

3 2001

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN



Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München,
Tel.: 089 / 2 12 34-405, Fax: 089 / 2 12 34-450,
E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München
Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung neben einem anderen Institut seit 1994 untergebracht ist.

Realisation: Redaktionsbüro Dr. Ullmann, München

Herstellung: Doris Marquart, Allershausen

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung wurde 1973 vom Freistaat Bayern gegründet, um die Ausweitung des Bildungsbereichs seit Ende der 60-er Jahre durch begleitende Forschungsarbeiten zu unterstützen. Seine Aufgabe ist es, wissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen, die den Hochschulen für ihre Entwicklung, ihre Reformen und konkreten Entscheidungen Erkenntnisse, Anregungen und Empfehlungen vermitteln. Dies spiegeln die jährlichen Arbeitsprogramme wider, die mit dem Ministerium abgestimmt werden.

Gegenwärtig stehen folgende Themenbereiche im Vordergrund:

- Optimierung von Hochschulprozessen und Strukturen des Hochschulwesens
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
- Lehre, Studium und Studierende
- Übergang Hochschule – Beruf
- Internationale Aspekte des Hochschulwesens
- Rechtssammlung Hochschulrecht

Seit 1979 gibt das Institut neben einer Monographien-Reihe die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ heraus. Sie richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politisch Verantwortliche, an Wissenschafts- und Hochschulorganisationen sowie an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Ab der Ausgabe 3/2001 präsentieren sich die „Beiträge“ mit einem neuen Layout. Sie wollen mit einem zeitgemäßen Erscheinungsbild noch deutlicher als bisher ein aktuelles Forum für Hochschulforscher aus verschiedenen Fachrichtungen ebenso wie für Praktiker bieten (vgl. Hinweise für Autoren auf S. 77).

Inhalt

Zum Thema Teilzeitstudium	4
<i>Ewald Berning</i> : Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland Die Situation im Jahr 1995 und neuere Entwicklungen	6
<i>Götz Schindler</i> : Teilzeitstudierende Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse einer Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung	18
<i>Ann Krombholz, Jörg Bowa, Susanne Jung</i> : Teilzeit-Studieren: Wie läuft das praktisch? Erfahrungen von drei Studierenden	30
<i>Walther Ch. Zimmerli</i> : Lebensabschnitt Studium – Studium als Lebenswelt	38
<i>Klaus Dieter Wolff</i> : Die Studienzeit meiner Enkel Fast ein bildungspolitisches Zukunftsmärchen	56
<i>Marion Schick</i> : Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium! Eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschulen	68
Abstracts	75
Hinweise für Autoren	77

Der 27. Bayerische Hochschultag in der Evangelischen Akademie, Tutzing: Teilzeitstudium

Seit 1993, dem Erscheinungsjahr der 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks e. V. zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden in Deutschland, haben sich vor allem die HIS GmbH in Hannover und das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München dem so genannten Teilzeitstudium in wissenschaftlichen Untersuchungen gewidmet. „So genanntes Teilzeitstudium“ deswegen, weil es in Deutschland bis Mitte der 90-er Jahre praktisch keine Möglichkeit gab, ein formelles Teilzeitstudium zu absolvieren. Ausnahmen waren damals die Fernuniversität Hagen, an der es schon immer ein Teilzeitstudium in Form einer zeitlichen Streckung der Studiendauer gab, und einige wenige berufsbegleitende Studiengänge an Fachhochschulen.

Der 27. Bayerische Hochschultag, der vom 26. bis 28. Januar 2001 in der Evangelischen Akademie Tutzing stattfand, stand unter dem Motto „Studium als Teilzeittätigkeit“. Die Akademie und die Bayerische Rektorenkonferenz als Mitveranstalter trugen damit dem veränderten Studienalltag einer großen Zahl von Studierenden Rechnung. Die wichtigsten Referate sind in dieser Ausgabe der Beiträge zur Hochschulforschung dokumentiert.

Ewald Berning und Götz Schindler vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München stellten ihre Untersuchung zum Teilzeitstudium in Deutschland aus dem Jahr 1996 vor. Sie formulierten außerdem konkrete Anforderungen an die Hochschulen, die Studierenden und die Bildungspolitik, die sich aus den empirischen Befunden für die Gestaltung und Organisation des Studiums ergeben. Das Ideal des Vollzeitstudiums, dem die Studierenden ihre ganze Zeit widmen, ist längst eine Fiktion geworden. Daher entsprechen die darauf abgestellten Studien- und Prüfungsordnungen oft nicht mehr der Lebens- und Studiensituation der Studierenden. Die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks e. V. belegen seit langem, dass etwa zwei Drittel der Studierenden neben ihrem Studium erwerbstätig sind. Mit Energie und Findigkeit gelingt es den meisten, diese so verschiedenen Anforderungen miteinander zu verbinden. Dies wurde auch in den Erfahrungsberichten von drei Studierenden deutlich.

Ann Krombholz, Jörg Browa und Susanne Jung berichteten über ihre Erfahrungen mit der schwierigen Herausforderung, Studium, Familie und Erwerbstätigkeit miteinander zu vereinbaren. Vielen anwesenden Hochschullehrern dürfte klar geworden sein, mit

welcher Energie Studierende in schwierigen Lebenssituationen die Herausforderungen des Studiums meistern. Belastungen für das Studium sind vielfach unverkennbar. In der Untersuchung des Staatsinstituts bezeichneten sich 30 % der Studierenden als faktische Teilzeitstudenten. Die Hochschulen zögern immer noch, sich mit einer angemessenen Organisation der Studienangebote auf die veränderte Lage ihrer Studenten einzustellen. Auch wenn das traditionelle Vollzeitstudium weiterhin der Regelfall für die Studienorganisation bleiben wird, bedarf es darüber hinaus zusätzlicher Studienformen, wie sie in einigen westlichen Industriestaaten längst üblich sind: ausbildungs- und berufsintegrierende sowie berufsbegleitende grundständige Studiengänge, die zu einem ersten Hochschulabschluss führen, zeitlich gestraffte Kompaktstudienangebote, weiterführende Studienangebote, multimedial gestützte Studienangebote usw.

Walter Ch. Zimmerli, Präsident der Universität Witten-Herdecke, bereicherte die Überlegungen zum Teilzeitstudium mit einer subtilen Reflexion des Begriffs und der Organisation des Lernens. Die längst geläufige Einsicht, dass sich die Phase des Lernens und Studierens nicht mehr auf eine begrenzte Lebensspanne von Kindern und jungen Erwachsenen beschränkt, sondern dass vielmehr das lebenslange Lernen gefordert ist, gewann im Zusammenhang mit differenzierten Studienformen wie dem Teilzeitstudium neue Brisanz.

Klaus Dieter Wolff, ehemaliger Präsident der Universität Bayreuth, entwarf ein Bild der veränderten Hochschulen, an der seine Enkel studieren werden. Diese werden sich seiner Meinung nach in vielem von den heutigen Universitäten unterscheiden. Sie wandeln sich von staatlichen Anstalten zu Dienstleistern für Wissenschaft und Beruf. Sie werden vor heute noch ungewohnten Anforderungen stehen: Berechenbarkeit ihrer Leistungen in Studium und Forschung, Qualitätsgarantie der Inhalte, Mobilitätssicherung für Studierende und Wissenschaftler, Deregulierung der Zuständigkeiten und Verfahren, Aufbrechen der einmaligen und relativ kurzen Studienzzeit in Richtung eines lebenslangen Studiums.

Marion Schick, Präsidentin der Fachhochschule München, formulierte geradezu revolutionär „Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium“. Sie begrüßte Angebote für ein Teilzeitstudium und fordert seit langem deren Realisierung. Die gegenwärtigen Bemühungen um die Realisierung von Teilzeitstudienangeboten hält sie jedoch für zu kurz gegriffen; sie stünden unter dem Verdacht, nur ein „sozialer Notnagel“ für einige Studierende zu sein. Die einzig vernünftige Alternative sei ein modulares und flexibles Studium mit weitgehenden Gestaltungsmöglichkeiten für die Studierenden.

Ewald Berning

Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland

Die Situation im Jahr 1995 und neuere Entwicklungen

Ewald Berning

1 Teilzeitstudium und Teilzeitstudenten

1.1 Die allgemeine Situation

Seit Jahrzehnten zeigen die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks, dass ein beträchtlicher Teil der Studierenden (bis zu zwei Drittel) neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Die Studien- und Prüfungsordnungen – mit Ausnahme der wenigen Ordnungen für definierte Teilzeit-Studienangebote – gehen jedoch bis heute davon aus, dass die Studierenden sich mit ihrer ganzen Zeit dem Studium widmen. Die für die einzelnen Studiengänge festgelegten Regelstudienzeiten stellen ein vorgegebenes Zeitmaß für die Studierbarkeit eines Curriculums dar. Sie signalisieren aber auch den Studierenden die Erwartung, dass sie ihr Studium in diesem Zeitrahmen oder nicht wesentlich darüber hinaus abschließen. Wenn in Deutschland von Teilzeitstudium und Teilzeitstudenten gesprochen wird, sind bis auf wenige Ausnahmen faktische Teilzeitstudenten gemeint. Sie studieren mit einem deutlich reduzierten zeitlichen Studienaufwand, sind aber als Vollzeitstudenten immatrikuliert, weil es eine andere Möglichkeit für sie nicht gibt. Die vielfältigen Gründe für das faktische Teilzeitstudium werden im Folgenden dargelegt.

Andere Staaten wie etwa die USA, Großbritannien oder die Niederlande kennen das offizielle Teilzeitstudium schon lange. Neben den sogenannten „traditional students“, die meistens unmittelbar nach der Schule ein Vollzeitstudium aufnehmen, gibt es dort erhebliche Anteile von „non-traditional students“, unter denen die meisten Teilzeitstudenten zu finden sind (part-time students). Die Studienangebote für Teilzeitstudenten und ihre Studienziele unterscheiden sich oft von denen der Vollzeitstudenten: Nachholen von früher nicht erlangten Bildungs- und Studienabschlüssen, Wiedereinstieg nach einem unterbrochenen Studium, weiterbildende Studien, berufsbegleitende und –bezogene Studien, gruppenspezifische Studien (Frauen, Minderheiten). Die Teilzeitstudenten in diesen Staaten werden von den Hochschulen als eigene Zielgruppe behandelt und auch statistisch gesondert erfasst (vgl. Tight 1991).

Die 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks e. V. (1992) und alle folgenden widmen der Erwerbstätigkeit von Studierenden und dem Teilzeitstudium in Deutschland besondere Aufmerksamkeit. Zeitbudget-Erhebungen der HIS GmbH belegen im Detail, in

welchem Umfang Studierende in Deutschland ihre Arbeitszeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit aufteilen (Deutsches Studentenwerk 1992, 1995 1998, 2001; HIS 1993 a u. 1993 b; Leszczenski 1993a u. 1993 b). Die HIS-Veröffentlichungen rechnen mit einem 25-Stunden-Modell zur Bestimmung des Teilzeitstudiums. Danach ist von einem Teilzeitstudium zu reden, wenn die Studierenden maximal 25 Std. pro Woche für das Studium aufwenden. Nach diesem Modell betrug im Jahr 1992 der Anteil der Teilzeitstudenten an den Universitäten 14 %, an den Fachhochschulen 11 %. Diese Zahlen wurden damals als nicht besorgniserregend bezeichnet; sie erforderten nach Ansicht der HIS GmbH keine besonderen studienorganisatorischen Maßnahmen zugunsten der Teilzeitstudenten. Die Arbeiten des Staatsinstituts gehen über diesen rein quantitativen Ansatz hinaus und sehen ernsthafte Probleme im faktischen Teilzeitstudium.

1.2 Die Untersuchung des Staatsinstituts für Hochschulforschung zum Teilzeitstudium

Eine nur quantitative Bestimmung des Teilzeitstudiums reicht nach Ansicht des Staatsinstituts nicht aus, um die Studiensituation von Teilzeitstudenten, ihre Strategien zur Bewältigung dieser Herausforderung und die evtl. erforderlichen bildungspolitischen Maßnahmen im Detail zu benennen. Deshalb hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in den Jahren 1995/1996 eine deutschlandweite Untersuchung zum Teilzeitstudium an den Hochschulen durchgeführt (Berning/Schindler/Kunkel 1996). Zentrale Fragenbereiche betrafen die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihres zeitlich mehr oder weniger vollen Studienengagements, ihre Strategien zur Bewältigung der Lebens- und Studiensituation sowie die dafür erforderlichen studienorganisatorischen und bildungspolitischen Maßnahmen. 7.000 Studierende an 21 Hochschulen aus den 12 am häufigsten studierten Fächern (ohne Medizin) wurden mit einem umfangreichen Fragebogen um die Mitteilung ihrer Studiererfahrungen und ihrer Empfehlungen für die Verbesserung ihrer Studiensituation gebeten, einschließlich der Möglichkeit eines formellen Teilzeitstudiums.

Anders als die auf den Zeitbudgets der Studierenden fußenden Untersuchungen der HIS GmbH wurde auf eine vorgegebene quantitative oder qualitative Definition des Teilzeitstudiums verzichtet. Vielmehr schätzten sich die Befragten an Hand einer vorgeschlagenen Typologie je nach ihrer Studienorganisation selber als Vollzeitstudenten, Teilzeitstudenten oder Nebenherstudenten ein. Danach sahen sich 28 % der Befragten als faktische Teilzeitstudenten, 67 % als Vollzeitstudenten und 5 % als Nebenherstudenten.

1.2.1 Lebens- und Studienmerkmale von Teilzeitstudenten

Vollzeit- und Teilzeitstudenten (in den folgenden Tabellen VZ und TZ) unterscheiden sich in wichtigen Lebens- und Studienmerkmalen.

Tabelle 1: Lebensdaten von Teilzeit- und Vollzeitstudenten

	Teilzeitstudenten	Vollzeitstudenten
Alter	Anteil zunehmend	Anteil abnehmend
Geschlecht	kein Einfluss	kein Einfluss
Familienstand	70 % ledig	84 % ledig
Kinder	60 % d. stud. Eltern sind TZ	25 % d. stud. Eltern sind VZ
Position der Eltern	eher aus „einfachen“ Familien	eher aus „gehobenen“ Familien
Einkommen d. Eltern	je niedriger, um so mehr TZ	je höher, um so mehr VZ
Geschwister	häufiger mehr Geschwister	häufiger weniger Geschwister
Wohn-/Studienort	in Großstädten mehr TZ	in kleineren Orten mehr VZ

Teilzeitstudenten entsprechen in ihren Lebensmerkmalen deutlich weniger als Vollzeitstudenten dem traditionellen Typ des Studierenden: jung, ungebunden, ohne Kinder, eher gehobenen Gesellschaftsschichten zugehörig. Große Städte und Ballungsräume mit ihrem umfangreichen Angebot an Erwerbsmöglichkeiten führen zu einem höheren Anteil an Teilzeitstudenten als an kleineren Studienorten.

Tabelle 2: Studienmerkmale von Teilzeitstudenten und Vollzeitstudenten

	Teilzeitstudenten	Vollzeitstudenten
Studienfach	TZ häufiger in Geistes- und Sozialwissenschaften	VZ häufiger in sog. „härteren“ Fächern
Studiensemester	im 1. Sem. 25 % TZ, dann zunehmend	im 1. Sem. 73 % VZ, dann abnehmend
Berufsausbildung	38 %	29 %
häufige Studienprobleme	Zeitmangel, Studienorganisation Prüfungsbelastung, Erwerbstätigkeit	kaum zeitbedingte Studienprobleme
Erwerbstätig (lfd. Sem.)	88 %, v.a. f. Lebensunterhalt	60 %, v. a. f. zus. Bedürfnisse
Zeitaufwand f. Studium	weniger als bei VZ	mehr als bei TZ

Teilzeitstudenten finden sich signifikant häufiger in Fächern, deren Studienorganisation offen und deren Zeit- und Präsenzanforderungen relativ gering sind. So bezeichneten sich zwischen 39 % und 45 % der Studierenden in den Sozialwissenschaften als Teilzeitstudenten; in der Germanistik und Geschichte waren es ca. 30 %, in den Fächern Betriebswirtschaftslehre und Biologie dagegen nur etwas mehr als 20 %. Das Teilzeitstudieren beginnt bei vielen sehr früh. Im ersten Studiensemester sahen sich 22 % der Befragten bereits als Teilzeitstudenten, ihr Anteil steigt bis zum Studienende auf knapp 50 %.

1.2.2 Erwerbstätigkeit neben dem Studium

Der am häufigsten genannte Grund für das Teilzeitstudium ist die Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Teilzeitstudenten sind dreimal so häufig wie Vollzeitstudenten erwerbstätig, vor allem weil sie das Geld zum Leben brauchen. Dagegen führt nur ein Drittel der Teilzeitstudenten dieses Argument für die Erwerbstätigkeit an. Lediglich ein Viertel der Teilzeitstudenten, aber die Hälfte der Vollzeitstudenten halten eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium für nicht möglich.

Tabelle 3: Gründe für eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium (in Prozent der Gruppen)

	Teilzeit- studenten	Vollzeit- studenten
brauche das Geld zum Leben	74	33
zusätzliche Bedürfnisse	52	70
möchte studienah arbeiten	22	25
Vorbereitung auf den Beruf	27	25
Erwerbstätigkeit finanziell nicht erforderlich	55	68
Erwerbstätigkeit neben dem Studium nicht möglich	25	47

Von den Teilzeitstudenten sind während der Vorlesungszeit etwa 20 % bis zu 10 Std./Woche erwerbstätig, 27 % zwischen 11 Std. und 15 Std., 30 % zwischen 16 bis zu 20 Std., der Rest mehr als 20 Std. Von den Vollzeitstudenten jobben 60 % bis zu 10 Std./Woche. Die Anteile mit einem höheren Zeitaufwand sind bei den Vollzeitstudenten deutlich niedriger als bei den Teilzeitstudenten. Bis zu 10 Std. Erwerbstätigkeit pro Woche belasten bei den Vollzeitstudenten das Studium noch nicht. Teilzeitstudenten

müssen aber zur Deckung ihrer finanziellen Bedürfnisse länger arbeiten. Der Zeitaufwand für das Studium und für die Erwerbstätigkeit ist in den beiden Gruppen nahezu umgekehrt proportional. Teilzeitstudenten haben einen Studienaufwand von höchstens 20 Std./Woche deutlich häufiger als Vollzeitstudenten; diese rechnen verständlicherweise mit einem höheren Zeitaufwand.

Die Auswirkungen einer Erwerbstätigkeit auf das Studium werden von den Vollzeitstudenten zu fast 70 % als insgesamt positiv eingeschätzt, von den Teilzeitstudenten aber nur zu 40 %. Sie können ihre Beschäftigung meist nicht nach deren Studiennähe wählen. Deswegen spüren Teilzeitstudenten die belastenden Folgen auch mehr als Vollzeitstudenten: weniger Zeit für das Studium (70 % d. TZ, 34 % d. VZ), Verlust der Studienmotivation (20 % d. TZ, 5 % d. VZ), Entfremdung von Kommilitonen und Professoren (23 % d. TZ, 6 % d. VZ).

1.2.3 Studienprobleme

Teilzeitstudenten klagen sehr viel häufiger als Vollzeitstudenten über organisatorische Probleme im Studium:

- Mangel an Zeit für das Studium (60 % d. TZ, 21 % d. VZ), abhängig vom Umfang der Erwerbstätigkeit,
- Erwerbstätigkeit neben dem Studium (90 % d. TZ, 60 % d. VZ),
- Reduzierung der besuchten Lehrveranstaltungen,
- unregelmäßige Präsenz an der Hochschule,
- reduzierte Kommunikation mit Kommilitonen und Professoren,
- Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, im Konfliktfall werden nur Pflicht-Lehrveranstaltungen besucht,
- Block-Prüfungen und Vorbereitung darauf besonders anstrengend,
- Studienberatung wird kaum in Anspruch genommen (Hilfe wird nicht erwartet).

Die inhaltlichen Anforderungen des Studiums werden dagegen von Teilzeitstudenten nicht häufiger als von Vollzeitstudenten als Belastung bewertet.

1.2.4 Studierende mit Kindern

Eine durch studienorganisatorische Anforderungen besonders belastete Gruppe sind Studierende mit Kindern, unter ihnen Mütter häufiger als Väter. Bundesweit haben 6 % der Studierenden Kinder. Von den Befragten mit Kindern bezeichneten sich 23 % als

Vollzeit-, 58 % als Teilzeit- und 18 % als Nebenherstudenten. Die Mehrheit der studierenden Eltern hatte Kinder unter sechs Jahren zu versorgen. Das relativ hohe Durchschnittsalter der studierenden Eltern (mehr als die Hälfte sind älter als 28 Jahre) weist auf eine bewusste Elternschaft hin. Studierende mit Kindern kommen häufiger aus wirtschaftlich schwächeren Elternhäusern mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Der Aufwand für Familie und Kinder sowie die meist notwendige Erwerbstätigkeit belasten Studierende mit Kindern besonders stark und über lange Zeit. Studierende mit Kindern haben vor allem Schwierigkeiten mit der Organisation des Studiums und mit den Stundenplänen. Als Erleichterung schlugen sie unter anderem vor: flexible Prüfungsmodalitäten, eine Studienorganisation, die auch das Fernbleiben von der Hochschule und das Arbeiten zu Hause erlaubt, Ausnahmeregelungen bei besonderen Vorkommnissen, mehr Möglichkeiten der Kinderbetreuung, die auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt sein müssen. Studierende mit Kindern würden auch von Teilzeitstudienangeboten profitieren, wenn sie organisatorisch auf ihre Verhältnisse ausgerichtet wären.

1.2.5 Verbesserungswünsche der befragten Studierenden

Weil die faktischen Teilzeitstudenten innerhalb der traditionellen Strukturen studieren, können sie sich unter der Alternative eines formellen Teilzeitstudiums mit spezifischen Organisationsformen meist wenig vorstellen. Ein Drittel der Befragten kommt mit dem gegebenen Studiensystem einigermaßen zurecht und sieht keinen Veränderungsbedarf. Von den Teilzeitstudenten war es aber nur ein Viertel. Zwar befürworteten 62 % der befragten Studierenden die Einführung formeller Teilzeitstudienangebote mit einem entsprechenden rechtlichen Status als Teilzeitstudent. Aber nur 19 % würden solche Teilzeitstudienangebote auch wirklich wählen (unter Vollzeitstudenten betrug dieser Anteil 9 %; unter den Teilzeitstudenten 38 % und unter den Nebenherstudenten 52 %). Als hilfreiche Erleichterungen für die Durchführung eines faktischen Teilzeitstudiums wurden vor allem genannt: abgestimmte Stunden- und Terminpläne, eine Kombination von Präsenz und Fernstudienelementen, ein flexibles Prüfungswesen sowie eine sanktionsfreie Verlängerung der gestatteten Studiendauer.

