern angesprochen. Sie äußerten sich hierzu in den offenen Fragen des Fragebogens und in den Gesprächen der Projektleitung mit den einzelnen Gruppen. Außerhalb der offiziellen Sprechstunden seien die Dozenten auch bei wichtigen Anliegen meist nicht ohne weiteres ansprechbar. Hinzu kommt der Eindruck, dass die Lehrenden nur sehr begrenzt bereit sind, sich mit den fachlichen Bemühungen und kritischen Äußerungen der Studierenden ernsthaft auseinander zu setzen.

Einige Hinweise auf mangelnden *fachlichen Austausch zwischen den Studierenden* selbst ergaben sich aus dem Vergleich der studienbezogenen Gesprächsmöglichkeiten innerhalb der BeSt-Gruppe und den regulären Kontakten mit Studierenden des Faches außerhalb von BeSt, den die Teilnehmer vornahmen. Danach scheinen sich außerhalb der BeSt-Gruppen nur recht wenige Möglichkeiten zu ergeben, mit anderen Studierenden ins Gespräch über das Studium zu kommen. Ein Problem besteht dabei wohl insbesondere darin, dass viele Studierende sich zwar wünschen, mit anderen Studierenden gemeinsam zu lernen und studienrelevante Fragen zu besprechen, es ihnen aber nicht gelingt, dementsprechend Arbeitsgruppen zu bilden. Auch hier bildet die Physik eine Ausnahme.

Neben dem Mangel an Studienkultur sind drei *weitere Defizite* im Studium zur Sprache gekommen. Es handelt sich um eine fehlende Definition der Lehrinhalte und Kernanforderungen durch die Fachvertreter; um einen Mangel an Anpassung und Verzahnung der Lehrinhalte seitens der Lehrenden sowie die Delegation der Lehre in der Veranstaltungsabwicklung an Studierende mittels weitgehend unvorbereiteter, unkontrollierter und überwiegend in den Veranstaltungen unkorrigierter Referatleistungen.

Es hat sich auch im BeSt-Projekt gezeigt, dass es in den Fächern vielfach an grundlegenden, konsistenten und verständlichen *Definitionen von Lern- und Studienzielen, Inhalten und Anforderungen* des Studiums fehlt, welche die Studierenden verstehen und als Orientierungsrahmen nutzen können. Dabei ist die Art und Weise, wie das Problem in den verschiedenen Fächern auftritt und wie es wahrgenommen wird, sehr unterschiedlich. Wie in den Gesprächen deutlich wurde, scheint das Bewusstsein die-

ses Defizits in Jura besonders ausgeprägt zu sein. In Jura ist das empfundene Fehlen grundlegender Ziel-, Inhalts- und Anforderungsdefinitionen in Konkurrenz mit dem Angebot außer- aber auch inneruniversitärer Repetitorien unübersehbar.

Bei den Jura-Studierenden insgesamt herrscht auch nach Aussage des Vertrauensdozenten Unklarheit über das eigene Wissen und Können. Sie verstehen die Beurteilungskriterien im Fach nicht und können oft aus dem Stoff, den sie lernen müssen, keine zusammenhängende Vorstellung über Ziele und Inhalte des Faches entwickeln. Dem Ideal einer akademischen Ausbildung, beschrieben durch die Fähigkeit der Ableitung des Rechtswissens aus der Logik der Systematik, begegnen sie mit Skepsis und bezweifeln, darin eine angemessene Vorbereitung auf das Examen erkennen zu können. Nach Aussagen der BeSt-Studierenden erscheint der professorale Zugang zur Rechtsmaterie als zu abstrakt, um in konkretes Wissen umgewandelt werden zu können. Auch fähige Studierende können sich, so haben wir erfahren, am Ende des erfolgreichen Studiums der Sicht der meisten Professoren hinsichtlich der Ausgestaltung des Studiums nicht anschließen. Ein merkwürdiges Auseinanderklaffen.²⁴

Deutliche Hinweise auf das Bestehen vergleichbarer Ausbildungsmängel bei der *Abstimmung der Studieninhalte und Kernanforderungen* ergaben sich aus den Gruppengesprächen und der Auswertung der erhobenen Daten in der Germanistik-Gruppe. Unter anderem wurde geäußert, man bekomme im Studium zwar Leistungsnachweise für erbrachte Leistungen, dennoch habe man letztlich das Gefühl, kaum etwas zu wissen und durch das Studium nicht wirklich auf das Examen vorbereitet zu sein.