1.2.6 Das Teilzeitstudium in der Wahrnehmung der Hochschulen

Zeitgleich mit der Studentenforschung wurden alle Hochschulen in Deutschland gebeten, ihre Erfahrungen mit dem Teilzeitstudium und eine Bewertung dazu mitzuteilen. Die

wesentlichen Ergebnisse: Die Hochschulen kennen das faktische Teilzeitstudium, sie unterschätzen es aber in seinem Umfang. Sie haben keine verlässlichen Informationen über die Zahl der Teilzeitstudenten und deren Studienbedürfnisse. Teilzeitstudenten gebe es vor allem in schwach strukturierten Studiengängen sowie in Großstädten und Ballungsräumen. Der Hauptgrund für ein Teilzeitstudium ist nach Ansicht der Hochschulen der Zwang zur Erwerbstätigkeit. Ein solches Teilzeitstudium belastet die Studierenden besonders im zügigen Studienablauf, auf die Studienorganisation seitens der Hochschule habe es aber keine negativen Auswirkungen. Das bedeutet, dass die Hochschulen bisher kaum Rücksicht auf die besonderen studienorganisatorischen Bedürfnisse von Teilzeitstudenten nehmen. Nur wenige Hochschulen haben Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Teilzeitstudenten ergriffen. Es herrscht Unkenntnis darüber, was denn überhaupt geschehen könnte und sollte. Ein Grund dafür ist der Mangel an institutioneller Verantwortung an den Hochschulen für die Lebenssituation ihrer Studierenden.

2 Entwicklung des Teilzeitstudiums an den deutschen Hochschulen seit 1995

Die Untersuchung des Staatsinstituts stieß bei ihrer Veröffentlichung im Jahr 1996 auf ein breites Echo seitens der Hochschulen, der Studierenden und der deutschen Öffentlichkeit. Der Wissenschaftsrat und die Hochschulrektorenkonferenz gaben unter Heranziehung der Studie des Staatsinstituts Empfehlungen zum Teilzeitstudium heraus. Neben anderen Ländern fügte auch Bayern einen Passus in das Hochschulgesetz ein, der den Hochschulen nahe legt, ihre Studienangebote so zu organisieren, dass sie auch in Teilzeitform studierbar sind. Das Land Berlin erlaubt bereits seit Mitte der 90-er Jahre, alle Studiengänge unter Verlängerung der Regelstudienzeit auch in Teilzeitform zu studieren. Eine bundesweite Übersicht über das Angebot an formellen Teilzeitstudiengängen gibt es zur Zeit allerdings noch nicht. Auch die Hochschulrektorenkonferenz verfügt nicht über diese Informationen, obwohl sie das Studienangebot der deutschen Hochschulen jährlich dokumentiert.

Das Staatsinstitut hat im März 2001 die Studienberatungsstellen und vergleichbare Institutionen an allen Hochschulen in Deutschland mit einem kurzen Fragebogen um Auskunft darüber gebeten, ob sie grundständige Teilzeitstudiengänge neben oder statt traditioneller Vollzeitstudiengänge oder grundständige Teilzeitstudiengänge mit einer integrierten Berufsausbildung oder Berufstätigkeit anbieten. Diese Teilzeitstudiengänge müssen zu einem Hochschulabschluss führen (Diplom, Magister, Bachelor, Master), Aufbau-, Ergänzungs- und Weiterbildungsstudiengänge nach einem abgeschlossenen Erststudium waren also explizit ausgeschlossen.

314 Einrichtungen wurden per E-Mail angeschrieben und gebeten, einen angefügten Fragebogen zu beantworten. Nur die Hälfte der Hochschulen hat geantwortet, so dass die Rückmeldungen keine statistische Repräsentativität beanspruchen können. Da die Frage nach neuen Studienangeboten in Teilzeitform in dieser Umfrage positiv gestellt war, darf man unterstellen, dass Hochschulen, die nicht geantwortet haben, eher keine Teilzeitangebote machen. Von den erfassten 156 Hochschulen bieten nur 36 formelle Teilzeitstudiengänge an. An 15 von diesen können alle angebotenen Studiengänge in Vollzeit- oder in Teilzeitform studiert werden, sei es auf Grund landesrechtlicher Regelungen (wie in Berlin und an der Fernuniversität Hagen) oder wegen des besonderen Teilzeit-Profils einzelner Hochschulen und Studiengänge. Die anderen 21 Hochschulen bieten ihren Studierenden die Möglichkeit, einige wenige Studiengänge (oftmals nur einen einzigen) in Teilzeitform zu studieren.

Tabelle 4: Befragung und Antworten der Hochschulen zum Teilzeitstudium

Befragte Hochschulen	Antworten Summe	darunter Universitäten	darunter Kunsthochschulen	darunter Fachhochschulen
314	156	68	19	69
davon: Hochschulen mit Teilzeitstudienangeboten				
	36	10	1	25
darunter: alle Studiengänge in VZ- und TZ-Form möglich				
	15	7	-	8

Tabelle 5: Studienangebote in Teilzeitform an Hochschulen in Deutschland

Ort	Hochschule	alle Stud.g in TZ?	spezielle TZ-Studiengänge
Aachen-Jülich	FH	ja	Technomathematik (ausbildungsbegleitend für MTA)
Bad Soden-A.	FH	ja	
Berlin	FH Kath	ja	
Berlin	FH TW	nein	Wirtschaftsing.wesen; Maschinenbau (beide Dipl.I)
Berlin	U HU	ja	
Bielefeld	FH	nein	Wirtschaftsing.wesen; BWL Wirtschaftsrecht (Dipl.)

Ort	Hochschule	alle Stud.g in TZ?	spezielle TZ-Studiengänge
Bochum	FH	nein	Technische BWL (berufsintegrierend, Bachelor)
Bochum	FH Agricola	ja	
Braunschweig-Wo	FH	nein	4 Studiengänge in TZ-Form; 3 Praxisverbindungen; 5 ausbildungsintegr. (Dipl.)
Darmstadt	FH ev.	nein	Sozialarbeit; Sozialpädagogik (Dipl.)
Deggendorf	FH	nein	Wirtschaftsinformatik (Bachelor, berufsbegleitend; zus. mit Fernsehen BR alpha)
Dresden	FH	ja	Soz. Arbeit (berufsbegleitend, Dipl.)
Dresden	U TU	nein	Techn. Fernstudium, sog. Dresdner Modell (Dipl.)
Elmshorn	FH Nordakad.	nein	Intern. Management u. Business Communication (MBA)
Frankfurt/M.	U HS Bankw.	ja	Bus. Admin., Comp. Science (Bachelor, berufsbegl.); Banking&Finance (Master)
Frankfurt/M.	U Phil-Theol	ja	
Freiburg	U	nein	Magisterstudiengänge in der Phil. Fakultät
Freiburg	U PH	ja	alle Diplom-Studiengänge (indiv. Regelungen)
Hagen	U Fern	ja	
Hamburg	U HWiPol	nein	
Heidelberg	Ku KiMus		künstlerische Ausbildung (berufsbegleitend)
Hildesheim	FH	nein	Soz. Arbeit (berufsbegleitend, Dipl.)
Iserlohn	FH Märk.	nein	BWL-WiRecht, Maschinenbau, Techn. BWL (Dipl.)
Jena	U	ja (m. Ausnahmen)	
Koblenz	FH	nein	Elektrotechnik (berufsbegleitend, Dipl.)
Köln	FH Rhein.	ja	MBA; Prod. Innovation Management (Master)

Ort	Hochschule	alle Stud.g in TZ?	spezielle TZ-Studiengänge
Landshut	FH	nein	MBA Industriemarketing u. Vertrieb
Lemgo	FH Lippe	einige	Lemgoer Modell „Kooperatives Studium“ (6 ausbildungsintegr. Studiengänge)
Magdeburg-St.	FH	nein	BWL Fernstudium (Bachelor, Dipl.)
Mainz	FH	nein	BWL (berufsintegr. Dipl.); WiWiss. F. Ingenieure (Dipl.); Architektur praxisintegr.
Neu-Ulm	FH	nein	BWL f. Ingenieure (Master), BWL f. Ärzte (Master)
Oelsnitz	FH	ja	
Potsdam	FH	nein	keine Angaben
Stuttgart	FH Akad.	ja	Dipl.-BWL, Dipl.-Wi-Inform, Dipl.-Wi-Übersetzen
Stuttgart	U	nein	keine Angaben
Ulm	FH	nein	Umwelttechnologie und Management (Master, auch TZ)

Drei Studienbereiche sind – wenn man nicht grundsätzlich alles auch in Teilzeitform studieren kann – unter den Teilzeitangeboten vorrangig vertreten: Sozialwesen/Sozialarbeit, Wirtschaftswissenschaften und ausgewählte technische Fächer. Den Fachhochschulen liegen wegen des intensiven Berufsbezugs ihrer Ausbildung neue, teilzeit-orientierte Organisationsformen für das Studium offensichtlich näher als den Universitäten und erst recht den Kunsthochschulen. Die bestehenden Teilzeitangebote sollen nicht allgemein den so genannten faktischen Teilzeitstudenten die Organisation ihres Studiums erleichtern, es sei denn dort, wo sie generell zwischen einem Vollzeit- und einem Teilzeitstudium wählen können. Die Legitimation der Teilzeitform liegt vielmehr in den meisten Fällen in der Ausbildungs- und Berufsnähe der Studieninhalte. Diese ermöglichen und rechtfertigen eine sinnvolle Integration bzw. zeitliche Parallelität von Ausbildung, Berufstätigkeit und Studium.

Seit dem Frühjahr 2001, das heißt nach Abschluss der hier ausgewerteten Befragung, haben einige weitere Hochschulen Teilzeitstudienangebote eingerichtet. Solche Initiativen

werden im Internet, beispielsweise auf der Homepage des Informationsdienstes Wissenschaft unter <http://www.idw-online.de> angezeigt. Eine jeweils aktualisierte Liste von Teilzeitstudienmöglichkeiten in Deutschland gibt es aber immer noch nicht. Es wäre hilfreich, wenn etwa die Hochschulrektorenkonferenz diese Sparte in ihre jährlichen Übersichten der Studienmöglichkeiten an den Hochschulen in Deutschland aufnehme.

Literaturhinweise:

BMBF (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 103); s. a. 14. u. 15. Sozialerhebung 1998, 2001

CHEPS – Center for Higher Education Policy Studies (1994): Part-time study in higher education in the Netherlands. (Autoren: Huisman, J; Kaiser, F. – Manuskript) Enschede

Deutsche Shell, Jugendwerk (1992): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Opladen

Deutschmann, Ch. (1993): Studentische Erwerbstätigkeit. Umfang, Motive, wirtschaftliche Hintergründe. Tübingen (Soziologisches Seminar d. Universität Tübingen)

Ford, J.; Bosworth, D.; Wilson, R. (1995): Part-time work and full-time higher education. In: *Studies in Higher Education* 20, 1995, 2, S. 187-202

Göhler, M. (1989): Kinder – Küche – Qualifikation! Zur Lebens- und Studiensituation studierender Mütter. In: Schön, B. (Hrsg.): *Emanzipation und Mutterschaft: Erfahrungen und Untersuchungen über Lebensentwürfe und mütterliche Praxis*. Weinheim, S. 129-138

Griesbach H./Leszczensky, M. (1993): Studentische Zeitbudgets – empirische Ergebnisse zur Diskussion über Aspekte des Teilzeitstudiums. Hannover (HIS Kurzinformationen A 4/93)

Grossmann, W. (1993): Studierende mit Kindern. In: Deutsches Studentenwerk (Hrsg.): *Spielräume schaffen. Dokumentation der Fachtagung am 25./26. Februar 1993 in der Universität Gesamthochschule Kassel*. Bonn, S. 42 ff.

Grossmann, W; Bukowski, J. (1994): Studenteneltern. Eine Untersuchung über die Situation Studierender mit ihren Kindern. In: *Prisma* 48, Mai 1994, S. 23-29

Hondrich K. O. (1994 a): Totenglocke im Elfenbeinturm. In: *der SPIEGEL* 6/1994, S. 34-37

Hondrich K. O. (1994 b): Reformgerede ist Schall und Rauch. Mensagespräch mit Professor Dr. Karl Otto Hondrich. In: *AUDIMAX* Juni 1994, S. 24-26

Kahle, I. (1993): Studierende mit Kindern. Ergebnisse der Sonderauswertung der 13. Sozialerhebung des Dt. Studentenwerkes im Mai 1993, Hannover (HIS GmbH. Hochschulplanung 97)

Kunkel, U. (Bearb.)(1994): „Teilzeitstudium“. Zur Studiensituation der sogenannten Teilzeitstudenten und zu den Perspektiven von Teilzeitstudien (hrsg. v. Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) München

Leszczensky, M. (1993 a): Der Trend zur studentischen Selbstfinanzierung. Ursachen und Folgen. Hannover (HIS GmbH. Hochschulplanung 99)

Leszczensky, M. (1993 b): Vollzeitstudium – eine Fiktion? Analyse der studentischen Zeitbudgets. Hannover (HIS Kurzinformationen A 8/93)

Pfundtner, R. (1988): Berufsausbildung im Studium. Ein Ingenieurausbildungsmodell an der Fachhochschule Niederrhein Krefeld im Urteil seiner Studenten. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/1988, S. 7 ff.

Pfundtner, R. (1991): Zwischen Reformwunsch und Fachhochschulwirklichkeit. Hochschullehrer im Modellstudiengang Kooperative Ingenieurausbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/1991, S. 35 ff.

Ritter, U. P. (1986 a): Teilzeitstudium die Regel? In: Uni-Report Frankfurt/M., Nr. 5, S. 4

Ritter, U. P. (1986 b): Teilzeitstudium die Regel? In: Deutsche Universitätszeitung 17, 1986, S. 21-23

Ritter, U. P. (1986 c): Part-Time Students: Rule or Exception? In: Improving University Teaching. Proceedings of the Twelfth International Conference, College Park Md., S. 114-122

Ritter, U. P. (Hrsg.) (1990): Teilzeitarbeit – Teilzeitstudium. Der neue Trend. Alsbach (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.. Hochschuldidaktische Materialien M 13)

Schlegelmilch, C. (1987): Taxifahrer Dr. phil. Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarkts. Opladen

Schnitzer, K.; Isserstedt, W.; Leszczensky, M. (1990): Vom Werkstudenten zum erwerbstätigen Studierenden. Implikationen zunehmender Erwerbstätigkeit für Studienfinanzierung und Studiengestaltung. Sonderauswertung der 12. Sozialerhebung. Hannover (HIS Kurzinformationen A 7/90)

Tight, M. (1991): Higher Education: A part-time perspective. London

Anschrift des Verfassers:

Dr. Ewald Berning

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstr. 24

80538 München

E-Mail: Berning@ihf.bayern.de

Teilzeitstudierende

Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Götz Schindler

Welche Konsequenzen sollen aus den Ergebnissen der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung zum Teilzeitstudium aus dem Jahr 1996 gezogen werden? Zunächst möchte ich einige Schlussfolgerungen für die Hochschulen herausgreifen. Danach werde ich auf einen Aspekt eingehen, der mit dem studierten Fach und der Fachkultur zusammenhängt, nämlich der Bedeutung von Aktivitäten der Studierenden neben dem Studium für das Studium. Schließlich werde ich das Teilzeitstudium vor dem Hintergrund aktueller hochschulpolitischer Themen diskutieren: der Einführung von Bachelor-Studiengängen sowie der Bedeutung des Teilzeitstudiums im Hinblick auf die Berufsfähigkeit als Studienziel und der zu erwartenden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt.

Im Folgenden gehe ich von der Definition des Begriffs „Teilzeitstudierende“ aus, die auch unserer Untersuchung zugrunde liegt: Studierende, die sich aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sehen oder nicht bereit sind, ihre gesamte verfügbare Zeit und Kraft dem Studium zu widmen.

I Schlussfolgerungen für die Hochschulen

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass es vor allem fünf Gruppen von Faktoren sind, welche einen Einfluss auf die Verbreitung des Teilzeitstudiums unter den Studierenden haben:

- das studierte Fach und dessen Fachkultur (Geistes- und Sozialwissenschaften vs. Natur- und Technikwissenschaften),
- die Hochschulart,
- der Hochschulort (Großstadt und Ballungsraum, Mittelstadt, Kleinstadt),
- die wirtschaftliche Lage der Studierenden und die Erwerbstätigkeit neben dem Studium,
- familiäre Verpflichtungen, insbesondere die Betreuung von Kindern.

Der empirische Befund macht Folgendes deutlich: Für die Einführung eines formellen Teilzeitstudiums in allen Fächern als Alternative zum grundständigen Vollzeitstudium gibt es keine eindeutigen Begründungen aus dem Studienverhalten und den Studienbedingungen, welche für alle Hochschulen und Fächer gleichermaßen gelten. Infolgedessen gibt es auch keine Kriterien für die Einführung eines formellen Teilzeitstudiums, die für alle Hochschulen und Fächer gleichermaßen gültig wären. Vielmehr folgt aus den Untersuchungsergebnissen, dass Angebote an Teilzeitstudienmöglichkeiten der studentischen Nachfrage nach Studienangeboten am ehesten gerecht werden, wenn sie nach Hochschulart, Hochschulort und -region, Fach und Fachkultur sowie Lebenssituation der Studierenden und dem tatsächlichen Studienverhalten differenziert sind. Die Hochschulen und die Fakultäten bzw. Fachbereiche sind somit die wichtigsten Adressaten von Empfehlungen zum Teilzeitstudium.

Bevor ich auf diesen Themenbereich näher eingehe, möchte ich zunächst darauf hinweisen, dass selbstverständlich auch die Studierenden und die Politik zu den Adressaten zu zählen sind. Die Studierenden sollten beispielsweise die Zeitplanung für ihr Studium offen legen und sich aktiv an den Diskussionen über Veränderungen ihrer Studiensituation gerade im Hinblick auf ein Teilzeitstudium beteiligen. Gesetzgeber in Bund und Ländern sind angesprochen, soweit es um die Schaffung der angemessenen finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für bedarfsgerechte Studienangebote geht. Damit sind u. a. eine Erweiterung der Gestaltungsfreiheit für die Hochschulen in ihren Studienangeboten sowie Verbesserungen in den sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen für die Studierenden gemeint.

Nun zu den Hochschulen als Adressaten der Empfehlungen zum Teilzeitstudium. Ich möchte mit einer Bemerkung zu dem Studentenbild beginnen, das den Diskussionen über Teilzeitstudierende zugrunde liegt. Grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung bedarfs- und situationsgerechter Teilzeitstudienangebote sind hinreichende Informationen über die Situation der Studierenden. Daher ist es notwendig, dass die Fakultäten und Fachbereiche die erforderlichen Informationen erheben, vor allem um zu erfahren, wie hoch der Anteil der faktischen Teilzeitstudenten in den einzelnen Studiengängen ist, welches die Gründe dafür sind und welchen Aktivitäten die Studierenden neben dem Studium nachgehen.

Bei der Bewertung der Informationen über die Lebens- und Studiensituation sowie bei Schlussfolgerungen, die im Hinblick auf Teilzeit-Studienmöglichkeiten gezogen werden, darf nicht übersehen werden, dass die traditionelle Studierendenrolle zunehmend durch eine neue Studierendenrolle abgelöst worden ist. Gemäß der traditionellen Auffassung

von Studierenden und Studium wird das Studium intensiv und ohne zeitliche Verzögerungen durchlaufen. Die angemessene Organisationsform ist das Vollzeitstudium. Die Studierenden widmen sich ausschließlich ihrem Studium und sollen daran nicht durch anderweitige Aktivitäten und Verpflichtungen gehindert werden. Die strukturellen und persönlich zu verantwortenden Bedingungen, die ein so verstandenes Studium beeinträchtigen, werden als Störfaktoren betrachtet, die vermindert oder eliminiert werden sollten. Bei einer solchen Sicht von Studierenden und Studium ist das Teilzeitstudium eine Fehlentwicklung, die so weit und so rasch wie möglich korrigiert werden muss. Als entscheidende Voraussetzungen für eine Korrektur werden die Studienbedingungen sowie personelle, finanzielle und sächliche Voraussetzungen genannt, die den Studierenden ein Vollzeitstudium überhaupt ermöglichen.

Gegenüber dieser traditionellen Studienauffassung beobachten wir bereits seit den 80er Jahren einen Wandel der Studienauffassung und der studentischen Lebenswelt, welcher sich auf das Studienverhalten auswirkt. Lebenswelt und die Lebensentwürfe vieler Studierender haben sich gegenüber denen der Elterngeneration entscheidend verändert. Ausbildung und Erwerbstätigkeit sind häufig nicht mehr aufeinander folgende Lebensphasen, sondern überlappen sich. Man lebt gleichzeitig in mehreren Lebensbereichen: Studium, Erwerbstätigkeit, Familie und einem weit gespannten Netz sozialer Kontakte, um nur einige Bereiche zu nennen. Das Studium steht dabei nicht mehr ohne weiteres im Mittelpunkt, sondern konkurriert mit den anderen Aktivitäten und Verpflichtungen. Der gesellschaftliche und politische Konsens über eine richtige Biographie, in der die Ausbildungsphasen schnell durchlaufen werden, um das Erwachsensein zu erreichen, ist brüchig geworden (vgl. Schindler 1993; Bargel; Multrus; Ramm 1996). Auch die Wirtschaft hat dies weitgehend akzeptiert. Der Frankfurter Soziologe Hondrich konstatiert salopp, aber zutreffend, dass die Wirtschaft durchaus mit der Teilzeitarbeit von Studierenden rechnet (Hondrich 1994): Sie nutzt gezielt die meistens billigeren und flexibleren studentischen Arbeitskräfte, die überdies den Arbeitgeber arbeits- und versicherungsrechtlich kaum binden. Außerdem honoriert sie bei der Einstellung von Hochschulabsolventen einschlägige Erfahrungen, die durch studentische Erwerbstätigkeit, aber auch durch gesellschaftliches Engagement gewonnen wurden.

Der Wandel der Studienauffassung und der studentischen Lebenswelt hat unmittelbar mit den Gründen für ein Teilzeitstudium zu tun. Natürlich gibt es erhebliche fachspezifische Unterschiede. Dennoch gibt es Merkmale, die auf die Mehrzahl der Studierenden gleichermaßen zutreffen. Die heutigen Studierenden unterscheiden sich vor allem durch die folgenden Merkmale von früheren Studentengenerationen:

- Alter,
- Berufserfahrung vor dem Studium,
- Erwartungen an das Studium als Lebensphase,
- „jobben“ und Erwerbstätigkeit neben dem Studium,
- familiäre Verpflichtungen,
- Wohnformen,
- Wahl des Studienortes.