In Physik stellt sich das Problem anders dar. Zwar haben die Studierenden nach Aussage des Vertrauensdozenten in den ersten Semestern Probleme, den Anfangsstoff in eine Gesamtvorstellung des Faches einzuordnen, dieses Problem verschwindet aber bereits nach

ein bis zwei Semestern. Regelmäßige Klagen über die Höhe der Anforderungen bei Studierenden scheinen weniger zu zeigen, dass die Anforderungen unklar sind, als vielmehr, dass die Studierenden nur all zu gut

²⁴ Die über lange Zeit hingenommene Existenz von außeruniversitären Repetitorien ist ein Beispiel für einen weiteren, auch bereits in anderen Projekten erkannten Problem-bereich: die Delegation von Lehre. Innerhalb der BeSt-Gruppe Jura wurde über dieses Problem ausführlich diskutiert. Dozent und Teilnehmer der Jura-Gruppe haben sich auch daraufhin stark für die Einführung universitärer Repetitorien eingesetzt.

wissen, welche hohen Anforderungen im Fach Physik an sie gestellt werden.

Unter dem Problem der fehlenden *Anpassung der Lehrinhalte* wird hier verstanden, dass es an neu konzipierten bzw. überarbeiteten Lehrveranstaltungen mangelt, die für eine fachadäquate und teilweise berufsadäquate Ausbildung der Studierenden nötig wären und der Entwicklung des jeweiligen Faches Rechnung tragen. Hier einzuordnen sind Äußerungen, die auf das Fehlen von Veranstaltungen hinweisen, die grundlegende neue Arbeits- und Forschungsmethoden und neue Arbeitsgebiete vermitteln. Das Fehlen solcher Veranstaltungen wurde vor allem in Germanistik thematisiert. Hinweise darauf, dass dieses fachübergreifend von den Studierenden in größerem Ausmaß als Problem angesehen wird, lassen sich anhand unserer Befragungsdaten ausmachen. So halten regelmäßig etwa 55-65% der Befragten neu konzipierte Lehrveranstaltungen für notwendig, und nur etwa 7-9% halten das Angebot zum Erlernen fachspezifischer Arbeitsmethoden für ausreichend.

Neben der fehlenden Anpassung der Lehrinhalte wurde auch die fehlende *Verzahnung von Lehrinhalten und Lehrveranstaltungen* problematisiert. Häufig fehlt es nicht nur an der Aktualisierung von Lehrinhalten in Einzelveranstaltungen, auch das Curriculum selbst lässt für die Studierenden nur in geringem Maß einen „roten Faden“ erkennen. Häufig würden, so die Studierenden, zu Vorlesungen ergänzende Veranstaltungen wie Übungen oder Seminare angeboten, inhaltlich jedoch erfolge keinerlei Abstimmung zwischen den verantwortlichen Lehrenden. Auch haben wir in Gesprächen immer wieder erfahren, dass es für eine Lernrückkopplung hilfreich wäre, Wissen nicht nur über inhaltlich meist wenig oder eher zufällig verknüpfte Einzelveranstaltungen zu erwerben, sondern - dort wo dies möglich wäre - eine intendierte additive und kumulative Vernetzung über die Semester hinweg zu erarbeiten und zu vermitteln. So ist es in den Naturwissenschaften aber auch in Jura beispielsweise üblich, zwei- oder mehrteilige Veranstaltungen über mehrere Semester hinweg zu konzipieren. An solchen aufeinander aufbauenden Veranstaltungen mangle es in den meisten Fächern. Darüber hinaus fehle es dort, wo dies technisch bereits vorgesehen sei, so das Urteil der Studierenden, meist am Interesse der Lehrenden, auch eine inhaltliche Verknüpfung herbeizuführen.

In der Physik gelingt die Verzahnung der Lehrveranstaltungen, ihre inhaltliche Ergänzung und ihr Aufbau offensichtlich besser. Der Bereich der Inhalts- und Anforderungsdefinition und daran angrenzende Probleme

werden dort – anders als in den BeSt-Fächern Jura, Germanistik und Politikwissenschaft – nicht als problematisch thematisiert. In den Naturwissenschaften, ebenso in der Mathematik, – so wissen wir auch aus anderen Zusammenhängen – scheint es bei der Definition von Zielen, Inhalten und Anforderungen leichter, einen Konsens zu erzielen. Die Gründe hierfür liegen sicherlich auch in den unterschiedlichen Forschungstraditionen und in der zu erforschenden Materie. Die Existenz anerkannter Definitionen von Zielen, Inhalten und Anforderungen trägt zur starken Verschulung der Naturwissenschaften und der Mathematik bei. Diese wiederum könnte, in Folge der damit einhergehenden gemeinsamen Studiergrundlage, eine Ursache des vermehrten fachlichen Austauschs zwischen den Studierenden sein, wobei der engere Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden in Physik sicherlich auch auf die im Verhältnis zu den anderen Fächern günstigere Betreuungsrelation zurückzuführen ist.

Zu benennen ist auch ein Defizit, das mit *Delegation der Lehre* in Form von schlechten oder schlecht gehaltenen Referaten ohne gründliche Korrektur beschrieben werden kann. Das spielt bei den Germanisten und Politikwissenschaftlern eine große Rolle. Die Referenten sind, so die Klage, fachinhaltlich häufig nicht angemessen vorbereitet, ihre Darstellungen größtenteils unorganisiert und für das Publikum unverständlich, darüber hinaus wird der vorgegebene Zeitrahmen selten eingehalten. Hinzu kommt, dass sich die Zuhörer lediglich vereinzelt auf die jeweilige Thematik vorbereiten. Das alles ist weitgehend eingerissen und wird kaum mit Ernst korrigiert. Dabei sind die Probleme bei Studierenden und Lehrenden gleichermaßen bekannt. Sie abzustellen scheint eine übermenschliche Anstrengung zu verlangen, möchte man vermuten. Hat man sich aber dieses Dilemma der verschenkten Lehre und des Verzichtes auf systematisch kontrollierte Wissensaneignung einmal vor Augen führen lassen, staunt man immer mehr über die damit verbundenen Versäumnisse. Auch hier hat BeSt die Nasen auf das Problem gestoßen.

Fassen wir zusammen, so ließe sich sagen, das gute Lehre und ein gutes Studium dort zu finden sind, wo anspruchsvolle Wissensbestände in angemessener Zusammensetzung und Staffellung, in zeitgemäßer Überarbeitung und Reorganisation seitens der für die Lehre Verantwortlichen, interessierte Studierende mit intensiver Betreuung zu einer Studienkultur des gelungenen und belebenden Austausches führen.

10. BeSt: sind wir danach klüger?

In den verschiedenen Gesprächen der Projektleitung mit den Vertrauensdozenten und den Gruppen zeichnete sich eine überaus positive Beurteilung des BeSt-Projektes ab. Die Dozenten empfanden es durchweg als Erfahrungsbereicherung, dass sie durch BeSt die Möglichkeit hatten, Studienverläufe aus der Nähe und aus der Sicht der primären Erfahrung mitverfolgen zu können. Zum Teil wurde auch eine positive Wirkung auf die Lehrmotivation genannt, die vor allem durch den persönlichen Kontakt zu Studierenden erreicht wurde. Die Studierenden begrüßten besonders die Möglichkeit, Professoren persönlich kennen zu lernen und von ihnen gekannt zu werden. Sie zögerten nicht, diese Kontakte auch zu nutzen. So verfassten die Dozenten verschiedentlich Gutachten für die BeSt-Teilnehmer, z.B. für Bewerbungen und andere Gelegenheiten.

Hervorgehoben wurden von den Gruppenmitgliedern auch immer wieder die durch BeSt gegebenen Möglichkeiten, sich über die eigene Studiensituation klar zu werden, sich Gedanken zu machen über Dinge, „auf die man sonst nicht käme“, so oder ähnlich hieß es oft in den Fragebögen. Diese Einschätzung hat sich eindrucksvoll im einstimmigen Votum aller Dozenten und Gruppenmitglieder für eine viersemestrige Fortführung des Projektes manifestiert. Als positive Bewertung des Projektes können auch einzelne Interessen und Wünsche nach informeller Ausdehnung angesehen werden. Es kamen beispielsweise Vorschläge zu einer Ausweitung des Projektes zu einer Art Tutorensystem, bei dem die BeSt-Teilnehmer ihrerseits zukünftige Studienanfänger betreuen wollten. Hervorzuheben ist an diesen Vorschlägen vor allem die sich darin zeigende Bereitschaft der BeSt-Teilnehmer, ihre eigenen positiven Erfahrungen weitergeben zu wollen. Dieser Plan war unrealistisch, weil dazu erneut eine entsprechende Infrastruktur unerlässlich gewesen wäre. Dazu fehlten Sachmittel und personelle Ressourcen.