Dazu einige Erläuterungen: Da immer mehr Studierende nicht direkt nach Erwerb der Hochschulreife ins Studium gehen und sich gleichzeitig die Studienzeiten in den letzten Jahrzehnten verlängert haben, sind die heutigen Studierenden älter als frühere Studentengenerationen. Ungefähr ein Viertel der Studienanfänger kommt mit Berufserfahrungen bzw. abgeschlossener Berufsausbildung an die Universität. Diese Gruppe erwartet – anders als Studienanfänger, die ihr Studium direkt nach dem Abitur beginnen – eher ein praxisbezogenes als ein theoriegeleitetes Studium. Diese Faktoren haben einen maßgeblichen Einfluss auf Studienziele und Stellenwert des Studiums. Das Studieninteresse ist in der Regel durch eine Kombination von Bildungs-, Berufs- und Fachinteresse geprägt. Hochschule und Studium konkurrieren mit dem Leben außerhalb der Hochschule, so dass das Studium nicht mehr unbestritten im Mittelpunkt steht. Dazu tragen auch die Zunahme verheirateter bzw. in Partnerschaft lebender Studierender und Studierender mit Kindern, die Ausdehnung selbständiger Wohnformen (eigene Wohnung oder Mietwohnung statt Wohnheimzimmer oder Zimmer in Untermiete) sowie die Erwerbstätigkeit neben dem Studium bei.

Die veränderte Lebenswelt von Studierenden hat Auswirkungen auf die Organisation des Studiums: Verzögerte Studienaufnahme und selektive individualisierte Studienverläufe sind Beispiele für die Versuche der Studierenden, ihre individuellen Lebensvorstellungen mit den Studienanforderungen zu vereinbaren. Dabei hat das Studium jedoch nicht notwendigerweise den Vorrang.

Angesichts dieser Rahmenbedingungen ist die Forderung, alle Studierenden sollten ein Vollzeitstudium absolvieren, ebenso wenig vertretbar wie die Forderung nach vollständiger Flexibilisierung des Studiums, um die lebensweltlichen Bedürfnisse der Studierenden durch das Angebot einer breiten Palette von Studienalternativen zu befriedigen. Vielmehr ist ein pragmatischer Weg zu empfehlen: Das Vollzeitstudium sollte je nach spezifischer Nachfrage seitens der Studierenden um zusätzliche Teilzeitstudienmöglichkeiten bis hin zu formellen Teilzeitstudiengängen ergänzt werden.

Im Folgenden will ich mich auf die wichtigsten Empfehlungen für die Hochschulen konzentrieren. Empfehlungen zum Teilzeitstudium können nicht isoliert von den Studienbedingungen der Vollzeitstudierenden gesehen werden, denn Studienschwierigkeiten wegen eines mangelhaften Überblicks über die Studieninhalte, Studienzweifel und Probleme mit der Organisation des Studiums sind bei Vollzeitstudierenden fast ebenso häufig zu finden wie bei Teilzeitstudierenden.

1. Die Bedingungen für ein Vollzeitstudium in den grundständigen Studiengängen in Lehre und Studium müssen so verbessert werden, dass möglichst viele Studierende motiviert und in die Lage versetzt werden, ihr Studium unter den Bedingungen des Vollzeitstudiums abzuschließen. Wo ein darüber hinausgehender Bedarf nach Veränderungen in der Studienorganisation besteht, sind zusätzliche Differenzierungen mit Teilzeitstudienmöglichkeiten notwendig.

Eine möglichst optimale Bestimmung der Lehrinhalte, ihre Verteilung auf unterschiedliche Lehrformen, ihre didaktische Optimierung und ein flexibler Studien- und Prüfungsplan sowie der Einsatz moderner Medien in der Lehre und in der Organisation des Studiums erleichtern sowohl Vollzeit- als auch Teilzeitstudierenden die Bewältigung ihres Studiums.

2. Die Hochschulen sollten kontinuierlich Informationen zur Studien- und Lebenssituation ihrer Studierenden erheben. Nur so können sie eine bedarfsgerechte Studienorganisation für einzelne Gruppen ihrer Studierenden, darunter auch für Teilzeitstudierende, konzipieren und anbieten.

Zahl und Situation der Teilzeitstudierenden unterscheiden sich von Hochschule zu Hochschule und von Fach zu Fach. Für sinnvolle Veränderungen des Studienangebotes und dessen Organisation, die den Teilzeitstudierenden zugute kommen sollen, ist eine Analyse der Situation und der Bedürfnisse der möglicherweise betroffenen Studierenden erforderlich. Es sollte überprüft werden, inwieweit die Lehrberichte ein geeignetes Mittel dafür sein können.

3. Die Hochschulen sollten die bisherige auf ein Vollzeitstudium ausgerichtete Organisation ihrer Studienangebote bei einem entsprechenden Bedarf um neue Lern- und Organisationsformen mit Teilzeitcharakter erweitern und entsprechende Studienangebote erproben.

Das Studienverhalten und die Lebensbedingungen vieler Studierender haben sich so stark verändert, dass die Hochschulen darauf mit neuen Lehr- und Organisationsformen für das Studium reagieren sollten. Die entsprechenden Maßnahmen sollten mit den betroffenen Studierenden beraten und in enger Abstimmung mit ihnen durchgeführt werden. Solche Angebote können vielen Studierenden ihr Studium erleichtern und die Nachteile eines reduzierten Studieneinsatzes im herkömmlichen Vollzeitstudium ausgleichen.

4. Studienangebote in Teilzeitform können eine ganze Palette unterschiedlicher Maßnahmen zur Differenzierung des traditionellen Vollzeitstudiums umfassen. Formelle Teilzeitstudiengänge sind dabei die ausgeprägteste Form, die nur bei einem speziellen Bedarf empfohlen werden kann.

Teilzeitstudierende – aber auch Vollzeitstudierende – können von verschiedenen Erleichterungen und Veränderungen in der Studienorganisation profitieren:

- Termin- und Studienplanabstimmung (Überschneidungen von Lehrveranstaltungs-terminen vermeiden),
- Veränderung der Lehrformen und der Präsenzanteile,
- Revision der Curricula,
- Anpassung der Öffnungszeiten der Hochschuleinrichtungen,
- Betreuungsangebote für Kinder von Studierenden,
- Einrichtung einzelner formeller Teilzeitstudiengänge.

Was getan werden muss und kann, hängt wesentlich von genauen Informationen über die Studiensituation und die Studienerschwernisse ab.

5. Angesichts der Klagen von Teilzeitstudierenden über zu starre Studienordnungen sollten die Hochschulen versuchen, die Studienordnungen offener und flexibler zu gestalten.

Bei den Teilzeitstudierenden kollidieren häufig die Termine für die Erwerbstätigkeit neben dem Studium mit denen der Lehrveranstaltungen. Die Hochschulen sollten prüfen, ob alle Lerninhalte an Präsenzveranstaltungen in der bisher üblichen Form gebunden bleiben müssen, oder ob eine Reduktion des Lernstoffes auch mit einer Kombination aus Präsenzstudium und Studienelementen des Fernstudiums und der virtuellen Universität verbunden werden kann. Ein völlig offener Stundenplan wäre allerdings nicht sinnvoll und auch nicht organisierbar.

6. Das System der Blockprüfungen bringt für Teilzeitstudierende Probleme mit sich. Die Hochschulen sollten den Anteil studienbegleitender Leistungsnachweise, die in die Gesamtnote des Studienabschlusses eingehen, erhöhen und das Gewicht der Blockprüfungen reduzieren. Dabei sollten Credit-Punkt-Systeme eingeführt werden.

Prüfungszeiten sind im allgemeinen Perioden hoher Belastung für die Studierenden, insbesondere aufgrund der Blockbildung im deutschen Prüfungswesen. Teilzeitstudierende sind in diesen Studienphasen besonders belastet. Durch die Flexibilisierung und Verteilung der Prüfungen über das ganze Studium sowie die Möglichkeit, einzelne Prüfungsteile im Verlauf des Studiums abzuschichten und die Leistungen nach und nach in einem Punktesystem bis zum Studienabschluss anzusammeln (Credit-Punkt-System), könnte eine spürbare Entlastung erreicht werden.

7. Die Hochschulen sollten in Fächern mit nachgewiesenem Bedarf bei den Studierenden und mit speziellen Ausbildungszielen formelle Teilzeitstudiengänge anbieten. Die Studienorganisation muss auf den besonderen Charakter dieser Angebote und die zeitlichen Möglichkeiten der Nutzer abgestimmt sein.

An einigen Hochschulen in Deutschland, vor allem an Fachhochschulen, gibt es bereits formelle Teilzeitstudiengänge. Je nach Bedarf sollten über die bestehenden Angebote hinaus weitere Teilzeitstudiengänge eingeführt werden, wenn dadurch Studienmöglichkeiten mit einem besonderen Profil geschaffen werden können, etwa berufsintegrierende oder -begleitende Studiengänge.

II Schlussfolgerungen für die Studierenden: Die Bedeutung ihrer Aktivitäten neben dem Studium

Hier möchte ich mich auf zwei Punkte beschränken. Auch wenn die finanzielle und familiäre Situation der Studierenden die häufigsten Gründe für ein Teilzeitstudium darstellen, darf man nicht übersehen, dass das Ziel, neben dem Studium Praxiserfahrungen zu sammeln, ein weiterer wichtiger Grund für ein Teilzeitstudium ist, dem vermutlich im individuellen Studienverlauf mit zunehmendem Studienfortschritt wachsende Bedeutung zukommt. Viele Studierende haben den Eindruck, dass Erwerbstätigkeit und Aktivitäten im gesellschaftlichen Bereich eine wichtige, bisweilen einzigartige Möglichkeit für Praxiskontakte während der Studienzeite bieten. Die Hochschulen sollten sich daher fragen, auf welche Weise eine Verbindung des Studiums und der Erfahrungen, die

Studierende neben dem Studium erwerben, hergestellt werden kann und wie einschlägige Erfahrungen der Studierenden für Lehre und Studium fruchtbar gemacht werden können.

Bei vielen Studierenden entwickelt sich im Laufe der Zeit außer dem finanziellen Interesse an der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit ein Interesse an bestimmten Tätigkeitsinhalten. Vielen Studierenden gelingt es mit zunehmender Dauer der Erwerbstätigkeit, in studienfachnahen Bereichen tätig zu sein. So ist es zu erklären, dass ein gutes Drittel der Teilzeitstudierenden (und sogar mehr als zwei Fünftel der Vollzeitstudierenden) positive Auswirkungen der Erwerbstätigkeit auf das Studium sehen, da sie zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben und Kontakt zu einem potenziellen späteren Arbeitgeber herstellen. Darüber hinaus hat etwa ein Drittel der erwerbstätigen Studierenden vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert, und die meisten von ihnen sind neben dem Studium in dem betreffenden Berufszweig erwerbstätig, um den Kontakt mit dem Ausbildungsberuf nicht zu verlieren.

Sowohl für diese Studierenden als auch für alle Studierenden, die neben dem Studium einschlägig erwerbstätig sind, wäre es sinnvoll, dass die Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die durch Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit erworben wurden, in die Lehrveranstaltungen einbezogen würden, wenn sich dies thematisch anbietet. Die möglichen didaktischen Formen könnten – je nach Studienfach – von Berichten aus der Praxis bis zu Projekt- und Fallstudien reichen. Das erfordert allerdings das Überdenken der Lehrformen. Die Studierenden, die neben dem Studium erwerbstätig sind, beurteilen ihre Lehrveranstaltungen kritischer als die anderen Studierenden. Dabei steht die Kritik am Aufbau der Lehrveranstaltungen, an der dort geleisteten Schulung der Denkfähigkeit, am Grad der Vermittlung der neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft und an der eher selten gelungenen Art der Durchführung, die häufiger eher als langweilig denn als spannend empfunden wird, im Vordergrund. Erwerbstätige Studierende machen offensichtlich während ihrer Erwerbstätigkeit die Erfahrung, dass Lernen auch anders sein kann, als sie es vielfach im Studium erfahren (z.B. anschaulicher, effizienter, interessanter), und sie ärgern sich angesichts der Zeitknappheit, die ihnen zu schaffen macht, über die in manchen Lehrveranstaltungen abgessene Zeit.

Auch auf diesem Gebiet sollten Möglichkeiten für die Einbeziehung neuer didaktischer Formen geschaffen werden. Neben der allseits geforderten didaktischen Weiterbildung der Hochschullehrer sollte insbesondere der Erfahrungsaustausch zum Beispiel mit Personen verstärkt werden, die in Unternehmen für die Weiterbildung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verantwortlich oder in der Erwachsenenbildung tätig sind. Darüber

hinaus sollten auch hier die Erfahrungen der erwerbstätigen Studierenden einbezogen werden. In diesem Zusammenhang sollte auch über praxisbegleitende Lehrveranstaltungen nachgedacht werden.

III Teilzeitstudium und neue Studiengänge und -abschlüsse: Berufsqualifizierung und Schlüsselqualifikationen

Bei den gegenwärtig neu eingerichteten abgestuften Studiengängen und -abschlüssen innerhalb eines konsekutiven Modells von Bachelor- und Master-Studiengängen handelt es sich offensichtlich um ein sehr „offenes“ Studiensystem. Wie eine Vorstudie des Staatsinstituts gezeigt hat (Fries; Gensch; Schindler 2000), liegt den Bachelor-Studiengängen an deutschen Universitäten eine Vielfalt von Studiengangskonzepten zugrunde. Darüber hinaus hat eine Analyse von Bachelor- und Master-Studiengängen an Hochschulen anderer Länder gezeigt, dass sich die Stufung von Studiengängen und -abschlüssen „als eine in hohem Maße systemneutrale, für spezifische Inhalte und unterschiedliche Traditionen offene Struktur erweist“. (Schnitzer, zit. nach Heine 1999, S. 5). Folglich bestünde im Prinzip die Möglichkeit, auch die Situation von Teilzeitstudierenden zu berücksichtigen, die bisher in der Diskussion über die Einführung der neuen Studiengänge nur am Rande eine Rolle gespielt hat.

Dabei käme es Teilzeitstudierenden entgegen, wenn der in der HRK-Entscheidung vom 10.11.97 genannte Grundsatz verwirklicht würde, Bachelor- und Master-Studiengänge als eigenständige Studienprogramme mit modularem Aufbau zu konzipieren. Die Modularisierung der Bachelor- und Master-Studiengänge würde es Teilzeitstudierenden aufgrund der Flexibilisierung der Studienstruktur ermöglichen, Studium und Verpflichtungen bzw. Engagement neben dem Studium zeitlich zu koordinieren. Voraussetzung ist allerdings, dass die in den meisten Fällen vorgesehene Studiendauer von drei Jahren bis zum Bachelor und weiteren ein bis zwei Jahren bis zum Master für Teilzeitstudierende nicht gilt. Außerdem sind besondere Anstrengungen bei der Betreuung der Studierenden nötig. „Genauso wichtig wie die Einführung des Bachelor war den Bochumer Reformern von Anfang an die intensive Betreuung und fächerübergreifende Beratung der Studierenden, wie man sie von angelsächsischen Hochschulen kennt.“ (Stöbener 2000)

Die Modularisierung von Studiengängen hat einen weiteren Vorteil. Bisher hat sich die gegenwärtig herrschende Übereinstimmung, Bachelor-Studiengänge sollten berufsqualifizierenden Charakter haben, nicht in überzeugenden Aussagen über die Inhalte der

Berufsqualifizierung und mögliche Tätigkeitsfelder sowie Berufschancen der Absolventen von Bachelor-Studiengängen niedergeschlagen. Eine Analyse der Bachelor-Studiengänge in Chemie an einigen deutschen Universitäten kommt sogar zu dem Ergebnis: „Die Berufsqualifizierung des Bachelor ist eine Illusion.“ Im übrigen sei die Studierbarkeit in sechs Semestern bisher nicht nachgewiesen (Schumann; Velder 2000, S. 37f). Dies ist wohl auch ein Grund dafür, dass sich die Wirtschaft noch überwiegend abwartend bis ablehnend verhält.

Eine Analyse der studienbegleitenden Aktivitäten von Teilzeitstudierenden und ihres beruflichen Verbleibs nach Studienabschluss böte angesichts der offensichtlichen Schwierigkeit anzugeben, auf welche Berufsfelder die sogenannten berufsqualifizierenden Bachelor-Studiengänge ausgerichtet sind, die Möglichkeit, festzustellen, auf welche Weise der berufsqualifizierende Charakter der Bachelor-Studiengänge konkretisiert werden könnte. Man sollte in diesen Studiengängen also die Chance nutzen und fördern, Teilzeitstudierende zu integrieren und daher von vornherein ganz gezielt Teilzeitstudienmöglichkeiten eröffnen. Möglicherweise sind es vor allem die Aktivitäten der Studierenden neben dem Studium und weniger die Studieninhalte der Bachelor-Studiengänge, welche die Berufsqualifizierung fördern. Die bisherige Diskussion über Bachelor-Studiengänge muss allerdings pessimistisch stimmen, da Teilzeit-Studierende bisher bei der Einführung der neuen Studiengänge allenfalls ein Thema am Rande sind.

Es gibt noch ein weiteres Thema, welches in der Diskussion über Bachelor-Studiengänge vernachlässigt wird, aber eng mit dem Teilzeitstudium zusammenhängt: Schlüsselqualifikationen. Für den Erwerb der Berufsqualifizierung spielen Schlüsselqualifikationen neben den Fach- und Methodenkenntnissen eine herausragende Rolle. Das ist jedenfalls Ergebnis mehrerer Untersuchungen, auch des Staatsinstituts, über die Erwerbstätigkeit von Geistes- und Sozialwissenschaftlern in Unternehmen (Agreiter; Schindler 2000). Im Zusammenhang mit den Bachelor-Studiengängen vermisst man bisher in den meisten Verlautbarungen, auch seitens der Anbieter dieser Studiengänge, entsprechende Hinweise. Dies muss umso mehr erstaunen, als die Einführung von Bachelor-Studiengängen ausdrücklich mit der Notwendigkeit der Berufsqualifizierung begründet wird. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass – von wenigen Ausnahmen abgesehen – unausgesprochen von einer Art Arbeitsteilung ausgegangen wird: Das Lehrangebot der Bachelor-Studiengänge ist für die Fach- und Methodenkenntnisse zuständig, während es Aufgabe der Studierenden ist, sich neben dem Studium Schlüsselqualifikationen anzueignen. Dahinter könnte die wohl nicht unrealistische Einschätzung stehen, dass der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in einem sechssemestrigen Studium ohnehin schwierig, wenn nicht

unmöglich ist. Sollte dies so sein, wäre auch in diesem Zusammenhang die notwendige Konsequenz, das Bachelor-Studium von vornherein als Teilzeitstudium zu konzipieren und die Praxiserfahrungen der Teilzeitstudierenden in das Studium zu integrieren, um dem Ziel der Berufsqualifizierung näher zu kommen. Das dürfte allerdings nicht bedeuten, dass die Verantwortung für den Erwerb der Qualifikationen neben dem Studium nur den Studierenden abverlangt wird. Im 'Forum Bildung' ist zu Recht darauf hingewiesen worden, dass Schlüsselqualifikationen „nicht allein in den Bildungseinrichtungen erworben werden“ können (Frankfurter Rundschau v. 24.1.2001, S. 4). Die Konsequenz müsste dann aber sein, dass die Hochschulen ihren Freiraum nutzen, Teilzeitstudienmöglichkeiten in Bachelor-Studiengängen zu eröffnen und dabei mit den anderen Lernorten der Teilzeitstudierenden sowie mit den Teilzeitstudierenden selbst zu kooperieren.

Literaturhinweise:

Agreiter, M; Schindler, G. (2000): Geistes- und Sozialwissenschaftler für die europäische Wirtschaft. (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien 56). München

Bargel, T.; Multrus, F.; Ramm, M. (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren. Bonn

Fries, M.; Gensch, S.; Schindler, G. (2000): Bachelor-Studiengänge an deutschen Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1-2/2000, S. 69-83

Heine, Chr. (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. In: HIS Kurzinformationen A3. Hannover

Hondrich, K.O. (1994): Totenglocke im Elfenbeinturm. In: Der Spiegel 6/1994, S. 34-37

Schindler, G. (1993): Studentische Einstellungen und Studienverhalten (Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 35). München

Schumann, D; Velder, J. (2000): Bachelor- und Master-Studien in Chemie an europäischen Hochschulen im Vergleich mit deutschen Beispielen. Mschr.

Stöbener, G. (2000): Dienst am Studenten. In: Die Zeit v. 27.4.2000, S. 36

Anschrift des Verfassers:

Dr. Götz Schindler

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstr. 24

D-80538 München

E-Mail: Schindler@ihf.bayern.de

Teilzeit-Studieren: Wie läuft das praktisch? Erfahrungen von drei Studierenden

Die ersten beiden der folgenden Berichte wurden auf der Grundlage stichwortartiger Vortragsnotizen der Autoren in einen laufenden Text umgewandelt (*E. Berning*).

1 Ann Krombholz, Magister-Studium Neuere Deutsche Literaturwissenschaft

Selbstvorstellung: Ich wurde im Jahr 1965 geboren. Nach dem Abitur habe ich 1984 eine dreijährige Ausbildung zur Goldschmiedegesellin begonnen und abgeschlossen. Ich habe ein siebenjähriges Kind. Meine jetzige Tätigkeit: Ich arbeite als Büroleiterin (Office-Management) in einer Computer-Firma.

Mein Studium: Ab dem Wintersemester 1988/1989 habe ich zunächst Deutsch und Französisch für das Lehramt an Gymnasien studiert. Im Sommersemester 1989 habe ich sowohl den geplanten Studienabschluss als auch meine Studienfächer gewechselt und studierte dann Mediävistik und Philosophie mit dem Ziel des Magister Artium. Ein weiterer Fachwechsel führte dann zu der endgültigen Kombination Neuere Deutsche Literaturwissenschaft, Sozialpsychologie und Philosophie. Wegen der Geburt meines Sohnes Lukas war ich vom Sommersemester 1993 bis zum Sommersemester 1995 vom Studium beurlaubt. Meine Magisterarbeit habe ich im Oktober 1995 eingereicht und die letzte Prüfung im Januar 1996 abgelegt.

Meine Tätigkeiten neben dem Studium: Ich war während des ganzen Studiums nebenbei erwerbstätig und habe u. a. folgende Tätigkeiten ausgeübt: Zunächst arbeitete ich während des Semesters in der Eilzustellung bei der Post (sechsmal 3 Std. wöchentlich von 6 bis 9 Uhr) und während der Semesterferien in der regulären Postzustellung (fünf bis sechsmal wöchentlich 9,5 Std. von 5.30 bis 15 Uhr). Dann habe ich in einem Verlag als Aushilfe bei der Buchhaltung, im Zentralsekretariat sowie im Vertrieb gearbeitet (fünfmal wöchentlich 3 Std. von 14 bis 17 Uhr). Beim Verband der bayerischen Buchhandlungen und Verlage habe ich Bücher-Daten auf EDV erfasst (dreimal wöchentlich 3 Std. von 14 bis 17 Uhr). Eine ganz andere Tätigkeit war die Arbeit in verschiedenen Naturkostläden und in einer Biobäckerei im Verkauf (zweimal wöchentlich 11 Std. von 7 bis 18 Uhr). In der Zeit des Studienabschlusses habe ich dann wegen meines Kindes nur noch einmal wöchentlich im Verkauf gearbeitet.

Gründe für die Erwerbstätigkeit während des Studiums: Der entscheidende Grund war, dass ich das notwendige Geld für meinen Lebensunterhalt verdienen musste. Daneben gab es noch andere, aber nachgeordnete Motive, erwerbstätig zu sein: Ich konnte

- einen Einblick in einen möglichen zukünftigen Beruf gewinnen,
- Erfahrungen für die Zukunft sammeln,
- einen leichteren Berufseinstieg finden und
- eine sinnvolle Tätigkeit ausüben.

Risiken bzw. Negativeffekte von Nebentätigkeiten: Eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium hat natürlich auch Nachteile. Ein großer Teil der verfügbaren Energie fließt in die notwendige Erwerbstätigkeit. Das Studium wird sekundär. Der Stundenplan wird nach der Erwerbstätigkeit ausgerichtet und kann nur selten den Studienanforderungen oder den eigenen Interessen folgen. Auch deshalb hat mir das Studium schließlich keinen Spaß mehr gemacht.

Schwierigkeiten, Studium und Arbeit besser zu verbinden: Ich hatte oft ein schlechtes Gewissen und das Gefühl, nie genug für das Studium zu tun. Ich fühlte mich nicht mehr richtig zur Studienwelt zugehörig, konnte nicht über das Uni-Gelände flanieren oder dort auf die nächste Veranstaltung warten, sondern hatte einen durchgeplanten und vom Jobben bestimmten Tag. Die Studienwelt hatte mit der Welt meiner Erwerbstätigkeit nichts zu tun, sie liefen neben einander her und mussten jeweils ganz anders organisiert werden.

Chancen und Gewinn einer Erwerbstätigkeit: Ich bin mein Studium mit großer Zielstrebigkeit angegangen und wollte so schnell wie möglich fertig werden. Über meine verschiedenen Tätigkeiten habe ich konkretere und realistischere Zukunfts- und Berufsvorstellungen gewonnen. Darüber hinaus habe ich gelernt, was „Arbeiten“ bedeutet. Ich war immer gezwungen, meinen Tag gut zu organisieren, diszipliniert zu sein. Ohne ein gutes Maß an Durchhaltevermögen und Selbstmanagement hätte ich das nicht geschafft. Ich bin auch ein wenig stolz, es so geschafft zu haben; daraus habe ich auch Selbstbewusstsein gewonnen. Auch mein Sohn Lukas musste mitlernen: Er war am Ende meines Studiums schon „kindergartenreif“. Schließlich hatte ich das Glück, dass mich der Arbeitgeber, bei dem ich gegen Studienende tätig war, in ein unbefristetes Teilzeit-Arbeitsverhältnis übernommen hat. Ich wurde dann mit dem eigenständigen Aufbau der PR- und Marketingabteilung betraut.

Schlussfolgerungen: Mein Studium hat sich trotz der Erwerbstätigkeit über die ganze Dauer nicht wesentlich verlängert. Zwar hatte ich weniger Zeit für das Studieren, anderer-

seits wollte ich aber möglichst zügig fertig werden. Das Jobben hat sicher dazu geführt, dass ich motivierter und zielstrebig war, mein Studium schnell zu beenden. Die Erwerbstätigkeit hat auch zu einer sinnvollen Korrektur der Fächerwahl geführt. Ich habe konkretere Vorstellungen von den Bereichen gewonnen, in denen ich später einmal tätig sein wollte. Es wurde mir klar, dass ich doch nicht ins Verlagswesen gehen wollte. Ich habe mein psychologisches Interesse entdeckt, und der Wunsch wurde reif, in der freien Wirtschaft zu arbeiten. Schließlich hat das Praxisprogramm „Student und Arbeitsmarkt“ an der Universität München mir geholfen, Einblicke in Personalentwicklung und Bildungsmanagement zu gewinnen. Dies hat mir sicherlich noch einmal mehr Klarheit und – durch das Praktikum – Berufserfahrung vermittelt. Der Einstieg in die Arbeitswelt war mir weder fremd noch ist er mir schwer gefallen. In der Rückschau wäre es allerdings wohl besser gewesen, sich zumindest die ersten beiden Semester voll und ganz auf das Studium zu konzentrieren und dort richtig Fuß zu fassen, um meine fächerspezifischen Vorlieben, Interessen und auch Fähigkeiten besser kennen zu lernen.

Was hätte ich mir im Studium anders gewünscht? Ganz persönlich hätte ich mir mehr Raum und Freiheit gönnen sollen, richtig in das Studium und das Universitätsleben einzusteigen. Dann hätte ich mich nicht unter einen solchen Druck gesetzt in Bezug auf Studiendauer und Fächerkombination. Vor allem gegen Ende des Studiums habe ich den Zwang, sehr gut zu sein, besonders stark gespürt. Vielleicht stand dahinter auch die Befürchtung, dass ich als mittlerweile 30-jährige Germanistin mit Kind keine adäquate Arbeit finden würde.

Von den Dozentinnen und Dozenten hätte ich mir gewünscht, dass die Studenten in den Seminaren auch als konkrete Personen mit ihrem jeweiligen Umfeld wahrgenommen werden und dass ihre Erfahrungen aus den individuellen Lebensumständen auch in die Arbeit eingebracht werden können. Einen Dozenten als Mentor zu haben, hätte ich als sehr hilfreich empfunden. Ich weiß aber, dass das unter den gegebenen Umständen in den Universitäten schwer zu verwirklichen ist.

Die Instituts- und Lehrstuhlsekretariate an der Universität könnten vielleicht eine begleitende und unterstützende Funktion zugunsten der Studierenden übernehmen. Es wäre gut, wenn man sich an sie auch mit persönlichen Fragen und Problemen zum Studium wenden könnte, und nicht nur, um einen Sprechstundentermin zu erfahren oder ein Formular abzuholen oder abzugeben. Von den Fachbereichen oder Fakultäten merkt man als Student fast gar nichts, sie könnten stärkeren und bindenderen Einfluss auf das Studium nehmen.

Nicht zuletzt: Die Cafeteria sollte zentral gelegen und schön gestaltet sein, damit sie ein wirklicher Treffpunkt sein kann.

2 Jochen Browa: Diplom-Studium Maschinenwesen

Lebens- und Studiendaten: Ich bin 27 Jahre alt, verheiratet und habe zwei Kinder. Nach Abitur und Wehrdienst habe ich 1994 mein Studium im Fach Maschinenwesen an der TU München aufgenommen. Seit 1999 setze ich das Studium im gleichen Fach an der Fachhochschule München fort. In meinem zweiten Studiensemester wurde meine Partnerin schwanger und wir standen in einem schweren Lebenskonflikt. Seit 1995 haben wir einen Sohn und seit 1998 eine Tochter. 1999 haben wir dann geheiratet.

Das Studium an der TU München habe ich als sehr theoretisch und überwiegend als Wissensvermittlung erlebt. Das Engagement für die Studenten schien mir gering. Ich habe wenig Mitgefühl und Menschlichkeit erlebt.

Aus folgenden Gründen bin ich während des gesamten Studiums nebenher erwerbstätig: Ich möchte über das Studium hinaus meinen Horizont erweitern und verschiedene Firmen, ihre Arbeitsgebiete, ihre Führungsinstrumente und die Unternehmenskommunikation kennen lernen. Es ist mir wichtig, das im Studium erworbene Wissen möglichst bald auch in der beruflichen Praxis anzuwenden und zu erweitern. Ich möchte einüben, mich zu bewerben und hoffe, durch das erworbene Wissen eine mögliche Einarbeitungszeit in einem Betrieb nach dem Studium zu verkürzen. Dies alles soll meine Berufseinstiegschancen verbessern. Natürlich möchte und muss ich als Ehemann und Vater auch Geld verdienen. Nicht zuletzt habe ich Freude an meiner Arbeit. Von meinen Tätigkeiten will ich nun drei etwas näher erläutern.

Werkstudent in den Jahren 1997 bis 1999: Von April 1997 bis Oktober 1999 habe ich als Werkstudent beim TÜV-Süd Deutschland in den Bereichen Energie und Systemtechnik gearbeitet (während des Semesters ca. 10 bis 15 Stud. wöchentlich). Ich war beteiligt am Auf- und Abbau von thermischen Messeinrichtungen, der Messüberwachung, dem Abfassen von Auswertungen und Berichten, dem Zeichnen von Mess-Schaltbildern sowie dem Aufbau einer Access-Datenbank.

Die Arbeit als Werkstudent hat über das Geldverdienen hinaus auch meine Studienmotivation deutlich verstärkt. Ich fand Anerkennung für das im Studium erworbene Wissen

und für meine Fähigkeiten. Erst in der Praxis habe ich die Bedeutung des für viele Studenten beschwerlichen Faches Thermodynamik begriffen. Meine Tätigkeit habe ich auch als ein Stück Weiterbildung in der Praxis erlebt: technisch-fachlich, in der Kommunikation mit anderen Menschen und im Management technischer Projekte.

Wechsel an die FH München und Kennenlernen eines weiteren Unternehmens: Der Wechsel an die Fachhochschule war eine richtige Entscheidung. Ich erlebe dort ein deutlich höheres Engagement der Dozenten für die Studenten und deswegen ein sehr positives Studenumfeld. Von Oktober 1999 bis September 2000 war ich neben dem Studium ca. 12 Std. pro Woche in einem Entsorgungsunternehmen für die Papierindustrie tätig. Meine Aufgaben dort waren weniger unmittelbar technisch, sondern eher verkaufs- und vertriebsorientiert: Erstellung technischer Sales, Marketing, Produktpräsentationen, Erstellen von Broschüren, Aufbau eines Service-Katalogs, Aufbereitung von AutoCAD-Zeichnungen, Verfassen von Betriebsanleitungen.

Der Gewinn dieser Tätigkeit bestand im Kennenlernen eines anderen Unternehmens, in der Ausweitung meiner technischen Kenntnisse und Erfahrungen auf die Elektrotechnik, in der Vertiefung meiner Programmierkenntnisse und im Erleben neuer betrieblicher Führungsformen (Zielvereinbarungen, Delegation). Ich habe mit Freude erfahren, dass man Vertrauen in meine Arbeit hatte.

Werkstudent bei Siemens ICN ab Oktober 2000: Wiederum einen neuen Tätigkeitsbereich lerne ich gegenwärtig bei der Firma Siemens kennen, wo ich im Bereich Entwicklung der ADLS-Internet-Zugangstechnik arbeite (17 Std. pro Woche). Hier geht es um die Automatisierung eines ADSL-Baugruppen-Mess-Standes, um die Pflege der dazu gehörenden EDV-Programme, um praktisches Programmieren in Visual Basic, C++, LabWindows und um organisatorische Aufgaben für eine Mess-Standerweiterung.

Neu ist für mich das Arbeiten in einem sehr großen Unternehmen. Ich sehe das rasche Ineinandergreifen von Entwicklung, Konstruktion, Produktion und Verkauf. Die Arbeitssprache ist Englisch. Ich habe gelernt, auch mit schwierigen Personalsituationen umzugehen.

Vor- und Nachteile einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit: Meine beschriebenen Tätigkeiten waren oder sind studiennah, das ist ihr entscheidender Vorteil. Erfolg und Anerkennung beflügeln mich (anders als meist im Studium), vor allem seit ich zur Fachhochschule gewechselt habe. Ich kann die volle Verantwortung für meine Arbeit übernehmen. Ich werde mit Zeit- und Projektmanagement vertraut, was auch für das Stu-

dium vorteilhaft ist. Belastend ist sicher der Mangel an verfügbarer Zeit für Familie und Studium. Daraus ergeben sich auch Interessenkonflikte. Ich muss dichter und konzentrierter studieren.

Alles in allem finde ich eine studienbegleitende Arbeit, wie ich sie ausübe, wichtig und notwendig. Sie ist für das Studium motivierend und sinnvoll. Auch für meinen weiteren Lebens- und Berufsweg wird dies eine positive und förderliche Erfahrung sein.

3 Susanne Jung: Von der Krankenpflege zum Theologiestudium

Ich komme aus Nürnberg und bin Studentin der Evangelischen Theologie im 9. Semester. Bevor ich 1996 in Erlangen das Studium aufnahm, habe ich eine Ausbildung als Krankenschwester und nach drei Jahren Berufserfahrung noch eine Weiterbildung zur Lehrerin für Krankenpflege gemacht. Aus der Erfahrung einer kirchlichen Projektarbeit heraus habe ich mich entschlossen, mein kirchliches Engagement beruflich zu festigen und habe das Studium der Evangelischen Theologie aufgenommen. Weil ich bereits zu alt war, kam ich nicht mehr in den Genuss der staatlichen Studienförderung nach dem BAföG. Es war daher unumgänglich, meinen Lebensunterhalt mit einer Teilzeit-Stelle als Krankenschwester auf einer ambulanten Pflegestation der Diakonie zu sichern. Seitdem versuche ich nun den Balanceakt zwischen „so viel arbeiten wie nötig, aber so wenig wie möglich“ zu bewältigen, damit ich mich noch in diesem Leben zum Examen anmelden kann.

Neben zahlreichen Nachteilen eines Teilzeitstudiums sehe ich einige beachtenswerte Vorteile. Eine flexible Zeiteinteilung ermöglicht es mir, Studium und Arbeit unter einen Hut zu bringen. Habe ich vormittags Vorlesungen, kann ich nachmittags arbeiten, besuche ich ein Seminar am Nachmittag, arbeite ich in der Früh. An den Wochenenden kann ich Lernen und Arbeiten besonders gut miteinander verbinden. Es ist ein Glücksfall, dass auf meiner Station eine so verständnisvolle Dienstplangestaltung möglich ist. Gerade für die Theologie ist der Bezug zum Menschen von großer Bedeutung, da für die existentiellen Lebensfragen eine rein theoretische Reflexion und Ausbildung nicht ausreichen. In meinem Beruf kann ich gar nicht anders, als das erworbene Wissen kritisch zu hinterfragen und es im Idealfall auch anzuwenden.

In den meinem Studium vorausgehenden Berufsphasen konnte ich mir bereits verschiedene Lerntechniken und Arbeitsweisen aneignen, so dass ich mit dem erforderlichen

Wissenserwerb keine allzu großen Schwierigkeiten hatte. Ich wäre sogar in der Lage, sehr selektiv nur die besonders wichtigen Gegenstände zu studieren und damit meine Studierendauer erheblich zu verkürzen. Ich könnte mein Studium auch gezielt auf die spätere Praxis hin ausrichten und vorrangig die Lerngebiete abdecken, die ich in meiner späteren beruflichen Anwendung auch brauchen werde. Ich formuliere dies im Konjunktiv, und das hat seinen Grund: Die Organisation des Studiums hat gravierende Mängel, die eine solche Schwerpunktsetzung im Studium, vor allem einem Teilzeitstudium, nur begrenzt erlauben.

Teilzeitstudenten sind in besonderem Maß darauf angewiesen, die verfügbare Zeit für das Studium auch effizient nutzen zu können. Eine große Hilfe hierzu ist eine didaktisch gelungene Aufbereitung der dargebotenen Lerninhalte. Leider habe ich dies in meiner bisherigen Studienzeit nur selten erfahren. Meist müssen die Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit für die eigene Aufbereitung des Stoffes aufwenden. Für die wirkliche Auseinandersetzung mit den Inhalten bleibt wenig Freiraum. Sie werden das lernpsychologische Argument dagegen ins Feld führen, dass man vom selbst erarbeiteten Wissen mehr behält als vom nur Gehörten oder Gelesenen. Für mich als Teilzeitstudentin greift es nicht. Meine Zeit ist meist schon mit der Aufbereitung des Stoffes verbraucht. Der Lernprozess wird ständig durch den Beruf unterbrochen. Habe ich z. B. gerade ein Exzerpt geschrieben, bleibt keine Zeit mehr, es zu verinnerlichen, weil ich zum Dienst muss. Wenn hier ein gut durchdachter Lernleitfaden fehlt, an dem man sich orientieren kann, wenn man sich ständig wieder neu in den Stoff eindenken muss, bekommt man schnell das Gefühl, eigentlich gar nichts gelernt zu haben. Darüber hinaus besteht nur selten die Möglichkeit, die in der Berufswelt gemachten Erfahrungen fruchtbar in das Studium einzubringen.

Die Diskontinuität im Lernprozess ist eine Besonderheit eines Studiums als Teilzeittätigkeit. Sowohl für die erreichbaren Lernziele als auch für die Wege dorthin fehlen didaktische Konzepte. Von Vollzeitstudenten muss man sicher eigenständiges Lernen und einen selbständigen Umgang mit Fakten und Theorien als wichtiges und notwendiges Studienziel erwarten. Teilzeitstudenten brauchen aber vielleicht doch ein stärker strukturiertes Grundgerüst an unverzichtbaren Studieninhalten, über die hinaus – falls noch zeitliche Freiräume bleiben – eine weitere Vertiefung einzelner Felder angestrebt werden kann. Mit der Neuordnung für die Zwischenprüfung ist für das Fach Evangelische Theologie schon ein Schritt in diese Richtung getan worden.

Ein Problem ist für mich auch die unterschiedliche Arbeitssituation. Vollzeitstudenten haben mehr Zeit zum Üben, zum reinen Fertigkeitserwerb (in der Theologie z. B. für die

biblischen Sprachen) sowie mehr Kapazitäten, einfach mal zu stöbern und sich mit Dingen auseinander zu setzen, die vielleicht nicht in direktem Zusammenhang mit den geforderten Leistungsnachweisen stehen. Im Idealfall kann sich ein Student/eine Studentin in das Wissensgebiet oder das Thema einer Hauptseminararbeit so intensiv eindenken, dass es vielleicht sogar für ein Stipendium reicht. Dies würde eine Reduzierung der Arbeitszeit mit sich bringen und damit auch die Verkürzung der Studiendauer. Für Teilzeitstudenten kann ich mir eine solche Chance jedoch nur in wenigen Ausnahmefällen oder gar nicht vorstellen.

Ich möchte noch etwas zum Abschluss-Examen sagen. Gerade für Teilzeitstudenten wäre es von enormem Vorteil, wenn man sich statt auf eine Blockprüfung nach und nach auf die verschiedenen Teilgebiete der Abschlussprüfung vorbereiten und sie ablegen könnte. Die Klausuren und mündlichen Prüfungen sollten zeitlich entzerrt werden. Das würde einerseits den Lernstress reduzieren und andererseits der Diskontinuität im Lernprozess von Teilzeitstudenten Rechnung tragen. Dadurch würden die Ergebnisse eher das tatsächliche Wissen dieser Studenten widerspiegeln. Da sich die Vorbereitungszeit für das Abschluss-Examen gegenwärtig im Durchschnitt über etwa ein Jahr erstreckt, würde eine flexiblere Positionierung der schriftlichen Arbeiten verhindern, dass man das, was man vor einem Jahr gelernt und eingeübt hat, erst 12 Monate später aktivieren muss. Ich habe schon zwei Ausbildungen hinter mir. Wenn ich ehrlich überlege, was ich wirklich davon behalten habe, so sind es die Dinge, die ich sofort nach dem Lernen auch anwenden musste. Es gibt ohnehin zwei Examenstermine im Jahr. Es sollte also organisatorisch möglich sein, die Klausuren wenigstens so zu legen, dass man – wenn gewünscht – zwei Klausuren im Frühjahr schreiben kann und im Herbst die beiden anderen. Den Einwand, wenigstens für das Abschluss-Examen den gesamten Stoff der Theologie parat haben zu sollen, lasse ich nicht gelten. Das ist von niemandem zu leisten.

Ich habe mich auf die wichtigsten Punkte beschränkt und kann nur für das Studium des Faches Evangelische Theologie in Erlangen sprechen. Viele Kommilitoninnen und Kommilitonen teilen meine Erfahrungen.

Anschrift der Verfasser:

Ann Kromholz · Reifenstuelstr. 11 · 80469 München

Jochen Browa · Schäftlarnstr. 132 · 81371 München

Susanne Jung · Peyerstr. 28 · 90429 Nürnberg

Lebensabschnitt Studium – Studium als Lebenswelt

Walther Ch. Zimmerli

Im Folgenden will ich eine Art von Quadratur des Kreises unternehmen. Ich werde nämlich versuchen, nicht so sehr als Universitätspräsident, sondern eher als Philosoph über das Thema „Lebensabschnitt Studium – Studium als Lebenswelt“ zu sprechen, es aber doch nicht unterlassen, meine Erfahrungen als Präsident einer privaten Universität einzubringen.

Beginnen möchte ich mit einer meiner Lieblingsgeschichten, die ich auch andernorts bereits erzählt habe¹. Ich finde sie so wunderbar, weil sie – ‚in a nutshell‘ – das Problem fixiert, um das es uns heute gehen soll. Es ist die Geschichte von Alberto Toscanini, der einmal, als er über den Platz vor der Mailänder Scala ging, einen Leierkastenmann schrecklich ‚out of tune‘ und ohne Rhythmus den Triumphmarsch aus der „Aida“ spielen hörte. Toscanini konnte es nicht ertragen, lief zu ihm hin und sagte ihm: „Bester Mann, lassen Sie mich mal! Ich zeige Ihnen, wie das geht.“ Und er machte ihm vor, wie er das Stück im richtigen Tempo spielen müsse, damit es sogar im Leierkasten wunderbar klinge. Am nächsten Morgen ging der Maestro auf dem Weg in die Scala wieder über den Platz. Der Triumphmarsch erklang erneut fürchterlich falsch. Nur hatten sich dieses Mal Hunderte von Zuhörern um den Leierkastenmann geschart. Toscanini, der ein kleiner Mann war und deswegen nicht über die versammelten Menschen blicken konnte, bahnte sich einen Weg durch die Zuschauer. Als er vor dem Leierkastenmann stand, sah er, dass hinter diesem ein großes Schild an der Mauer hing: „Schüler von Arturo Toscanini“.