Im vierten Semester wurden die Teilnehmer zum ersten Mal zu ihrer Einschätzung der Leistungen des BeSt-Projektes schriftlich befragt. Es zeigt sich in den Befragungsdaten vor allem die diagnostische Stärke des Projektes. Fast 70% der Befragten gaben an, BeSt trage dazu bei, Studienhindernisse zu erkennen. Und beinahe 90% stimmten der Aussage zu, BeSt motiviere, sich Gedanken über das eigene Studierverhalten zu machen. Aber der Schritt von der Erkenntnis der Probleme zu ihrer aktiven Beseitigung ist weitaus schwerer. Die geäußerte Hoffnung der BeSt-Studierenden, mit erfolgter Diagnose auch nahtlos die Lösung der beschrie-

benen Defizite oder Probleme herbeizuführen, entsprach nicht ganz der Realität. Nach dem Urteil der Studierenden ist es im BeSt-Projekt insofern nur teilweise gelungen, den Teilnehmern durch die Betreuung auch bei der Bewältigung des Studiums bzw. der inhärenten Hindernisse zu helfen.

So wird die Möglichkeit, durch das BeSt-Projekt Studienhindernisse auszuräumen, überwiegend skeptisch beurteilt. Nur etwa ein Viertel der Befragten äußert sich hier positiv, beinahe 30% sagen, BeSt trage hierzu nicht bei. Bei der Hilfe, die BeSt hinsichtlich der Organisation des Studiums bieten soll, sind die Einschätzungen noch negativer. Etwa 45% sind der Ansicht, BeSt trage nicht zur Organisation des eigenen Studiums bei. Nicht einmal ein Drittel äußert sich hier positiv. Man wird diesen Urteilen Realismus zusprechen müssen. Das Projekt hat es verstanden, Probleme zu artikulieren, und es hat in drei der vier BeSt-Gruppen auf verschiedene Weise zu guten und sehr guten Studienergebnissen geführt. Aber um die Fächer ernsthaft mobilisieren zu können, bedarf es anderer Instrumente. Darüber wissen wir heute mehr. Es sind besonders die weiterentwickelten Evaluationsverfahren, denen das noch am ehesten zuzutruen ist.

Aus dieser eindeutigen Überschätzung der Möglichkeiten eines Projektes wie BeSt muss man lernen. Direkte, sich aus der Betreuung ergebende Möglichkeiten des BeSt-Projektes existieren eher in der Form, dass die betreuenden Professoren Informationen, die sie von ihnen bekannten Studierenden erhalten, bei Diskussionen und Entscheidungsprozessen in verschiedenen Fachgremien einbringen können. Das BeSt-Projekt gab ihnen somit Mittel in die Hand, ihre Diskussionsstandpunkte zu stärken. BeSt kann in diesem Zusammenhang als eine Möglichkeit gesehen werden, auf Probleme hinzuweisen und möglichst vielerorts Anstöße für Verbesserungen zu geben. Über diese eher sanften Überzeugungsmöglichkeiten hinaus existiert kaum eine Chance des verändernden direkten Eingriffs.

Der vorliegende Abschlußbericht zum BeSt-Projekt beschreibt auf der einen Seite die organisatorischen und methodischen Prämissen, unter denen ein solches Projekt durchgeführt werden kann, auf der anderen Seite die zentralen Ergebnisse, die durch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes fixiert werden konnten.

Das Anliegen, Erkenntnisse über die Studiensituation zu gewinnen, kann in Anbetracht der zur Verfügung gestellten Mittel unseres Erachtens über den hier gewählten Weg der wissenschaftlichen Begleitung für ein Projekt

dieser Art empfohlen werden. Freilich kann darin nur ein Anstoß für Folgeaktivitäten gesehen werden, kein Remedium in sich.