Diese Anekdote zeigt uns, wie man mit Lernen umgehen kann, dass Lernen nicht aufhört, wenn man einmal einen Beruf – und sei es den eines Leierkastenmannes – hat, und dass Lernen etwas sein kann, was für berufliche Erfolge ausschlaggebend ist. Vertraut mit der akademischen Landschaft wissen wir, dass Lernen nicht nur in Bezug auf die Inhalte wichtig ist, sondern auch in Bezug auf das Curriculum Vitae. Wenn man sagen kann, wo und bei wem man gelernt hat, und wenn man gar noch stolz darauf sein kann, hat man einen Startvorteil gegenüber anderen, die nur verschämt mitteilen, wo sie gelernt haben. Das mag uns in Deutschland nicht so auffallen, aber jeder, der einmal im akademischen

¹ Vgl. W. Ch. Zimmerli, „Von der Investition in Kultur zur Kultur der Investition – Voneinander Lernen als Kulturauftrag“, Vortrag anlässlich des Musikschulkongresses „Voneinander lernen – Musikschule im Dialog“, Leipzig 2001 (im Druck)

Bereich in den USA tätig gewesen ist, weiß, dass ein Ph. D. ohne Angabe der Universität, an der er erworben wurde, relativ wertlos ist. Ein Ph. D. Yale, Harvard, oder Missoula, Montana, dazwischen liegen Welten.

Damit bin ich anekdotisch zu einem meiner zentralen Gedanken vorgestoßen: Studieren war immer eine Teilzeittätigkeit. Erinnern Sie sich daran, wie Sie studiert haben. Wer ehrlich ist, wird sagen: „Selbstverständlich haben wir intensiv studiert, vielleicht ganz anders als die derzeitige Studentengeneration. Wir haben alles ernst genommen in unserem Studium, aber bei Lichte besehen, haben wir daneben auch noch sehr viel anderes getan. Studieren war immer eine Teilzeitbeschäftigung. Unsere Eltern haben uns, wenn sie akademisch nicht ganz unerfahren waren, aufgefordert: Nutze die Zeit des Studiums, nutze die Möglichkeit neben deinem Studium und neben deinem Fachstudium, so viel Sonstiges wie möglich zu machen! Es ist die letzte Chance in deinem Leben, das zu tun.“

Wie sich doch die Bilder einerseits gleichen und andererseits geändert haben! Heute ist ein Studium nicht mehr die letzte Chance zu lernen, im Gegenteil. Ich werde versuchen, Ihnen im Folgenden eine These zu entfalten, die Sie alle kennen. Sie kennen sie vielleicht auf Englisch. Sie kennen sie aber auch auf Lateinisch. Möglicherweise ist Ihnen nicht bewusst, dass es die gleiche These ist. Mir ging es auch lange Zeit so, bis ich mir Gedanken für den heutigen Abend machte. Die These heißt: Wir bewegen uns in eine Situation des ‚life long learning‘ hinein. „Ars longa, vita brevis“ oder „Non scholae, sed vitae discimus“, das stand, in wunderbar steile Antiqua gemeißelt, über den Toren der Gymnasien, die wir besucht haben. Allerdings haben die meisten von uns nicht gewusst, dass letzteres Zitat falsch war. In den Briefen an Lucilius des Seneca steht es nämlich anders, genau umgekehrt: „Non vitae, sed scholae discimus“. Der Kontext zeigt uns, dass dieser Satz kritisch, anprangernd gemeint ist als eine vernichtende Kritik der Bildungsinstitutionen im Rom des ersten Jahrhunderts n. Chr.: Wir sollten uns – meinte Seneca – um die Schule kümmern, denn wir lernen falsch. Wir stopfen unser Gehirn voll mit Dingen, die nicht tauglich sind für das Leben. Eben: Nicht für das Leben, sondern nur für die Schule lernen wir².

Das Thema ist also uralte, nämlich rund 2000 Jahre. Dennoch ist es in jeder Epoche wieder ganz neu. Was ich entwickeln möchte, stelle ich unter das Motto „Studieren war immer eine Teilzeittätigkeit, und Studieren war immer ein lebenslanger Prozess“. Das Spannende

² Vgl. W. Ch. Zimmerli, „Erziehung zur Persönlichkeit im Übergang von Toleranz zu Pluralismus“, in: H. Seibert/H. J. Serve (Hrg), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, München 1994, 862–885, besonders. 863 ff.

daran ist, was sich an diesem „es war immer schon so“ geändert hat und warum wir damit heute ein Problem haben. Ich werde dieses neue Problem unter dem Stichwort „zweite Bildungskatastrophe“, das ich von Georg Picht gestohlen habe, mit Ihnen diskutieren. Das klingt ein wenig plakativ und vielleicht auch provokant – das soll es aber auch!

Nach diesen Vorbemerkungen behandle ich das Thema in folgenden fünf Schritten: Ich werde die Wortverbindung Lernen und Leben genauer (und daher auch etwas ausführlicher) betrachten (1) und dies in einem zweiten Schritt als alte und neue Hochschulaufgaben konkretisieren (2). Dann werde ich über den von Habermas entlehnten, auf einen Husserl'schen Terminus projizierten Begriff der Kolonialisierung der Lebenswelt durch Lernen und speziell durch wissenschaftliches Lernen sprechen (3). Ich werde Deutschland als eine verspätete Lernnation diskutieren (4) – auch das natürlich ein Zitat – und schließlich die Wissensgesellschaft als Lerngesellschaft ansprechen (5). Dabei wird, wie es nicht ausbleiben kann, natürlich auch ein wenig von ‚virtual university‘ die Rede sein und von ‚e-learning‘, um Ihnen zu demonstrieren, dass dieses Neueste vom Neuen strukturell gesehen auch eine relativ alte, aber uns vielleicht ein wenig aus dem Blick geratene Angelegenheit ist.

1 Lernen und Leben

Was ist eigentlich Lernen? Lernen ist eine Verhaltensänderung. Sie wissen alle, es gibt zahllose verschiedene Lerntheorien, die man aber zwei Gruppen zuordnen kann. Die eine ist der behaviouristische Reiz-Reaktions-Typ des Lernens, nach dem auch Einzeller lernen. Man spricht hier von ‚lernenden Systemen‘, ‚lernenden Organisationen‘. Daneben gibt es den Typ des kreativen oder kognitiv-kreativen Lernens, bei dem nicht das Reiz-Reaktions-Modell Pate steht, sondern die Frage, wie Inhalte internalisiert werden. Beide Typen sind unterschiedliche Aspekte desselben Problems. Ich will Ihnen das mit einem Beispiel illustrieren. Ich hatte kaum je einen Prüfling, der nicht, wenn er eine Zensur bekommen hatte, die ihm nicht passte, nachher gesagt hätte: „Aber, Herr Professor, ich habe doch alles gewusst.“ Meine stereotype Antwort ist dann: „Gewusst reicht nicht, nur gesagt zählt.“ Mit anderen Worten: Ob jemand etwas gelernt hat, stellen wir nur fest, wenn er wenigstens ein entsprechend geändertes sprachliches Verhalten zeigt. Wir wissen natürlich immer noch nicht genau, ob er wirklich etwas verstanden hat. Aber eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung ist, dass das erkennbare Verhalten so aussieht, als ob jemand etwas gelernt hätte. Gefordert ist also, wie gesagt, eine Verhaltensänderung.

Nun kann man Verhaltensänderungen auf unterschiedliche Weise erreichen. Das beginnt bei den Konditionierungspraktiken, bei denen hauptsächlich das Reiz-Reaktions-Schema des Lernens Pate steht, und reicht bis hin zu sehr ‚sophisticated‘ aufgebauten Lernformen. Im Proseminar oder Seminar für Philosophie kann man eigentlich erst dann sehen, ob jemand etwas wirklich gelernt hat, wenn sein sprachliches Verhalten sich so geändert hat, dass man das, was man vorher verstanden hat, danach nicht mehr versteht. Daran kann man erkennen, dass er im 6. oder 7. Jahr des Studiums ist, denn jetzt spricht er unseren eigenen, mehr oder minder schwerverständlichen Jargon.

Verhaltensänderungen als Lernindikatoren sind eine hilfreiche, aber jeweils von der spezifischen community, von der Gruppe, in der jemand sich bewegt, abhängige Form von Indikatoren. Was ich soeben von den Philosophen geschildert habe, ist deswegen relativ leicht nachzuvollziehen, weil die Philosophen als diejenigen gelten, die Dinge, die wir im Leben brauchen und diskutieren – Fragen wie Sinn und Orientierung, die man also auch verständlich ausdrücken können müsste – in einen unverständlichen Jargon verkleiden.

Dass ein Physiker eine eigene Fachsprache hat, verwundert niemanden; auch nicht, dass die Molekularbiologen ebenfalls über eine eigene Terminologie verfügen. Bei Lichte besehen – und das ist an die an Interdisziplinarität Interessierten gerichtet – weisen die neueren biologischen Theorien eine große strukturelle Ähnlichkeit mit hermeneutischen Theorien, mit Texttheorien auf, eine ganz faszinierende neue Art der Überbrückung der zwei Kulturen: Da wird in den ‚Life Sciences‘ gelesen, da gibt es Übersetzungsfehler, Sprachen, Kodierungen und Dekodierungen. Kurz, es gibt so etwas wie ein sich durchhaltendes, Fachterminologie konstituierendes Paradigma.

Das läßt sich besonders deutlich am Aufklärungsdilemma der Ärzte zeigen. Ärzte sind häufig in einer besonders unangenehmen Lage (etwa vor einer Operation). Sie sollen einerseits ihre Patienten anhand ihres Fachwissens aufklären, und diese sollen die Tatsache, dass sie aufgeklärt wurden, mit ihrer Unterschrift bekunden. Andererseits können Ärzte nur aufklären, indem sie eine gewisse fachlich-terminologische Distanz des Verstehens zwischen sich und die Patienten schieben. Niemand wird einem Arzt etwas unterschreiben, in dem nicht mindestens zehn lateinische Ausdrücke vorkommen. Damit wird ja das Expertentum dokumentiert. Wir wissen, dass in allen Kulturen mit dem Eingeweihtsein ein gewisser Schamanismus verbunden ist. Die Forderung, dass jeder Wissenschaftler das, was er zu sagen hat, in Umgangssprache müsse ausdrücken können, ist somit eine banausische Forderung. Gewiß, es gibt große Talente, die das können, aber man darf das nicht von jedem einzelnen Wissenschaftler erwarten.

Lernen heißt also nicht zuletzt Fachterminologien lernen, sich in diesen bewegen und in diesen Rahmen etwas verstehen können. Nun werden Sie sagen: „Damit entfernen wir uns aber ziemlich weit vom Leben.“ In der Tat, Lernen ist, wie es Hegel ausgedrückt hat, der Versuch, auch einmal auf dem Kopfe zu gehen, oder wie mein verstorbener Erlanger Kollege Paul Lorenzen sagt, der Versuch, sein Leben aufs Denken zu stellen. Also nicht das Leben und die Lebenswelt sind die Basis, und darüber gibt es etwas Akademisches und Abstraktes, das ins Leben zurück gefüttert werden muss, sondern Lernen ist der Versuch, auf Grund dessen, was man kognitiv internalisiert hat sein Lebensverhalten zu ändern. Man kann das auch als einen Akt der Verwissenschaftlichung der Lebenswelt betrachten.

Machen wir uns nichts vor. Lernen ist nicht nur eine angenehme und schöne Tätigkeit, und sie hat nicht nur angenehme und schöne Konsequenzen. Das wird insbesondere dann allgemein bewusst und plausibel, wenn wir uns klar machen, dass nicht nur die Lehrenden lernen, sondern auch die Lernenden lehren. Goethe soll einmal über Schopenhauer gesagt haben: „Ach, diese Schüler, wenn sie doch nicht immer nur gleich Lehrer sein wollten!“ Schopenhauer – das kann man sich leicht vorstellen – wollte den anderen Menschen, samt seinen eigenen Lehrern, samt dem großen Goethe, immer etwas beibringen. Weil er das demonstrieren wollte, hat er als junger Privatdozent in Berlin seine Vorlesung auf die gleiche Uhrzeit gelegt, zu der der große Hegel seine Vorlesung hielt. Der Effekt war, dass Schopenhauer seine Veranstaltung im Regelfalle ausfallen lassen musste, denn „tres faciunt collegium“ war die Regel, mindestens drei Zuhörer hätten da sein sollen. Aber die wenigen Hörer, die Schopenhauer sonst vielleicht gehabt hätte, waren natürlich bei Hegel in der Vorlesung.

Es ist für Ärzte – um das Beispiel wieder aufzugreifen – eines der großen Lernprobleme, dass die Patienten heute alle etwas gelernt haben. Kaum ein Patient kommt mehr, der einfach sagen würde „Herr Doktor, mir tut's im Nacken weh“, sondern er sagt „Herr Doktor, ich habe ein HWS-Syndrom“. Und schon hat der Arzt ein doppeltes Problem. Er muss den Prozess des Lernens und das Wissen des Patienten in seinen Ratschlag einbeziehen, oder, was viel häufiger der Fall ist, er muss beim Patienten einen Prozess des Ent-Lernens in Gang setzen. Dann wird er antworten: „Das hast du vielleicht in einer Illustrierten gelesen, aber in der Hochschule lernen wir das anders. Das ist ein richtiges Wort für eine falsche Sache bzw. der falsche Ausdruck zur richtigen Zeit.“ Mit anderen Worten: Der Wissende und Gelernthabende stößt in einer sich zunehmend als Wissensgesellschaft formierenden Umwelt nicht mehr nur auf diejenigen, die zu belehren wären, sondern er stößt auf solche, die selber etwas wissen, oder wenigstens etwas zu wissen meinen, was, wie wir alle wissen, erheblich schlimmer ist, als nichts zu wissen.

Beleuchten wir dieses Problem einer lernenden Gesellschaft noch von einer anderen Seite. Wir wissen aus der Bibel, dass unser Leben 70 Jahre währt, und wenn es hoch kommt, 80. Zusätzlich lehrt der Psalmist uns auch, dass es, wenn es schön war, Mühe und Arbeit gewesen ist. Die Zahlen haben sich zwar etwas verschoben, aber offenbar waren auch damals die durchschnittlichen Lebensaltersprognosen gar nicht so schlecht. Heute liegen wir leicht darüber, aber gehen wir einmal von 80 Jahren aus. Von diesen verbringen wir durchschnittlich 220.000 Stunden im Bett. Nur 60.000 Stunden arbeiten wir, das ist die durchschnittliche Lebensarbeitszeit in Deutschland. Wie viele Stunden lernen wir? Etwa 40.000 Stunden. Wir schlafen also erheblich länger, als wir lernen. Die Lebenslernzeit wächst jedoch deutlich in Richtung der Lebensarbeitszeit. Natürlich kann man das nicht ganz genau berechnen. Wann lernt denn ein Student? Wenn er in der Vorlesung sitzt, wenn er wieder aufgewacht ist, wenn er sie verlassen hat, oder wann? Frontalvorlesungen haben einen Lerneffekt von maximal 40 % der vorgetragenen Inhalte, denn nur soviel bleibt, in Verhaltensänderungen nachweisbar, bei den Studierenden hängen. Im Seminarbetrieb sind es ungefähr 60 %. Am meisten lernen Studierende, wenn sie den Stoff selber erarbeiten. Die Vorlesung – so wichtig sie ist für den Professor und für viele Studierende, um den Professor kennen zu lernen – ist ein recht dysfunktionales Instrument. Einige Studierende verbringen 30 Stunden in der Woche in Vorlesungen und erzielen doch höchstens nur den Lerneffekt eines Selbststudiums von 12 Stunden, unter richtiger Anleitung natürlich.

Ich hatte das Glück, relativ jung Professor geworden zu sein, und wurde lange Zeit von den Studierenden für einen der ihnen gehalten, solange sie nicht bei mir in der Vorlesung waren. Dann sahen sie, dass ich keiner von ihnen war, weil ich vorne stehen durfte. Heute habe ich oft wieder denselben Eindruck. Viele Zuhörer in den Vorlesungen, die ich an den staatlichen Universitäten hielt (in Witten/Herdecke gibt es keine Vorlesungen), sahen nur wenig jünger aus als ich. Das Durchschnittsalter der Studierenden – nicht nur der Gasthörer, sondern in unseren numerus-clausus-freien Fächern auch der ordentlichen Studierenden – steigt drastisch an.

Die Vorstellung, dass die Studienzzeit fest fixierbar ist, auf die Schulzeit folgt, vor dem Beruf liegt und dann vorüber ist, beginnt sich zu verändern. In den Hochschulen in der Schweiz ist das anders, weil es separate Lehrveranstaltungen für das normale Studium und für das Seniorenstudium gibt. Die beiden Gruppen nehmen einander nicht wahr. In Deutschland dagegen hält man es umgekehrt gerade für gut, die verschiedenen Altersgruppen in den gleichen Lehrveranstaltungen zu haben und so das Generationen-Lernen einzubeziehen. Das Durchschnittsalter unserer Studierenden steigt nicht nur deswegen,

weil die Deutschen so lange studieren, was sicherlich bei den Erststudierenden richtig ist, sondern auch deswegen, weil wir mehrere Generationen zusammen in den Hörsälen sitzen haben.

Damit komme ich zum Begriff ‚life long learning‘: Lebenslanges Lernen hat es immer schon gegeben. Immer schon war das Leben Lernen, und immer schon gab es das Problem, dass man, wenn man jünger ist – so wenigstens behaupten es viele Lerntheoretiker –, besser lernen kann und wenn man älter ist, es nicht mehr so gut kann. In Bezug auf Gedächtnisleistungen mag das stimmen, in Bezug auf andere Leistungen aber nicht. In Zürich gibt es eine Stiftung „Kreatives Alter“. Die vergibt einen Preis für wissenschaftliche Leistungen von Personen im Alter von über 65 Jahren. Sie können sich gar nicht vorstellen, wie riesig die Teilnehmerzahl ist und wie gut die Resultate sind! Ich war eine Zeitlang Gutachter und hatte das Privileg, einige dieser Arbeiten lesen zu dürfen. Sie waren erheblich besser als das, was unsere jungen Studierenden leisten. Aber sie konzentrierten sich auf bestimmte Fächergruppen. Es gab kaum natur- und ingenieurwissenschaftliche Arbeiten; aber es gab sehr viele wissenschafts- und technikgeschichtliche Arbeiten. Das historische und das philosophische Denken scheint im höheren Alter noch sehr gut möglich zu sein, während das naturwissenschaftliche wohl schon wegen des dynamischen Wissensfortschritts seine Grenzen hat.

Lebenslanges Lernen heißt also nicht nur, dass wir das ganze Leben hindurch unser Verhalten immer wieder ändern müssen, weil sich die Umwelt so dynamisch verändert, es bedeutet auch, dass die Lerninstitutionen nicht mehr nur einen bestimmten Abschnitt der Lebenszeit, sondern potentiell das ganze Leben mit ihren Aktivitäten bestreichen.

2 Alte und neue Hochschulaufgaben

Es gab – und das wird nach dem, was ich bisher gesagt habe, kein Geheimnis sein – das Vorurteil der Alterskohorten: Studierende entstammten nur der Alterskohorte zwischen 17 (in den USA beginnt das College oftmals mit 17 Jahren) und etwa 28 Jahren, dem durchschnittlichen Alter bei Studienabschluss in Deutschland. Das ist aber nur die Kernkohorte, mit der wir es an den Hochschulen in Deutschland noch immer hauptsächlich zu tun haben. Ironisch gesagt: Das sind diejenigen, die bei uns studieren dürfen, ohne etwas zu bezahlen. Nur das Erststudium ist nämlich für die Studierenden kostenfrei, nicht das Zweitstudium und erst recht nicht die Weiterbildungsstudien. Seltsam, die Befreiung von Studiengebühren ist ein Indikator dafür, wen wir im Wortsinne als

Studierende betrachten. Natürlich ist dieses Bild von den Lernenden falsch. Die genannte Alterskohorte ist nicht die einzige, die lernt, und sie ist nicht die einzige, für die unsere Lerninstitutionen da sind. Es stimmt nicht, dass die Lerninstitution Universität nur für diese Alterskohorte da wäre und die Lerninstitution Volkshochschule für den Rest.

Mit den sich verändernden, und zwar dynamisierenden gesellschaftlichen Anforderungen an akademische Ausbildungsleistungen wird klar, dass von den ca. 80 %, die bislang den Beruf, den sie akademisch gelernt haben, bis zu ihrer Pensionierung ausüben, in Zukunft nur noch etwa 20 % übrig bleiben. Die Zahlenverhältnisse werden sich also umkehren. Es wird nur noch ganz wenige geben, die in dem Beruf, den sie akademisch erlernt haben, das Pensionsalter erreichen. Diejenigen, die heute studieren, müssen in der Größenordnung von 50 % bis 60 % damit rechnen, dass sie ein- bis dreimal während ihres Berufslebens vollkommen umlernen müssen, und diese Tendenz ist steigend. Die erste berufsqualifizierende Ausbildungsphase ist dann nur noch eine erste, sie wird aber nicht mehr die einzige bleiben.

Die deutschen Hochschulen haben diese Entwicklung bislang schlicht verschlafen. Unsere vielversprechenden Nachwuchslente, unsere high potentials in der Wirtschaft etwa, gehen ja nicht deswegen an die Harvard Business School, weil nur dort ein MBA angeboten würde. Selbstverständlich bieten das alle anderen auch an, irgendwo, irgendwie. Aber die Universitäten bieten keine senior-executive-Modelle der Weiter- oder Umqualifikation für Personen an, die hochrangige berufliche Positionen innehaben. Andere hingegen tun es: Es gibt in Deutschland einen riesigen grauen Markt der Weiterbildung, auf dem sich unter anderem auch alle möglichen Glücksritter ohne Zertifizierungskompetenz tummeln. Aber niemand weiß etwas über die Qualität der jeweiligen Angebote.

Eine kleine Geschichte, die für das steht, was ich Ihnen theoretisch-begrifflich entwickeln wollte: Ich erhielt vor ungefähr einem halben Jahr einen Anruf aus England mit der einfachen Anfrage: „Sagt mal, Ihr seid doch eine private Universität, was kostet Ihr denn?“ Ich habe den Sinn des Anrufes zunächst gar nicht verstanden und geantwortet: „Unsere Studiengebühren betragen ...“ „Nein, nein, das wollen wir gar nicht wissen. Wir wollen Euch kaufen.“ Meine rasche Antwort: „Wir sind unverkäuflich.“ Und dann die Frage: „Bei jedem Preis?“ Da habe ich angefangen, mir Gedanken zu machen. Zwar habe ich natürlich gesagt „Nein, wir sind selbstverständlich unverkäuflich und unbestechlich“, ich habe aber dabei überlegt, wie hoch ungefähr der Preis sein müsste, der dem Wert entspricht. Es kam dann nicht zu einem Angebot in dieser Höhe. Aber ich habe mich

gefragt, warum eine solche Frage überhaupt gestellt wird. Die Antwort ist ganz klar: weil angelsächsische Bildungseinrichtungen in der deutschen Bildungslandschaft des 20. Jahrhunderts, wie sie uns völlig frei ins Gesicht sagen, Geschäfte machen wollen. Als ich in Tokio unterrichtete, haben mir die japanischen Studenten erklärt, warum sie so oft nach Deutschland fahren: „Wir fahren dorthin, um es zu sehen, solange es noch existiert.“ Mir ist dazu eingefallen: So fahre ich nach Griechenland. Ich schaue mir den Parthenon an, weil ich ihn sehen möchte, solange er noch da ist.

Deutschland könnte ganz offenkundig ein Eldorado für anglo-amerikanische Bildungseinrichtungen werden, die Geschäfte machen wollen. Wenn Sie das Telefonbuch von Berlin aufschlagen und nach Johns Hopkins suchen, dann werden Sie erstaunt sein. Die sind da. In Berlin gibt es eine Branche von Johns Hopkins, völlig unauffällig. Die machen etwas ganz Einfaches: brain drain und sonst nichts. Sie kaufen sich unsere guten Leute ein, damit wir dann Green Cards einführen, um uns wieder gute Leute von woanders her einzukaufen. Ich könnte ihnen viele Beispiele dieser Art nennen.

Ich wiederhole: Unsere Hochschulen haben die Entwicklung der Weiterbildung verschlafen. Alle Rektoren und Präsidenten, die ich kenne, wissen das und versuchen dringend, etwas zu tun. Ich will Ihnen wieder ein Beispiel, dieses Mal aus den Wirtschaftswissenschaften an der Universität Mannheim, geben. Die Betriebswirte in dieser renommierten Fakultät haben erkannt, dass sie sich nach amerikanischen Standards zertifizieren lassen müssen, damit sie im internationalen Wettbewerb überhaupt mithalten können. Aber leider dürfen sie (wegen des deutschen Hochschulrechts) in diesem Spiel nicht nach Wettbewerbskriterien mitspielen. Sie dürfen ihre Studierenden im Erststudium nicht aussuchen, und wir dürfen keine Studiengebühren verlangen. Wenn wir unsere Universität auf großen internationalen Messen vorstellen, um ausländische Studierende anzuziehen, bekommen wir zu hören: „Was nichts kostet, kann auch nichts wert sein. Zu euch kommen wir nicht.“ Gewiss, es gibt auch noch andere Gründe, warum noch viel zu wenige Ausländer hierher kommen. Wir haben in diesem Sektor den Zug verpasst und müssen schauen, dass wir wieder aufspringen. Nicht indem wir einfach kopieren, was die anderen machen, denn dann käme sofort die nächste entschuldigende Formulierung, die jeder Wirtschaftswissenschaftler kennt: „Wir sind doch nicht St. Gallen, wir sind doch nicht Insead, wir sind doch nicht das IMD.“

Und trotzdem: Obwohl wir im Bereich des lebenslangen Lernens erst ganz am Anfang stehen, gilt: Die Hochschule ist zum Lebenspartner geworden. Ich habe in unserer Universität Witten/Herdecke gerade den derzeitigen Jahrgang der Staatsexamensabsolventen

in der Zahnmedizin verabschiedet, indem ich zu ihnen gesagt habe: „Ich heiÙe Sie herzlich willkommen, denn Sie sind unsere neuen Studierenden der Weiterbildung, die für Sie heute beginnt. Wir werden Sie alle wiedersehen, weil wir Ihnen einen Service anbieten werden für Ihre Weiterbildung, die für die Aufrechterhaltung der Berufsqualifikation nötig ist – nicht dazu, etwas besser zu sein als die Mitbewerber und eine etwas bessere Implantationstechnik zu beherrschen, sondern dazu, dass Sie mit der Geschwindigkeit der sich entwickelnden Fachdisziplin Schritt halten können. Diese Weiterbildung werden Sie hier bei uns bekommen, weil – Gott sei Dank – die anderen sich noch nicht so schnell bewegen.“ Mit einem solchen Angebot ist lebenslanges Lernen nicht bloÙe Theorie, und ich bin überzeugt davon, dass von den rund 30 Absolventen und Absolventinnen, die ich jetzt verabschiedet habe, wohl 20 oder mehr regelmäßige Weiterbildungsstudierende unserer Universität sein werden. Es ist auch durchaus möglich, dass einige darunter sich in anderen Fächern an unserer Universität weiterbilden werden, nicht in der Zahnmedizin, sondern etwa in den Wirtschaftswissenschaften, weil sie dort eine Zusatzqualifikation angeboten bekommen.

Was ich damit sagen will, ist: Auf dem Markt der Weiterbildung werden sich alle Hochschulen positionieren müssen. Sie werden alle diesen lebenslangen Service anbieten müssen, weil es keine einzige Disziplin gibt, in der die Wissensdynamik noch so langsam wäre, dass man mit dem, was man im Studium gelernt hat, für den Rest seines Lebens auskommt.

3 Kolonisierung der Lebenswelt durch wissenschaftliches Lernen

Bei solchen Überlegungen fragt man sich, insbesondere wenn man philosophisch, sozialwissenschaftlich und damit ideologiekritisch geschult ist: „Das mag ja so sein, aber ist eine solche Entwicklung gut? Wollen wir sie eigentlich? Wollen wir in einer Welt leben, in der die Wissensdynamik – und zwar eng gekoppelt an die Wirtschaftsdynamik – unseren Lebensrhythmus vollständig diktiert und ihn nicht mehr in unser Belieben stellt?“ Früher konnten wir, wenn wir Freude daran hatten, etwa als Zahnmediziner in den wenigen Stunden, die uns abends noch frei blieben, Kunstgeschichte betreiben und uns nach unserem Bildungsideal weiterentwickeln. Ist es nicht viel sinnvoller, wieder danach zu streben? Wem dienen oder nützen Veränderungen im Bildungswesen? Ist die Lebenswelt – so verwissenschaftlicht, wie sie ist – unterdessen nicht vollständig von der Wissenschaft kolonisiert, vom life long learning, von der Technologie und von den hinter diesen Mächten stehenden Dynamiken der Wirtschaft? Haben nicht die Kritiker von Seattle, die

sich danach wieder in Davos und in Genua versammelt haben, Recht, wenn sie diesen Globalisierungsdruck kritisieren, der ja nicht nur in den sich entwickelnden Ländern und in den Schwellenländern verheerende Folgen haben könnte, sondern vielleicht auch bei uns? Diese Frage stellen heißt sie zugleich bejahen und verneinen.

Es geht um eine Gewinn-Verlust-Rechnung. Die Globalisierung und die Verwissenschaftlichung der Lebenswelt haben ihren Preis. Ist es unabdingbar, dass wir die Beschleunigung der geschilderten Dynamik noch dadurch verstärken, dass wir selber in die akademische Weiterbildung und in Fortbildungskurse investieren, um die Konkurrenz noch mehr anzuheizen?

Die Antwort darauf lautet: Wir müssen beginnen, eine alte Kunst, die wir ein wenig verlernt haben, neu zu erlernen, nämlich die der Unterscheidung. Dann könnten wir nämlich sehen, dass beides, Globalisierung und Anti-Globalisierung, Verwissenschaftlichung und Wissenschaftskritik, Liberalismus und Fundamentalismus, an einem elementaren Mangel leidet. Es fehlt ganz massiv an Urteilskraft, und das heißt an Differenzierungsfähigkeit.

Ja-Nein-Antworten und Schwarz-Weiß-Lösungen helfen eben gerade nicht weiter. Eine blinde Ablehnung moderner weltweiter Entwicklungen in Wirtschaft und Wissenschaft ist ebenso wenig tauglich wie ein naives, kritikloses Annehmen. Es geht ohnehin nicht darum, nur auf die erforderliche Aktualisierung und die rasante Zunahme der Wissensinhalte zu starren und zu befürchten, dass man dem nicht gerecht werden könnte. Gewiss, die grundständige, forschungsgestützte Lehre und Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen hat das Wissen auf den jeweils neuesten Stand zu bringen. Das allein reicht aber nicht. Ebenso wichtig ist die Ausbildung und Stärkung jener vielgestaltigen Kompetenzen, die für die Bewältigung der Anforderungen erforderlich sind, die mit der globalisierten und internationalisierten Wissenschafts-, Wirtschafts- und Berufswelt unausweichlich gegeben sind.

Welche Kompetenzen unterscheiden nun einen akademisch gebildeten von einem nicht so gebildeten Menschen? Der Philosoph Max Scheeler hat einmal gesagt, gebildet sei jemand, dem man, falls er auf einer Universität gewesen ist, nicht anmerke, dass er auf einer Universität gewesen ist, und dem man, falls er nicht auf einer Universität gewesen ist, nicht anmerke, dass er nicht auf einer Universität gewesen ist. Bildung ist also etwas, das man im Modus der Abwesenheit erkennt, nicht an einer Fülle von Fakten- oder Methodenwissen. Bildung bezieht sich primär auf die Entwicklung von Persönlichkeit.

Nun kenne ich keine einzige deutsche Universität (außer Witten/Herdecke), die es wagen würde zu sagen: In unseren Curricula kommt Persönlichkeitsbildung vor. Mit der Verabschiedung des ideologischen Ballastes des Dritten Reiches nach 1945 und erneut mit der Verabschiedung des ideologischen Ballastes seit der Vereinigung mit der östlichen Hälfte Deutschlands im Jahr 1989 hat man anscheinend Humboldts Grundidee der akademischen Bildung – dass nämlich Bildung Persönlichkeitsbildung ist; dass Bildung eben nichts, oder nur indirekt, damit zu tun hat, wieviel man auswendig kann – definitiv verabschiedet. Wir trauen uns nicht mehr – und auf diesem Feld sind uns die Angelsachsen und insbesondere die Amerikaner unendlich überlegen –, Persönlichkeitsbildung anzubieten, jedenfalls nicht im Bereich der Wissenschaft.

Wir in den deutschen Universitäten investieren nicht in Persönlichkeitsbildung, sondern wir investieren in Thermodynamik, wir investieren in Buchhaltung, wir investieren in Techniken der Kameralistik, die wir gerade mühsam in den Hochschulen wieder entlernen, und wir investieren in vieles, was ganz toll, aber völlig unerheblich ist. Ich habe den Forschungschef von Nestlé – er war Lebensmittelchemiker und hatte vor ungefähr 20 Jahren die Universität verlassen – einmal gefragt, was von dem, was er in der Hochschule gelernt habe, er beruflich noch brauche. Er hat etwas länger überlegt und geantwortet: „Ohne Ihnen schmeicheln zu wollen – das Einzige, was ich jetzt noch brauchen kann, von dem, was ich an der Hochschule gelernt habe, ist das, was ich in der Philosophie gelernt habe. Dort habe ich gelernt zu kommunizieren und zu argumentieren, ich habe gelernt, logisch zu analysieren, und ich habe gelernt, dass man sich von Leuten, die große Worte im Mund führen, nicht beeindrucken lassen soll. Diese drei Dinge machen heute mein Tagesgeschäft aus. Meine Kenntnisse in Lebensmittelchemie sind nach 20 Jahren überholt. Vielleicht sind die Grundlagen noch dieselben, aber sie sind so weit entfernt von dem, was wir heute tun, dass ich damit nichts mehr anfangen kann. Ich muss Menschen führen können, ich muss mit Menschen kommunizieren können. Das habe ich überhaupt nicht auf der Hochschule gelernt und wenn, dann höchstens in den Fächern, die nicht in mein direktes Fach gehören.“ Ceterum censeo: Nicht weil Transdisziplinarität so schön ist, sondern weil es gewisse disziplinenübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt, die man das ganze Leben lang braucht, deswegen müssen die Hochschulen in der Bundesrepublik, insbesondere aber die Universitäten, es wagen, die Persönlichkeitsbildung wieder ernst zu nehmen und sie auch anzubieten. Wenigstens wir in Witten/Herdecke versuchen das schon jetzt.

In Deutschland wird das Monopol der staatlichen Hochschulen gerade gebrochen. Ganze Bundesländer sind in Bewegung. Niedersachsen will seine Hochschulen zu Stiftungs-

hochschulen machen. Nordrhein-Westfalen diskutierte gerade die Idee, einzelnen staatlichen Universitäten zu erlauben, Stiftungen nicht des öffentlichen, sondern des privaten Rechts zu werden. Die Hochschullandschaft wird sich, was Trägerschaft und Entwicklungsdynamik betrifft, in Zukunft stark verändern. Diejenigen werden die Nase vorn haben, die neben den von allen Hochschulen verlangten wissenschaftlichen Inhalten auch noch die persönlichkeitsbildenden Inhalte anbieten. Sie werden diejenigen sein, die sich auf dem Markt des lebenslangen Lernens am besten bewähren werden.

4 Eine verspätete Lern-Nation

Wir sind eine verspätete Lernnation. Das wird insbesondere in dem angesprochenen Beispiel des senior-executive-training ganz deutlich. Aber das Defizit ist beileibe nicht nur auf das berufsbegleitende Weiterbildungsstudium beschränkt. An den meisten Hochschulen fehlen immer noch ausreichende lerntechnische Voraussetzungen. In der Internet-Nutzung sind wir jetzt gerade dort, wo andere Länder vor 10 Jahren waren. Ich kann mich noch erinnern, wie mir die Schamröte im Gesicht stand und wie ich mich herauszureden versuchte, als ich 1994 zum ersten Mal als Gastprofessor in einer südafrikanischen Universität war und versuchte, mit meiner eigenen Universität, die gerade eben E-Mail-fähig geworden war, elektronischen Kontakt aufzunehmen. Da stand ein netter Zulu neben mir, der zum IT-Dienst der Universität gehörte, lächelte und sagte: „You won't succeed.“ Ich fragte: „Why not?“ Und er sagte mir: „Listen, now you know why we call it good old Germany.“ Die Entwicklungs- und Schwellenländer – Südafrika, ein Eisbergland mit einem absoluten High-Tech-Elftel an der Spitze der Gesellschaft und zehn Elftel Entwicklungsland darunter – wissen, dass sie in bestimmten Bereichen weiter als wir sind, oder es bis vor kurzem waren. Wir haben das elektronische Lernen noch gar nicht ernsthaft in die Arbeit der Hochschulen einbezogen. Ich bin seit 1990 regelmäßig jedes zweite Jahr für ein bis drei Monate an einer Universität im Mittleren Westen der USA gewesen, wo ich auch unterrichtete. Schon wurde dort die Hälfte der täglichen Betreuungstätigkeit (die bei uns allerdings überhaupt nicht existierte) über das universitäre Intranet abgewickelt, in dem unter anderem elektronische Sprechstunden aller Art stattfanden. Studenten und Dozenten mussten also nicht zur gleichen Stunde am selben Ort sein. Der Professor gab an, zu welcher Zeit er auf seinem Rechner zu erreichen sei. Er gab die Daten an, wann die assignments eingereicht werden sollten, und dann wurden diese elektronisch übermittelten Texte in einem Chatroom diskutiert. Wir beginnen jetzt darüber nachzudenken, ob wir so etwas an unseren Hochschulen einführen sollten. Das senior-executive-training hängt aber von solchen technischen Voraussetzungen ab. Es

funktioniert nicht, wenn Blockveranstaltungen in Präsenzform angeboten werden. Wer aus der Gruppe der hohen Führungskräfte soll die denn besuchen? Haben Sie schon einmal einen erfolgreichen Manager gesehen, der sechs Wochen lang von seiner Firma für eine Weiterbildungsmaßnahme freigestellt wird? Darauf kann nicht einmal Harvard hoffen. Wir müssen also Wochenendseminare oder Modul-Seminare anbieten mit einer relativ kurzen intensiven Präsenzunterrichts- und einer ganz intensiven elektronischen Vor- und Nachbereitungsphase. Die Fernuniversität Hagen – so hat es der Bundespräsident neulich ganz richtig gesagt (er hat als Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen die FU Hagen aus ganz anderen Motiven gegründet, weil er nämlich die sozial benachteiligten Schichten in die Bildung bringen wollte) – ist heute fast der einzige ernst zu nehmende universitäre e-learning-Großanbieter in der Bundesrepublik.

Jetzt werde ich die zweite Facette der deutschen Bildungskatastrophe nennen. Die erste war das Defizit in der Persönlichkeitsbildung. Die zweite Facette ist der Mangel an vertikaler Differenzierung in unserem Hochschul- und Studiensystem. Ein Gedanke vorweg: Es wird oft behauptet, dass der protestantische Philosoph und Bildungstheoretiker Georg Picht mit seinen Warnungen vor einer bevorstehenden Bildungskatastrophe in Deutschland (1964) diese überhaupt erst ausgelöst habe. Das ist völlig falsch. Vielmehr ist es aufgrund der Picht'schen Anstöße gelungen, innerhalb kurzer Zeit, nämlich innerhalb von etwa 25 Jahren, das Problem der akademischen Breitenbildung in der Bundesrepublik weitgehend zu lösen. Sie können sich das am Sprung in der Zunahme des Erwerbs der Hochschulreife klar machen: von etwa 6 % eines Altersjahrgangs im Jahr 1964 auf über 40 % heute. Das war ein herkulischer Kraftakt, und den kann man nur bewundern. Das haben Schulen und Hochschulen geschafft. Auf der Strecke geblieben ist aber die vertikale Differenzierung des Bildungswesens, vor allem der Hochschulen.

Bis heute traut sich kaum jemand zu sagen, dass Hochschulen elitebildend sein sollen. Vielleicht fangen wir langsam wieder an, darüber nachzudenken. Wir haben die vertikale Differenzierung weitgehend vergessen. Besonders Begabte sollte man auch besonders fördern. Die Hochschulen sollten sich ihre Studierenden selber aussuchen dürfen, damit ein Wettbewerb zwischen den Hochschulen entsteht. Für die Professoren sollte es keine Einheitsbesoldungen und damit Einheitskarrieren geben. Es sollte möglich sein, mehr zu machen, mehr Forschung zu betreiben, besser zu lehren und Gratifikationen zu bekommen, wenn man ein guter Lehrer ist. Wir haben gedacht, Wissenschaft und Hochschulen seien ein Tummelfeld des Egalitarismus. Das ist ein völliges Missverständnis. Egalitär müssen wir nur sein, wo es die Zugangschancen betrifft. Nachher dürfen wir nicht mehr egalitär sein, wir müssen kompetitiv sein. Dies aber auf den Weg zu bringen, ist eine riesige Auf-

gabe. Diese zweite deutsche Bildungskatastrophe bedeutet aber nicht, dass es für eine Umkehr zu spät wäre. Wir müssen wagen, etwas zu tun, wir müssen es anpacken!

Der Grund dafür ist natürlich, dass wir nicht mehr in einem national abgeschotteten Bildungsmarkt leben. An den deutschen Hochschulen studieren gegenwärtig zwischen 8 % und 9 % Studierende aus dem Ausland. Bei genauerer Betrachtung sind die Hälfte davon Bildungsinländer, nur wegen des geltenden Einbürgerungsrechts sind sie nicht Deutsche. Wir haben uns also dem globalen Markt und dem Wettbewerb um Studierende noch gar nicht richtig ausgesetzt. Wir kennen diesen Markt nicht einmal, weil er gar nicht zu uns kommt. Wir werden, um es wieder etwas dramatisch zu formulieren, nach hinten durchgereicht. Als ich 1963 am Yale-College anfang zu studieren, fragten mich meine Mitstudierenden: „Where are you from?“ Ich sagte: „From Göttingen.“ Da sagten die: „Wow“. Das war ein Name: Göttingen, Mekka der Physiker, der Historiker und der Altphilologen. Kurz: Wow. 20 Jahre später hielt ich in Yale eine named lecture. Wie es der Zufall wollte, fragte mich jemand: „Where are you going?“ Weil ich eine Lehrstuhlvertretung dort wahrnehmen musste, antwortete ich: „To Göttingen.“ Die Reaktion: „Oh“. Zwischen „Wow“ und „Oh“ lagen 20 Jahre. In dieser Zeit haben wir zwar die erste Bildungskatastrophe einigermaßen überstanden, uns aber die zweite eingehandelt, auch was die internationale Reputation unserer Hochschulen betrifft.

5 Wissensgesellschaft als Lerngesellschaft

Wir treten in einen Weltmarkt des Lernens ein und müssen uns im Weltmarkt der Wissensgesellschaft bewegen. Zwar ist hier Vorsicht angebracht. ‚Wissensgesellschaft‘ ist zu einem jener Wörter geworden, die in aller Munde sind, aber auf dem Wege dorthin meistens das Gehirn nicht passiert haben. Jeder spricht über Wissensgesellschaft, und keiner überlegt sich, was das eigentlich heißen soll. Heißt es, dass wir heute mehr wüssten als früher? Überlegen Sie mal: Wer wusste mehr, Ihre Eltern oder Sie? Wenn ich mir überlege, wie viele Mörke-Gedichte meine Eltern auswendig konnten, wie viele Vokabeln mein Vater wusste, wieviel Bibelkonkordanz er einfach so zur Verfügung hatte, dagegen könnte ich im Boden verschwinden. Im Vergleich dazu weiß ich nichts. Wenn ich meinen Vater aber an einen Computer gesetzt hätte, dann wäre er ein vollkommener Analphabet gewesen. Er hätte nichts gewusst. In den Metafähigkeiten, die wir auf Bildungsinstitutionen lernen, wäre mein Vater mir im Bereich der Nachschlagetechnik und des Umgehens mit Texten haushoch überlegen gewesen. Ich hätte ihn dagegen sofort ausgestochen mit meinen Fähigkeiten, mich in wissensbasierten Systemen zu

bewegen. Ich hätte Suchmaschinen benutzen können und hätte in kurzer Zeit erheblich mehr an Wissen präsentieren und ausdrücken können. Ich bin immer völlig überwältigt, wenn ich die Literaturverzeichnisse in den Dissertationen meiner Doktoranden sehe, bis ich merke, dass ich dasselbe Literaturverzeichnis auch in drei Tagen hinkriege, wenn ich die entsprechenden Suchprogramme und Suchmaschinen einsehe. Mit anderen Worten: Der Umgang mit Wissen hat sich verschoben, aber mehr wissen als die frühere Generation, im Sinne von mehr im Gedächtnis haben, mehr Wissen zur eigenen Verfügung haben, das tun wir mit Sicherheit nicht. Ich besuche manchmal meinen verehrten Lehrer Hans Georg Gadamer – er wurde am 13. Februar dieses Jahres 101 Jahre alt – und der steckt mich problemlos jederzeit in die Tasche, wenn es um das Auswendigzitiere von Platon- oder Hölderlin-Texten geht.