Die zuvor beschriebene Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden muss angesichts der Vielschichtigkeit und Komplexität der hier relevanten Fragen als ein dem Untersuchungsgegenstand adäquater Ansatz gesehen werden. Hiermit konnten insbesondere die beschriebenen methodischen Probleme, wie das der mangelnden Repräsentativität, entschärft werden, indem die Verwendung zweier Untersuchungsmethoden uns vor der Überinterpretation einzelner quantitativ oder qualitativ erhobener Aussagen schützte. Bei einer solchen Vorgehensweise bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass der mit ihr intendierte flexible Umgang mit dem Untersuchungsgegenstand ein zum Teil erhebliches Vorwissen sowohl organisatorischer als auch inhaltlicher Art benötigt. In dem hier beschriebenen BeSt-Projekt war dies insofern gegeben, als die Einbindung in das Projekt zur Förderung von Studium und Lehre (PSL) und den in diesem Rahmen vorliegenden Erfahrungen eine Vorstrukturierung des Feldes ermöglichte. Das BeSt-Projekt war in der gewählten Form der Durchführung und der Interpretation der Ergebnisse nur unter Einbezug der Erfahrungswerte und der organisatorischen Zuhilfenahme des PSL denkbar. Sollen vergleichbare Projekte zur Kumulation des Wissens über universitäre Studienprobleme führen, ist eine Einbindung dieser Art unseres Erachtens ein zu empfehlender Weg.

Am wichtigsten erscheint uns aber die wiederzugewinnende Erkenntnis, dass Betreuung in einem differenzierten System der Hochschularten, besonders den anspruchsvollsten Formen im Schnittpunkt von Forschung, Lehre und Bildung, eine unverzichtbare Voraussetzung für private wie öffentliche Wertschöpfung in Wirtschaft, Politik und Kultur darstellen muss. Wo diese Idee verloren gegangen ist, muss sie wiedergewonnen werden. Tutorsysteme aller Art sind nirgendwo auf der Welt überholt, wo anspruchsvolles Hochschulwesen ernst genommen wird.

Literatur:

- ADAM, Konrad (1999): Eselei. Die Hochschulpolitik ist ratlos. In: FAZ vom 23. 9. 1999.
- BACKHAUS, Klaus, Bernd ERICHSON, Wulff PLINKE (2000): Multivariate Analysemethoden. 9. überarb. u. erw. Aufl., Berlin.
- BARGEL, Tino, Michael RAMM, Frank MULTRUS (1999): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Hrsg.: Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- BARGEL, Tino, Michael RAMM (1993): Das Studium der Medizin. Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- BATHKE, Gustav – Wilhelm (1991): Zu Aspekten des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Studierenden im Osten und Westen Deutschlands. In: Wolff-Dietrich WEBLER, Hans-Uwe OTTO (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim.
- BOETTCHER, Wolfgang; Dorothee MEER (2000a): Einleitung. In: Wolfgang BOETTCHER, Dorothee MEER (Hrsg.) (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze, Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied, 1-7.
- BOETTCHER, Wolfgang; Dorothee MEER (Hrsg.) (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied.
- BOURDIEU, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard KRECKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198.
- BOURDIEU, Pierre (1994): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude PASSERON (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- BOURDIEU, Pierre et al. (1981): Titel und Stelle: Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M .

- BRAUDEL, Fernand (1985): Sozialgeschichte des 15.-18 Jahrhunderts (aus d. Franz.). Bd. I, München.
- BRINK, Christine (1999): Eine Olympiade der Hochschulen. in: Die Welt v. 11. 9. 1999.
- BROSIUS, FELIX (1998): SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows. Bonn.
- CANGUILHEM, Georges (1979): Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie. Gesammelte Aufsätze. Herausgegeben von Wolf LE-PENIES. Frankfurt/M.
- DEWE, Bernd; Albert SCHERR (1990): Beratung und Beratungskommunikation. In: Neue Praxis (6), 488-500.
- DUPUY, Jean-Pierre und Francesco VARELA (1991): Kreative Zirkelschlüsse. Zum Verständnis der Ursprünge. In: Paul WATZ-LAWICK, Peter GRIEG (Hrsg.): Das Auge des Betrachters, München Zürich.
- EIGEN, Manfred (1988): Die deutsche Universität. In: Manfred Eigen u.a.: Die Idee der Universität. Berlin.
- EL HAGE, Natalija; Daniela BÖHMLER (1998): „Wie war ihr Name gleich noch `mal?“. Probleme und Lösungsansätze bei der Beratung von Studierenden. Düsseldorf.
- ENCARNACAO, José L., Wolfgang LEIDHOLD, Andreas REUTER (O.J.): Szenario: Die Universität im Jahre 2005. Bertelsmann-Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung.
- ENDERS, Jürgen, TEICHLER, Ulrich (1995): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- FISCHER, Lorenz, Günther WISWEDE (1997): Grundlagen der Sozialpsychologie. München, Wien.
- FRANK, Andrea (1990): Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim.
- FROMMANN, Anne; Dieter SCHRAMM; Hanns THIERSCH (1976): Soziopädagogische Beratung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 715-741.

-
- GELLNER, Ernest (1995): Bedingungen der Freiheit. Die Zivilgesellschaft und ihre Rivalen (aus d. Engl.). Stuttgart.
- GERHARDT, Uta (1999): Herz und Handlungs rationalität. Frankfurt/M.
- HENNEN, Manfred (1995): Wie ist Verhalten beeinflussbar? In: Wenn die Umwelt krank macht, Evangelische Akademie Baden (Hrsg.). Karlsruhe
- BAECKER, Dirk: Die Universität als Algorithmus. In: Stephan LASKE u.a. (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. München und Mering
- HENNEN, Manfred, Elisabeth SPRINGER (1994): Modellprojekt zur Förderung von Studium und Lehre – Abschlussbericht. Schriften der Johannes Gutenberg-Universität, Heft 1, Mainz.
- HEUBLEIN, Ulrich, Dieter SOMMER: Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern. HIS Kurzinformation A5/2000, Hannover 2000.
- HÖSLE, Vittorio (1997): Moral und Politik. Grundlagen einer Politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München
- HUBER, Josefine (2001): "Nur wenn ich wirklich muss!" In: Audimax 05, 48.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1809): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin 1809.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1990): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Gelegentliche Gedanken über Universitäten (herausgegeben von Ernst Müller). Leipzig
- JAMES, William (1997): Die Vielfalt der religiösen Erfahrung (aus d. Amerik. [zuerst 1902]) Frankfurt am Main, Leipzig
- KORTMANN, Kathryn (2001): "Störfall" Student. In: Unicum online (<http://www.unicum.de/uni/u-01-01/ma3-0101.htm>)
- KRIPKE, Saul A. (1987): Wittgenstein über Regeln und Privatsprache (aus d. Amerik.). Frankfurt am Main
- LEPENIES, Wolf (1997): Sainte-Beuve. Auf der Schwelle zur Moderne. München, Wien

- LEWIN, Karl, Ulrich HEUBLEIN, Dieter SOMMER (2000): Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang, HIS-Kurzinformation A7/2000, Hannover
- LUHMANN, Niklas (1974): Selbststeuerung der Wissenschaft. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. 4. Aufl. Opladen.
- MARTIN, Lothar R. (1991): Beratung als pädagogische Disziplin. in: Pädagogische Rundschau 45, 585-597.
- MEER, Dorothee (1998): Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule. Tübingen.
- MEER, Dorothee (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: BOETTCHER, Wolfgang; Dorothee MEER, (Hrsg.) (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied, 19-66.
- MONK, Ray (1992): Wittgenstein. Das Handwerk des Genies (aus d. Engl.),. 2. Aufl., Stuttgart
- MÜLLER-BÖLING, Detlef (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh
- NIEKE, Wolfgang (1981): Probleme der individuellen Studienberatung. In: Rieck, Wolfgang: Studienberatung. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, S 79-97.
- NOTHDURFT, Werner (1989): Die sprachliche Organisation sozialer Tatsachen. In: Bildung und Erziehung 42, 405-420.
- NOTHDURFT, Werner (1994): Kompetenz und Vertrauen in Beratungsgesprächen. In: Werner NOTHDURFT, Ulrich REITEMEIER, Peter SCHRÖDER (1994): Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, 183-228.
- NOTHDURFT, Werner, Ulrich REITEMEIER, Peter SCHRÖDER (1994): Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen.
- OLSON, Mancur (1985): Aufstieg und Niedergang von Nationen. Ökonomisches Wachstum, Stagflation und soziale Starrheit (aus d. Amerik.). Tübingen