Allerdings mahne ich noch einmal zur Vorsicht. Dieser Teil des Wissens macht noch keine Wissensgesellschaft aus. Wir befinden uns in einer Wissenstechnologiesgesellschaft, oder in einer Gesellschaft, in der neue Formen des Zugangs zu Wissen möglich und nötig sind. Das, was wir in dieser Gesellschaft lernen, ist das Beherrschen von Wissenstechnologie oder Wissenszugangstechnologie. Aber gerade in der Wissenszugangstechnologiesgesellschaft zählt beides: nicht nur, ob wir wissenstechnologisch mithalten können und wie es mit unseren persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten steht. Wer wissenstechnologisch nicht mithalten kann, wird gar nicht erst gefragt, ob er Hölderlin oder Platon auswendig kann. Wer aber mithalten kann, wird gefragt werden: Wie steht es mit deiner kommunikativen Kompetenz? Wie steht es mit deiner Fähigkeit, einen Vortrag zu halten, ohne ein Manuskript zu benutzen? Wie steht es mit deiner Möglichkeit, aus dem Wissensschatz, den du zugänglich hast, zu schöpfen, ohne immer erst hingehen und alles ausdrücken zu müssen? Wie steht es also mit solchen Fähigkeiten und wie mit der Sozialkompetenz? Beides ist nötig. Auch das Auswendiglernen ist nötig. Wer nichts auswendig kann, hat keinen Notvorrat, auf den er zurückgreifen kann, wenn er sich fragt, wer er selber ist. Identitätsbildung gehört zur Persönlichkeitsbildung, und deswegen bewegen wir uns vielleicht in ein Studium als Teilzeittätigkeit hinein. Aber das bedeutet keineswegs, dass das früher nicht so gewesen wäre, und es bedeutet weder, dass es etwas Schlimmes ist, noch dass das immer so sein muss.

Abschließend eine Bemerkung zu meiner eigenen Universität: Wir in Witten/Herdecke legen großes Gewicht darauf, dass unsere Studierenden vom ersten Semester an im Wortsinne Teilzeitstudierende sind. Wir halten beispielsweise für die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften in jeder Studienwoche einen ganzen Tag frei, an dem sie den Praxisbezug ihres Faches erfahren und einüben sollen. Jeder Studierende studiert vom

ersten Semester an mit einem Bein intramural in der Universität und mit dem anderen in einer der so genannten Mentorenfirmen, von denen es – etwa für die Wirtschaftswissenschaften – zur Zeit rund 670 gibt. Die werden am Anfang des Semesters in der Form eines Heiratsmarktes mit den Studierenden zusammengebracht. Ähnliches gilt in der Medizin. Unsere Medizinstudenten werden nicht jahrelang mit klinisch-theoretischen Studien vom Patienten ferngehalten. Von Anfang an sind sie Teilzeitstudierende, und nur so schaffen wir es, aus ihnen Vollzeitstudierende zu machen. Auch deswegen sind wir die Universität mit den bundesweit kürzesten Studiendauern und den besten Ergebnissen, jedenfalls in der Medizin. Wir erreichen diese Resultate nicht, weil wir so toll wären und die anderen so dumm. Die anderen sind zumindest genauso gut, aber ihnen fehlt unter anderem, dass eine studiennahe praktische Teilzeittätigkeit in das Studium integriert ist. Die Studierenden müssen nicht nebenher irgendwas jobben, um Praxis zu erfahren und Geld dazu zu verdienen. Die Teilzeittätigkeit ist vielmehr Teil ihres Studiums, und diese Konstruktion ist eine kluge Einrichtung.

Wir bewegen uns aus dem konventionellen in ein eher postkonventionelles Studieren hinein. Die Studierenden – ob sie an Privathochschulen, und das wird zunehmend der Fall sein, oder an staatlichen Hochschulen studieren, ist dabei unerheblich – werden in zunehmendem Maße diese Mischform von Theorie und Praxis erleben. Aber das ist genau das Richtige, denn so wird ihr Leben in Zukunft aussehen. Es wird eben nicht mehr konsekutiv zuerst Studium und dann Leben, sondern es wird ein ständiges Hin und Her zwischen institutionellem Lernen und beruflicher Praxis sein. Und je früher man anfängt, so zu lernen, desto besser ist es für den Rest des Lebens.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Walther Ch. Zimmerli
Präsident der Universität Witten/Herdecke
Alfred-Herrhausen-Straße 50
58448 Witten
E-Mail: zimmerli@uni-wh.de

Die Studienzeit meiner Enkel Fast ein bildungspolitisches Zukunftsmärchen

Klaus D. Wolff

Die Zeit der Enkel

Betrachtet man kritisch oder auch unkritisch die Gestaltung von Studium und Lehre, die Ausformung und die Inhalte von Studiengängen sowie die Organisation des Studienangebots, so wird in der Regel nach der jeweils aktuellen Praxis gefragt. Das Ist wird geschildert und begründet, nur selten wird darüber nachgedacht, wie Studium und Lehre in der Zukunft beschaffen sein müssen, um dem Auftrag der Hochschule gerecht zu werden, Menschen auszubilden für die Lösung von Problemen, die heute noch unbekannt sind.

Daher stelle ich nun die Überlegung an, wie wohl die Studienzeit meiner Enkel aussehen wird, aussehen muss, um diese zentrale Aufgabe der Hochschule zu erfüllen. Die Zeitdimension erhält mit dieser Nachfrage eine ganz andere Qualität. Der Blick wird auf das gelenkt, was eigentlich stets im Angebot eines jeden Studienganges stecken soll, nämlich die Befähigung zu schaffen, auf Fragen antworten zu können und Probleme zu lösen, die erst in der Zukunft gestellt werden bzw. auftreten, und die man nicht ohne weiteres in den Blick nimmt, weil sie ja noch so weit entfernt sind.

Meine Enkel, die heute zwischen einem und acht Jahre alt sind, werden, sofern sie überhaupt studieren, voraussichtlich zwischen dem Jahr 2012 und dem Jahr 2025 an einer Hochschule immatrikuliert sein. Der zu betrachtende Zeithorizont wird damit deutlich ausgedehnt, und dennoch ist zu erwarten, dass sich bis dahin an den Hochschulen nur das verändert haben wird, was schon jetzt oder in den nächsten Monaten angedacht wird. Die Tragezeit bildungspolitischer Innovationen im Hochschulbereich liegt weit über der von Elefanten. In der Regel beträgt sie nicht unter zehn Jahre. Deshalb sollte man nicht davon ausgehen, dass im System von Lehre und Studium sich im Jahr 2012 wesentliche Veränderungen durchgesetzt haben werden, die heute noch nicht bedacht worden sind.

Zu den wenigen Gedanken, die jetzt bereits über ein Studium in der Zukunft angestellt werden, gehören die erhebliche Ausweitung des Telestudiums, die ständige Abnahme der Halbwertszeit des Wissens wegen der Notwendigkeit und Bedeutung von Weiterbildung

sowie neuerdings die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen und die damit verbundene Ergänzung der staatlichen Genehmigung für die Einführung neuer Studiengänge durch eine Akkreditierung. Richtigerweise fehlen konkrete flächendeckende Überlegungen hinsichtlich der Inhalte, denn Anpassungen der Studieninhalte sollten so ortsnahe und so zeitnahe wie möglich vorgenommen werden. Jedoch sollten für das Teilsystem Studium und Lehre unbedingt die Erfahrungen mit den Rahmenbedingungen aus der Zeit der beiden letzten Generationen herangezogen werden. Vielleicht lässt sich dann für die Studienzeit der Enkel das eine oder andere Chaos vermeiden.

Lehren aus der Vergangenheit

Eine der bisher unbewältigten Erblasten der Vergangenheit ist die noch immer stümperhafte Umsetzung der Expansion der deutschen Bildungseinrichtungen in der Folge der Picht'schen Artikelserie über „Die deutsche Bildungskatastrophe“ aus dem Jahr 1964. Diese Expansion hätte umfassende Strukturreformen notwendig gemacht. Das Schicksal, man kann auch sagen das Unglück, wollte es jedoch, dass die deutsche Kultur- und Wissenschaftspolitik von den drei Hauptsätzen der Picht'schen Katastrophenlehre nur den ersten, „wir brauchen mehr Akademiker“, wahrnahm und realisierte. Die beiden anderen Hauptsätze, das Studium soll kurz sein, und im Beruf stehende Akademiker sollen regelmäßig zu einer Weiterbildung an die Universität zurückkehren, wurden übersehen und vernachlässigt.

Mit der Verwirklichung lediglich des ersten Hauptsatzes wurde ausschließlich das quantitative Element staatlicher Wissenschaftspolitik verstärkt. In den Vordergrund rückten die Bemühungen um die Bereitstellung von Studienplätzen. Hierfür wurden feste Planungsrichtwerte wie etwa Studenten pro wissenschaftliches Personal, Quadratmeter-Hauptnutzfläche je Student und Bücherbestand je Fach entwickelt. Wissenschaftsimmanente Überlegungen zu Gestalt und Struktur von Hochschulen gerieten ins Hintertreffen. Dies gilt auch, obwohl sich die Kultusministerkonferenz nicht erst heute, sondern schon 1965 in einer Studie („Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Probleme und Tendenzen“) Sorgen um die Gestaltung von Lehre und Studium machte: „Die zunehmende Verlängerung der Studienzeiten hat zu Überlegungen darüber geführt, wie weit der Studiengang der Studierenden gestrafft werden kann. Zur Diskussion stehen die Verantwortung der Fakultäten dafür, dass die Studierenden innerhalb der vorgeschriebenen Studienzeit in sachgerechter Reihenfolge in allen notwendigen Fächern ihres Studienbereiches Vorlesungen und Übungen und andere Unterrichtsveranstaltungen

besuchen und ihr Studium abschließen können, die Aufstellung von Studienordnungen, regelmäßige Studienberatung insbesondere für die Studierenden der Anfangs- und Prüfungssemester und die Reform des Prüfungsverfahrens."

Die wichtigste Lehre, die wir aus dem Umgang mit der Picht'schen Katastrophentheorie ziehen sollten, lautet: Nicht warten, bis die Konsequenzen aus quantitativen Entwicklungen so dramatisch werden, dass alle Kräfte auf die Errichtung von Notdämmen gegen die anrollende Flut konzentriert werden müssen. Im Augenblick sind wir schon wieder dabei, alles so einzurichten, dass uns die nächste Flut überrollen wird, wenn auch in anderer Gestalt als im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts. Die Kultusministerkonferenz zögert, zur Kenntnis zu nehmen, dass nach dem Jahr 2015 die Zahl der Studenten an den deutschen Hochschulen dauerhaft stark zurückgehen wird. Vermutlich tut sie das aus der Sorge heraus, dass sofort die Finanzminister erklären werden, dass die Hörsäle der Hochschulen künftig kleiner sein müssten, wofür man weniger Geld bereitstellen müsste, und dass in weniger und in kleineren Hörsälen auch weniger Professoren lehren müssten, wodurch man noch einmal Geld sparen würde.

Tatsache ist, dass man, wenn nichts zur Abwendung geschieht, damit rechnen muss, dass zugleich mit dem Bevölkerungsrückgang auch die Frequenzen im Bildungswesen nachlassen werden. Für Bayern sieht das so aus, dass die Wohnbevölkerung, die gegenwärtig noch rund 12,2 Millionen beträgt, bis zum Jahr 2040 auf 10,5 Millionen sinken wird. Durch die Altersverschiebungen wird die Zahl der Besucher von vorschulischen Einrichtungen bis zum Jahr 2040 von jetzt 240.000 auf 130.000 abnehmen, von den allgemeinbildenden Schulen werden statt 1,5 Millionen Schülern nur noch 900.000 zu betreuen sein, die Berufsschulen werden statt von 280.000 Schülern nur noch von 190.000 Schülern besucht werden. An den Hochschulen Bayerns, an denen gegenwärtig etwa 210.000 Studierende aus der bayerischen Wohnbevölkerung eingeschrieben sind, werden aus dieser nur noch 140.000 Studierende vorhanden sein. Hinzuzurechnen sind die Wanderungsgewinne der Hochschulen in Bayern aus anderen Bundesländern und die ausländischen Studenten. Zu berücksichtigen sind außerdem die Veränderungen in der Nachfragebeteiligung. Natürlich kann heute noch nicht im Einzelnen ermittelt werden, wie sich diese Komponenten entwickeln werden, es können jedoch plausible Annahmen gemacht werden, wie sich die Verhältnisse entwickeln sollten. Betrachtet man die Gruppe der 25- bis 35-Jährigen, also diejenigen, die gerade eine Hochschulausbildung hinter sich haben, als das kreative Potenzial innerhalb der insgesamt Erwerbstätigen, dann muss sehr nachdenklich stimmen, dass diese Gruppe in Bayern von heute 1,8 Millionen Personen bis zum Jahr 2040 auf 1 Million abnehmen wird.

Wir werden also etwas tun müssen für die Erhaltung des Humankapitals. Wenn außerdem der Rückgang der Nachfrage im Bildungsbereich Auswirkungen auf die Ressourcenausstattung haben kann, sollte rechtzeitig deutlich gemacht werden, dass zumindest im Hochschulbereich der Qualitätsstandard deutlich verbessert werden muss, um für Wanderungsgewinne an guten und herausragenden Studenten attraktiv zu werden. Für eine weitere Anhebung der Qualität des Teilsystems Lehre und Studium werden zusätzliche Ressourcen bereitstehen müssen. Andernfalls wird sich die durch den Öffnungsbeschluss von 1977 erzeugte permanente Unterfinanzierung des Hochschulsystems auf einem erheblich niedrigeren Niveau fest- und fortschreiben.

Forderungen an Lehre und Studium

Es lässt sich rasch darlegen, welche Forderungen an die Studienorganisation in Zukunft zu stellen sind, denn neu ist nichts daran, wie ein Blick in die schon zitierte Studie der Kultusministerkonferenz von 1965 zeigt. Die schon lange auf dem Tisch liegenden Grundforderungen sind

- Berechenbarkeit der Ergebnisse,
- Flexibilisierung der Abläufe,
- Qualitätsgarantie der Inhalte,
- Mobilitätssicherung für die Beteiligten,
- Deregulierung der Zuständigkeiten und Verfahren.

Nun wird es langsam Zeit, sie zu verwirklichen. Die Hochschulen sollten dabei endlich begreifen, dass es wenig Sinn macht, die Initiative für Neuregelungen dem Staat zu überlassen. Die deutschen Hochschulgesetze regeln vor allem die Aufbauorganisation der Hochschulen, ohne dabei den Vorgang und den Ablauf der konkreten Aufgabenerfüllung in den Blick zu nehmen. Unter der grundsätzlich zutreffenden Annahme, dass einzelne Organisationselemente der Hochschulen immer wieder gleichbleibende Funktionen erfüllen, werden diese Elemente in ein bestimmtes invariables Verhältnis zu anderen Elementen gestellt. Durch eine solche rein statische Betrachtungsweise und Regelvorschrift sind die Hochschulen nicht in der Lage, die von ihnen selbst zu gestaltende Ablauforganisation des Studiums mit der rigiden Aufbauorganisation in Einklang zu bringen. Außerhalb der Regelungsinhalte der Hochschulgesetze liegende noch zusätzlich hinzukommende Regelungszwänge wie Curricularnormwerte, Zwangsimmatrikulationen über ZVS-Verfahren usw. verstärken die Inkongruenz zwischen dem Optimierungsgebot von Ablaufprozessen und dem Zwang selbstständiger Organisationsvorgaben. Die Hoch-

schulen haben es bisher weitgehend versäumt, eigene Strukturkonzepte zu entwickeln, die mit den realen Handlungsabläufen abgestimmt sind. Einen Anreiz in diese Richtung haben die in einzelne Hochschulgesetze aufgenommenen Experimentierklauseln gebracht. Auf diesem Weg sollte weiter gegangen werden, da eine zwangsweise vorgegebene Aufbauorganisation, die bei ihrer Konstruktion nicht auch optimierte Prozessabläufe in den Blick nimmt, automatisch zu organisatorischen Qualitätseinbußen führt.

Qualitätsmanagement für Lehre und Studium

Die wichtigste Begründung für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen ist neben der Internationalisierung und Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen die Sicherung und Anhebung der Qualität der Ausbildung. Die entscheidende Zugabe bei der Einführung der neuen Studiengänge war die von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz vereinbarte Auflage, dass für diese Studiengänge eine Akkreditierung erfolgen soll, die mit einer Evaluierung der Studienorganisation verbunden ist. Die mit dieser Aufgabe betrauten Akkreditierungsagenturen müssen daher die Qualitätssicherung akademischer Bildung und Ausbildung durch die Festlegung von Standards und Kriterien gewährleisten. Im Zuge des zunehmenden Wettbewerbs und der Globalisierung der Handlungsbedingungen der Hochschulen, nicht nur traditionsgemäß für die Forschung, sondern künftig auch für Lehre und Studium, ist davon auszugehen, dass in allen Akkreditierungsverfahren für Bachelor- und Master-Studiengänge jeweils das höchstmögliche Qualitätsniveau gemäß ihrer spezifischen inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen und Ziele anzustreben ist.

Die Qualität des jeweiligen Studienangebots lässt sich stets nur im Einzelfall konkret bestimmen. Daher werden die Verfahren durch das Prinzip eines übergeordneten Kriterienkataloges geleitet werden, der fallbezogen auf einen zu akkreditierenden Studiengang spezifiziert wird. Es ist zu erwarten, dass Hochschulen, die einen Antrag auf Akkreditierung eines Bachelor- und/oder Masterstudienganges stellen, deutlich ein eigenes Profilspektrum herausstellen und die Zielsetzung ihrer Studiengänge darlegen werden. Dabei wird jede Hochschule ihren eigenen Qualitäts- und Handlungsstandard bestimmen und erläutern, wie sie die angestrebten Ziele zu erreichen sucht. Die Akkreditierungsagentur wird anhand der relevanten Punkte ihres Kriterienkataloges prüfen, ob Ziele und Inhalte konsistent und mit den von der Hochschule angebotenen Mitteln realisierbar sind. Profilschärfe erhalten Studiengänge insbesondere durch eine rational begründete und

detailliert dargelegte Zielsetzung, einen klaren inhaltlichen Aufbau und eine methodologische Geschlossenheit des Angebots, durch zuverlässige zeitliche Gliederung, intensive Betreuung und kontinuierliche Leistungskontrollen.

Die Einführung gestufter Studiensysteme mit Bachelor- und Masterabschlüssen neben den bestehenden Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen wird Vielfalt, Transparenz und Qualität der Hochschulausbildung fördern sowie die Chancen deutscher Absolventen auf dem globalen Arbeitsmarkt verbessern. Eine flexiblere Gestaltung der Studienprogramme und internationale Kompatibilität der Abschlüsse werden den Anforderungen des Marktes Rechnung tragen und die Mobilität deutscher sowie ausländischer Studierender begünstigen.

Für die Bachelor- und Master-Studiengänge werden keine Rahmenprüfungsordnungen aufgestellt, stattdessen will man sie einem Akkreditierungsverfahren unterziehen. Mit der Akkreditierung wird im deutschen Hochschulwesen ein neues Verfahren zur Qualitätssicherung der Studienangebote eingeführt. Akkreditierung soll zwar die nationale und internationale Anerkennung der Studienabschlüsse durch die Sicherung der Qualität von Lehre und Studium gewährleisten und zugleich Hochschulen, Studierenden und Arbeitgebern verlässliche Orientierung hinsichtlich der Qualität von Studienprogrammen geben. Der eigentliche Effekt wird aber darin liegen, dass an die Studienorganisation flächendeckende Maßstäbe der Qualitätssicherung angelegt werden, denn die Akkreditierung ist die Anerkennung eines Programms oder einer Institution in einem formalen und transparenten Verfahren mit exakt definierten Folgen und auf Grund einer Begutachtung, die ebenfalls in einem formalen und transparenten Verfahren nach vorher festgelegten Kriterien durchgeführt wird. Gemäß diesem Grundsatz gibt es zwei einander ergänzende Verfahren: ein Begutachtungsverfahren, das aus einer ausführlichen Selbstdokumentation der den Studiengang anbietenden Hochschule, einem Vor-Ort-Besuch und der Stellungnahme der Gutachtergruppe besteht, und ein anschließendes Akkreditierungsverfahren, in dem zunächst der zuständige Fachausschuss die Berichte der Hochschule und die Stellungnahme der Gutachter bewertet und danach die Akkreditierungskommission über die Akkreditierung des Studienganges befindet.

Die Selbstdokumentation der Hochschule muss zusätzlich zur Studien- und Prüfungsordnung eine Kurzbeschreibung des neuen Studiengangs enthalten, Auskunft über Profil und Organisationsstrukturen der Hochschule geben, Informationen zur Zielsetzung, zu den Arbeitsmarktperspektiven, den Inhalten, Veranstaltungen, Verfahrensabläufen, Ressourcen und Qualitätssicherungsmaßnahmen des Studiengangs vermitteln sowie das

Verhältnis zu bestehenden Angeboten im In- und Ausland erläutern. Dadurch, dass diese Selbstdokumentation von einer neutralen externen Gutachtergruppe geprüft wird, werden die Akkreditierungsverfahren einen unverzichtbaren Beitrag zur Tabuentorgung leisten. Die Deutung, weshalb ein fremdes Element eine klärende und befreiende Wirkung entfalten kann, bietet schon Georg Simmel in seinem Exkurs über den Fremden (in: „Soziologie, Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung“, 1908) an. Die formale Position des Fremden ist eine Synthese aus Nähe und Ferne, die dem Fremden, „weil er nicht von der Wurzel her für die singulären Bestandteile oder die einseitigen Tendenzen der Gruppe festgelegt ist“, eine besondere „Attitüde des Objektiven“ ermöglicht. Diese Attitüde ist seine Freiheit. Er ist unter dem Gesichtspunkt von Veränderungen der Freiere, er übersieht die Verhältnisse vorurteilsloser, misst sie an allgemeineren, objektiveren Idealen und ist in seiner Aktion nicht durch Gewöhnung, Pietät oder Antezedenzen gebunden. Ein fremder Experte hat also den Vorzug einer doppelten Perspektive, die ihn von dem Angehörigen der zu begutachtenden Gruppe unterscheidet und ihm die Möglichkeit der engagierten Beweglichkeit und distanzierten Sicherheit gewährt, ihm zugleich Vertrautheit und Urteilskraft erlaubt. Die Einführung des Prinzips der Einbindung des fremden Experten in das System der Gestaltung von Lehre und Studium wird diesem System einen Qualitätsschub ermöglichen. Die Fähigkeit des fremden Experten, die Verhältnisse mit anderen Augen zu sehen, daraus Alternativen zu entwickeln oder zu erkennen, differente Sichtweisen zu eröffnen, also Innovationen zu erleichtern, wird einen Kulturwandel in dem Teilsystem Lehre und Studium herbeiführen. Der fremde Experte wird mit Dingen kalkulieren können, die dem Einheimischen als Tabu gelten. Dieser Veränderungen fördernde und unterstützende fremde Blick wird zu einem kulturellen Mehrwert in Lehre, Studium und Studienorganisation führen.