-
- PARSONS, Talcott und Gerald M. PLATT (1990): Die amerikanische Universität. Frankfurt/M.
- PLATON (1994): Menon (hrsgg. und übersetzt von Margarita Kranz). Stuttgart (Reclam)
- POPPER, Karl R. und John C. ECCLES (1977): Das Ich und sein Gehirn (aus d. Engl.). München Zürich
- PUTNAM, Hilary (1997): Für eine Erneuerung der Philosophie (aus d. Engl.). Stuttgart
- RAMÓN, Santiago (1999): Advice for a Young Investigator (aus d. Span.) Cambridge, Mass., London
- SCHAEFER, Hildegard (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Strukturen der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim.
- SCHULSKY, Helmut (1971): Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform. 2., um einen `Nachtrag von 1970` erweiterte Aufl., Gütersloh
- SCHIMANK, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt/M., New York.
- SCHRATZ, Michael (1992): „Rein ins kalte Wasser?“ Betreuungsarbeit ist auch Beziehungsklä rung. In: Michael Schratz, Sonja Steixner (Hrsg.): Betreuung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten. Forsch en im Dialog. Innsbruck, 75-95.
- SCHRÖDER, Peter (1994): Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen. In: Werner NOTHDURFT, Ulrich REITEMEIER, Peter SCHRÖDER (1994): Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, 89-182.
- SCHRÖDER, Peter, Werner NOTHDURFT, Ulrich REITEMEIER (1994): Einleitung. In: Werner NOTHDURFT, Ulrich REITEMEIER, Peter SCHRÖDER (1994): Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, 7-17.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1965): Geschichte der ökonomischen Analyse. Herausgegeben von Elizabeth B. SCHUMPETER: Erster Teilband, Göttingen
- SENNETT, Richard (1998): Der flexible Mensch (aus d. Amerik.). Berlin

- SPRANGER, Eduard (1965): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens [zuerst 1910]. 3. Aufl. mit Nachträgen, Tübingen
- WAGEMANN, Carl-Hellmut (1999): Hochschullehrer und (ihre?) Studierende(n). In: Das Hochschulwesen (1), 7-10.
- WAGNER, Wolf (1997): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Hamburg.
- WEICK, Karl E. (1995): Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks, London, New Delhi
- WEINER, Bernard (1992): Human Motivation. Newbury Park London New Delhi
- WHETTEN, David A. und Paul C. GODFREY (Hrsg.) (1998): Identity in Organizations. Thousand Oaks, London, New Delhi
- WISWEDE, Günther (1973): Motivation und Verbraucherverhalten. München
- ZIMBARDO ,Philip G. und Richard J. GERING (1999): Psychologie (aus d. Amerik.). 7. neu übersetzte und bearbeitete Aufl., Berlin, Heidelberg, New York

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung.
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
ISSN: 1616-5799

Die einzelnen Bände

Fachbereich Chemie und Pharmazie, Hrsg. (2000): Evaluation im Fach Chemie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Redaktion: Dr. Jürgen Wiedmann. (Band 1)
ISBN: 3-935461-00-3

Uwe Schmidt, Simon Häuser (2001): Problembereiche und Reformansätze in Studium und Lehre. (Band 2)
ISBN: 3-935461-01-1

Fachbereich Chemie und Pharmazie, Hrsg. (2001): Evaluation im Fach Pharmazie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Redaktion: Dr. Jürgen Wiedmann. (Band 3)
ISBN: 3-935461-02-X

Manfred Hennen, Hrsg. (2002): Evaluation - Erfahrungen und Perspektiven. (Band 4)
ISBN: 3-935461-03-8

Fachbereich Geowissenschaften, Hrsg. (2002): Evaluation des Instituts für Geowissenschaften und des Geographischen Instituts an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. (Band 5)
ISBN: 3-935461-05-4

Maren Hiltmann (2002): Die Erfassung des Konstruktes "gute Lehre" in Fragebogen-Verfahren. (Band 6)
ISBN: 3-935461-04-6

Fachbereich Biologie, Hrsg. (2002): Evaluation des Fachbereichs Biologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. (Band 7)
ISBN: 3-935461-06-2

Manfred Herzer, Hrsg. (2003): Beratung und Betreuung - Aufgaben der Universität. (Band 8)
ISBN: 3-935461-07-0

Deutsches Institut, Hrsg. (2003): Evaluation des Deutschen Instituts an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. (Band 9)
ISBN: 3-935461-08-9