Der geforderte und geförderte Student

Die Beziehungen zwischen Hochschule und Student werden sich in der Weise verändern, dass der Student künftig sowohl stärker gefordert als auch stärker gefördert werden wird. Das bedeutet, dass das Verhältnis von Student und Hochschule entbürokratisiert und mehr personalisiert werden wird.

Die unerlässlichen Voraussetzungen einer solchen Personalisierung sind einerseits die Beseitigung der planwirtschaftlichen Elemente Kapazitätsverordnung, Zentrale Verteilungsstelle und BAföG und andererseits eine echte Gestaltungspartizipation der Studenten durch Aktivitätsbeteiligung statt bloßer Entscheidungsbeteiligung.

Die Gestaltungselemente werden sein:

- die Zulassung zum Studium durch die einzelne Hochschule
- ein Aufnahmeverfahren, das durch die Hochschule geregelt wird und in dem zugleich die Feststellung des Vorhandenseins der Leistungsvoraussetzungen für das gewählte Studium erfolgt,
- begleitende Leistungskontrollen,
- Verpflichtung der Hochschule zu Beratungsgesprächen und Verpflichtung der Studenten, diese Beratungsgespräche wahrzunehmen,
- Stipendienvergabe durch die Hochschule in Ablösung des zentral gesteuerten BAföG, das jede Beziehung zwischen finanzieller Förderung des Studiums und dem Studium selbst negiert,
- Studiengebühren als Leistungsentgelt an die Hochschule ohne staatlich verordnete Gebührenordnung.

Der soziale Ausgleich der Studiengebühren für ökonomisch schwache Studieninteressenten wird durch ein steuerbegünstigtes Bildungssparen, durch zinsverbilligte Bildungsdarlehen und spätere einkommensabhängige Rückzahlungen ermöglicht werden.

Der Student auf Lebenszeit

Seit Jahrhunderten wird er belächelt, verspottet, bestaunt und verachtet, der ewige Student. Der Student im 20., im 40. oder gar im 80. Semester, der die Prüfungen scheut wie der Teufel das Weihwasser. Das „bemooste Haupt“, ehemals eine Lachnummer, ist heute zu einem der negativen Markenzeichen der Universität geworden. Er ist das Aushängeschild für die Langsamkeit und Unflexibilität des gesamten Bildungswesens.

Die Tatsache lässt sich nicht leugnen, es gibt viele, zu viele Studenten, die nicht in einer angemessenen, nicht in der dafür vorgesehenen Zeit ihr Studium beenden und ihre Prüfungen ablegen. Es gibt dafür zahlreiche Gründe, einer der wichtigsten ist die unzureichende Betreuung auf Grund der permanenten Überlastung der Hochschulen. Organisatorische Nachlässigkeit trägt ebenfalls einen erheblichen Teil zu dem beklagenswerten Zustand bei. Die Schuld dafür lässt sich gleichermaßen auf Staat und Hochschulen aufteilen. Der ewige Student, bzw. dessen zu große Zahl, gilt zu Recht als Beweis für die Vernachlässigung des Faktors Humankapital in Deutschland. Er ist eine volkswirtschaftliche Fehlinvestition, das heißt verschleudertes Kreativ-Potenzial der Jugend, eine Konterkarierung des in Deutschland so dringend benötigten Rohstoffes Geist.

Die Hochschulen werden sich schwer tun, dieses negative Markenzeichen so rasch wieder los zu werden, es sei denn, sie würden in diesem Punkt überzeugend ihre tatsächlich vorhandene Leistungsfähigkeit beweisen können. Sie könnten und sie sollten den Studenten auf Lebenszeit in ein positives Element verwandeln.

Es ist ja schließlich so, dass die Halbwertszeit des Wissens ständig kleiner wird, also dass der Wissensbedarf, den wir zur Bewältigung der Probleme in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat benötigen, permanent wächst. Das bedeutet, jeder muss versuchen, mit seinem Wissensstand stets auf der Höhe der Zeit zu bleiben. Da dies nicht möglich ist, während man seinen Alltagsgeschäften nachgeht, müsste man hin und wieder eine Auszeit nehmen, um konzentriert und in Ruhe das an neuem Wissen nachzulernen, was man für die Erledigung seiner Aufgaben braucht.

Und für diese unabdingbar notwendigen Nachlernzeiten sollten die Hochschulen das Angebot einer Immatrikulation auf Lebenszeit machen. Jedem Student wird dabei zugesichert, dass seine Universität jederzeit das aktuelle Wissen auf seinem Fachgebiet bereithält und ihm in aufbereiteter Form vermittelt. Er kann als Student auf Lebenszeit aus dem Berufsleben wiederholt an seine Hochschule zurückkehren und sicher sein, dass das von ihm benötigte Wissen dort abrufbar ist und ihm zur Verfügung steht.

Der Vorschlag ist nicht so zu verstehen, dass alle Hochschulen in allen ihren Fächern das Angebot einer Lebenszeitimmatrikulation einführen werden. Keiner Hochschule ist es jetzt oder in Zukunft möglich, auf allen von ihr angebotenen Fachgebieten das gesamte aktuelle Spektrum des Wissens in allen Verzweigungen verfügbar zu haben. Es wird sich deshalb, wenn das Prinzip des Studenten auf Lebenszeit eingeführt ist, eine Verteilung der umfassenden Wissensangebote in den einzelnen Fachgebieten auf eine Vielzahl von Hochschulen herausbilden, wodurch garantiert sein wird, dass es in jedem Fachgebiet mindestens eine Hochschule gibt, die stets das volle aktuelle Wissensangebot parat hält. Gekoppelt ist dies mit einer Verpflichtung der Hochschule und der Bereitschaft der Studenten zu einem immerwährenden Dauerkontakt. Neben diesem ersten Haupteffekt wird eine zweite Hauptwirkung eintreten: Es wird damit endlich ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot der Hochschulen geben. Und es wird sich eine lückenlose Transparenz des Wissensangebots für die Praxis einstellen.

Mit dem Prinzip des Studenten auf Lebenszeit, mit der Lebenszeitimmatrikulation werden noch ganz andere Faktoren des Bildungswesens in Bewegung kommen. Abgesehen davon, dass die Beschleunigung der Abnahme der Halbwertszeit des Wissens entschärft

werden wird, kann die Lebenszeitplanung aktiviert werden, das Stipendienwesen lässt sich neu gestalten, die Gemeinschaft der Lernenden mit den Lehrenden in der Hochschule wird wirklich realisiert. Und am Ende steht möglicherweise die Einsicht, dass das Studium auf Lebenszeit so ernst genommen wird, dass man es künftig nur noch von Zeit zu Zeit für die Berufstätigkeit unterbricht.

Das maßgeschneiderte Studium

Dem Prinzip der Lebenszeitimmatrikulation wird entweder kumulativ oder alternativ das System eines für den Einzelfall maßgeschneiderten Studiums zur Seite gestellt werden. Ein für einen einzelnen Studenten, für eine einzelne Studentin maßgeschneidertes Studium wird eine zweiseitige Leistungsvereinbarung zwischen der Hochschule und dem Studierenden sein, in dem die Studieninhalte, die Studienorganisation, der Verlauf und die Dauer des Studiums festgelegt werden. Als Entgelt für so garantierte Bildungs- und Ausbildungsleistungen werden Studiengebühren erhoben werden. Inhaltliche und organisatorische Veränderungen werden möglich sein, werden aber jeweils einer Absprache zwischen Hochschule und Student bedürfen.

Das System des maßgeschneiderten Studiums wird ein Angebot für eine Aktivierung der Lebenszeitplanung sein und ebenfalls ein wirksames Feedback zwischen Lehre und Praxis herbeiführen. Seine größte Wirkung wird das maßgeschneiderte Studium jedoch für eine sinnvolle und effiziente Gestaltung des Teilzeitstudiums durch eine individuelle Differenzierung der Studienzeiten und für die Vereinbarung von Berufsausbildung, Berufsausübung und Kindererziehung entfalten.

Von existenzieller Bedeutung für Gesellschaft, Staat und Wirtschaft wird es künftig sein, wie die Notwendigkeit, Zeit in die Erziehung unserer Kinder zu investieren, vereinbart werden kann mit beruflicher Tätigkeit des Elternteils, der sich hauptsächlich der Kindererziehung widmet. Und das sind bisher, und vermutlich überwiegend auch in der Zukunft, die Mütter. Kindererziehung lässt sich nicht nebenbei erledigen, sie verlangt die ganze Frau oder den ganzen Mann. Es ist nicht fair gegenüber unseren Kindern, wenn wir Erziehung, Zuneigung und die Vorbereitung auf ein in eigener Verantwortung zu führendes Leben sozusagen zwischen Tür und Angel erledigen oder gar weitgehend der Schule oder anderen Anstalten überlassen. Die Lösung des Problems wird weder die Überantwortung der Kinder an Bewahranstalten noch eine Rückkehr der Frau an Herd und Hof sein. Fair play gegenüber den Kindern und den Kindererziehern wird heißen, dass sämtliche Regeln, die auf Familie und Kinder bezogen sind, so zu gestalten sind,

dass sich auf jeden Fall ein Elternteil voll der Kindererziehung widmen kann, ohne dass daraus ein Nachteil erwächst.

Am Anfang der menschlichen Entwicklung stand zwar die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, die erst menschliche Kultur ermöglichte, und in der die Sorge um Haus und Kind genauso wichtig war wie die Sorge für Existenz und Lebensunterhalt. Dieses partnerschaftliche Verhältnis zwischen Männern und Frauen muss aber heute neu bestimmt werden. Das darf jedoch weder auf Kosten der Elterngeneration noch auf Kosten der nächsten Generation, der Kindergeneration, geschehen. Bisher sind wir zwar von einer klugen Regelung des beruflichen Wiedereinstiegs nach der Kindererziehung noch meilenweit entfernt, doch das System des maßgeschneiderten Studiums als Vorbereitung auf beruflichen Wiedereinstieg nach Kindererziehungszeiten wird Abhilfe schaffen.

Wer immer es auf sich nimmt, sich voll der Erziehung seiner Kinder zu widmen, braucht nach dem Abschluss der Erziehungszeit für den Wiedereintritt in das Berufsleben einen vollen Ausgleich für die inzwischen weiter fortgeschrittene Entwicklung der Berufswelt. Nicht bürokratische Pauschalprogramme sind gefragt, sondern individuelle, auf den Einzelfall bezogene und maßgeschneiderte Wiedereinstiegslösungen. Komponenten solcher Maßschneiderei werden vor allem die Angebote individueller beruflicher Weiterbildung und deren Kostenübernahme durch den Staat sein. Die Hochschulen könnten mit der Entwicklung eines Systems des maßgeschneiderten Studiums zu Protagonisten einer neuen gesellschaftlichen Entwicklung werden.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus D. Wolff

Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN

c/o Universität Bayreuth

95440 Bayreuth

E-Mail: akkreditierungsagentur.kdw@uni-bayreuth.de

Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium! Eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschulen

Marion Schick

Tagungen sind doch immer für etwas gut. In diesem konkreten Fall zum Beispiel dafür, dass man das Bayerische Hochschulgesetz zur Hand nimmt und feststellt, dass darin im Art. 73 Abs. 2 Satz 3 steht: „Die Hochschulen sollen im Rahmen ihrer Möglichkeiten darauf hinwirken, dass durch eine Differenzierung des Studienangebots ein Teilzeitstudium ermöglicht wird.“ Gut, denke ich, dass die neuen Masterstudiengänge an der Fachhochschule München dieser Forderung entsprechen. Da gibt es kein Studium, das nicht berufsbegleitend zu einem weiteren akademischen Abschluss führt. Und die Palette der Möglichkeiten reicht vom Donnerstag-bis-Samstag-Modell bis hin zum Wochenmodell, bei dem die Vorlesungen konzentriert in einer Woche gehalten werden und am Samstag Prüfungen sind.

Zur Zeit bietet die Fachhochschule München jeweils im Sommer- und Wintersemester fünf Studiengänge an, die von Berufstätigen genutzt werden können. Der Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik startet im Sommersemester 2001 den Kurs „Systems Engineering“, ein Studium, das Technik und Betriebswirtschaft vernetzt, sowie den Masterstudiengang „Electrical Engineering“. Der Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen beginnt ebenfalls im Sommersemester mit dem Masterstudiengang „Industrial Engineering and Management“. Er vernetzt Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Das Programm ist modular aufgebaut mit Projektarbeiten zwischen den Lernblöcken und Praktika im Ausland. Über 100 Interessenten hatten sich auf Anhieb angemeldet. Der Fachbereich Sozialwesen bietet bereits seit sechs Jahren den Aufbaustudiengang „Gesundheitspädagogik“ sehr erfolgreich als Fernstudium an. Als Studienmaterial dienen Lehrpakete in Form von Arbeitsbögen, Videos, CDs und Kassetten. Der Masterstudiengang „Industrie Marketing und Technischer Vertrieb“, den die Technologie- und Wissenstransfer AG der Fachhochschule München zusammen mit der Fachhochschule Landshut für Ingenieure und Naturwissenschaftler aus den Bereichen Marketing, Vertrieb und Services anbietet, wurde inzwischen zu einer Empfehlung bei der Investitions-güterindustrie.

Nachdem ich die neuen Masterstudiengänge Revue passieren ließ, gehen die Gedanken ein Stück weiter in Richtung der grundständigen Studienangebote. Hier sieht es dann

schon ein wenig anders aus. In keinem einzigen Studiengang für das Erststudium ist zur Zeit ein Teilzeitstudium möglich. Die bayerische Rahmenprüfungsordnung sieht in § 2 auch gar nichts anderes vor, wenn sie die Regelstudienzeit mit 8 Semestern angibt. Fehl- anzeige also im grundständigen Studienbereich. Vielleicht gehört die Fachhochschule München also zu einer der von Berning und Schindler befragten Hochschulen, die nichts halten vom Teilzeitstudium: „Das Teilzeitstudium wurde von keiner Hochschule begrüßt“, steht in der Kurzzusammenfassung der Studie des Staatsinstituts. Für die FH München stimmt das aber nicht. Ich begrüße ein Teilzeitstudium und verfolge seit Jahren, dass es als Thema auf die Hochschule zukommt und gestaltet werden muss. Warum?

Über die Gründe wurde im Rahmen dieser Tagung bereits vertieft gesprochen: Über die veränderten Lebenswelten von Studierenden, die hohe Erwerbstätigkeit, die Familien- arbeit usw. Unter diesen Aspekten wird das Thema Teilzeitstudium zumeist diskutiert, und das gipfelt dann mitunter in einer Art Indikationenlösung für Teilzeitstudierende. So möchte zum Beispiel die Universität Stuttgart allen Ernstes ein Teilzeitstudium aus sozialen Gründen während des gesamten Studiums ermöglichen und ein Teilzeitstudium aus Erwerbsgründen während des zweiten Studienabschnitts. Teilzeitstudium also als sozialer Notnagel für die, welche die Normalbiographie nicht schaffen. Aber immer unter dem als vorausgehendem Gehorsam vorgebrachten Hinweis, dass das Vollzeitstudium in der bisherigen Form die Regel bleiben müsse. (Es sei in diesem Zusammenhang auf die Ver- lautbarungen des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 1998 zu diesem Thema verwiesen.)

Was ist denn an dem bestehenden Vollzeitstudium so heilig, dass es bei der Diskussion um Teilzeitstudiengänge stets unter eine Käseglocke gestellt und ausdrücklich von der Diskussion ausgenommen werden muss? Ich merke langsam, weshalb ich mich bisher mit dem Thema Teilzeitstudium auch in grundständigen Studiengängen doch noch nicht richtig befasst habe: Wenn Sie einmal damit anfangen, gibt es kaum ein Halten mehr, kein Halten der Gedanken, kein Halten der Fragen. Und da Sie sich hier weitergreifende Gedanken machen und sich nicht mit vorschnellen Lösungen zufrieden geben, möchte ich meine Gedanken mit Ihnen diskutieren.

Gedanke 1: Wehret den Anfängen!

Nachdenken über Teilzeitstudiengänge impliziert das Nachdenken über die Organisa- tionsform des Studiums insgesamt. Es kann ja niemand im Ernst wollen, dass die Studierenden statt bei einem Vollzeitstudium im Schnitt 10 Semester, in Teilzeitform

15 oder mehr Semester studieren und so einfach ein „normales“ Studium auf sechs, sieben oder acht Jahre strecken, denn das sind heute Innovationszyklen, innerhalb derer sich drei Modelle eines Autotyps verbrauchen.

Zwangsläufig kommt man also zum Nachdenken, ob das Anliegen des Teilzeitstudiums nicht einfach durch eine andere Studienorganisation zu ermöglichen ist:

- die Entkoppelung von Vorlesungs- und Wissensvermittlungszeiten,
- die selbstbestimmte Festlegung von Lernzeiten,
- die Flexibilisierung eines Weges zu einem Zertifikat,
- die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit unter Nutzung gegenseitiger Synergieeffekte statt unter Zementierung der Parallelität.

Statt grundständige Studiengänge einfach zu verlängern, benötigen wir ein Baukastensystem, Studienmodule, die der Studierende je nach seiner Lebens- und Berufsplanung zu einem Abschluss kombiniert. Nicht umsonst nennt man dies das Cafeteria-System: Es ist Ihnen vielleicht bekannt aus der Rentendiskussion und wird voraussichtlich das System sein, das die Finanzierbarkeit der Rente sichert.

Studieren mit Studienmodulen heißt Studieren jenseits von Studiengangs-, Fachbereichs- und Hochschulgrenzen. Es heißt, Module von unterschiedlichen Anbietern entsprechend der individuellen Situation zu kombinieren.

So eine Kombination könnte enthalten:

- ein Fernstudienmodul,
- ein virtuelles Modul,
- Präsenzmodule im Wochenrhythmus,
- Präsenzmodelle Donnerstag-bis-Samstag,
- Monatsblöcke,
- ein Modul, für das eine bestimmte berufliche Erfahrung Voraussetzung ist,
- ein Modul, das strikt interdisziplinär angelegt ist,
- ein Modul, das an einer Fachhochschule angeboten wird,
- ein Modul, das von einer Forschungseinrichtung angeboten wird,
- ein Modul, das von einer Universität angeboten wird.

Solche Module könnten von den Hochschulen einer Stadt, einer Region, eines grenzübergreifenden Sprachraumes, einer bestimmten Fächerspezifizierung usw. angeboten werden.

Wer wann wie die Module kombiniert, soll es tun, wie es ihm beliebt, wie es ihm ein Studienberater empfiehlt, wie es von einer Akkreditierungsorganisation festgelegt ist, um einen bestimmten Abschluss zu erhalten.

Gedanke 2: Wie soll daraus ein geordnetes Ganzes im Kopf des Studierenden entstehen?

Gegenfrage: Wie entsteht es denn heute im Kopf des Studierenden? Wo sind die wirklich integrierten Studiengänge, in denen die Lehrinhalte in allem stringent aufeinander bezogen sind? Wo sind die Legionen von Professorinnen und Professoren, die ihre Vorlesungen so aufeinander abstimmen, dass die Studierenden das Studium als integriertes Ganzes erleben? Täuschen wir heute nicht oft durch das Zeitkontinuum des klassischen Vollzeitstudiums einen Integrationsgrad vor, der überhaupt nicht gegeben ist? Jeder, der schon einmal eine Studienreform und den Kampf um Semesterwochenstunden miterlebt hat, jeder, der schon mal miterlebt hat, mit welcher Vehemenz unter Beiziehung der Freiheit von Lehre und Forschung man sich dagegen verteidigen kann, Skripten mit Kolleginnen und Kollegen zu teilen, weiß was ich meine.

Natürlich gibt es wirklich aufeinander bezogene Vorlesungen, sie sind aber meines Erachtens nicht in der Überzahl. Die Integrationsarbeit der vermittelten Inhalte wird auch heute zu weiten Teilen dem Studierenden alleine überlassen. Er oder sie muss die Module, die sich heute Vorlesungen nennen und hinter dem Zeitkontinuum Semester und Stundenplan verstecken, im eigenen Kopf zusammenbringen.

Die reine zeitliche Entzerrung ist also kein Argument gegen die Module – sie existieren ja sowieso schon, allerdings inkognito unter einem Decknamen, und werden nur nicht erkannt, weil sie in einem engen Zeitkorsett zeitlich nahe beieinander liegen. Was sich tatsächlich durch die zeitliche Entzerrung ändern würde, ist eine wichtige Funktion der zeitlichen Gedrängtheit bzw. terminlichen Fixierung von Prüfungsleistungen in einem heute normal organisierten Studiengang: die Selektionsfunktion durch Eliminieren derer, die in dem gesteckten Zeitrahmen bestimmte Prüfungen nicht geschafft haben.

Dies ist an den Fachhochschulen besonders deutlich. Ein Prüfungsdruck von 10 bis 15 Prüfungen pro Semester führt automatisch dazu, dass aufgrund der zeitlichen Maschierung ein gewisser Teil der Studierenden die Prüfungen nicht schafft. Bei einer modularisierten Studiengangstruktur mit einer autonomen Zeitherrschaft der Studierenden

wäre dieses Selektionskriterium nicht vorhanden. Da sich Leistung aber als Aufwand durch Zeit definiert, taucht das Problem der Neudefinition von Leistung auf.

Gedanke 3: Wer soll das organisieren? Wer stellt einen didaktischen und wissenschaftlichen Zusammenhang zwischen den Modulen sicher? Das ist ja ein enormer Aufwand!

Recht so – aber vielleicht wäre es sinnvoller, Akkreditierungsagenturen für Module und Modulkombinationen zu gründen statt für die Doppel- und Dreifachgenehmigung von bestehenden Studiengängen, die jetzt auch noch einen Akkreditierungsstempel erhalten.

In Bezug auf die Organisation in der Hochschule sind die Fragen allerdings sehr viel schwieriger zu beantworten. Die Komplexität eines solchen Systems wäre natürlich gigantisch. Andererseits scheint mir die Komplexität, die wir täglich handhaben und an die wir einfach schon gewöhnt sind, auch nicht gering: Semesterwochenstunden, Studien- und Prüfungsordnungen, Rahmenprüfungsordnung, credit points, ECTS, Akkreditierungsvorschriften, Beamtenrecht, Hochschulrecht, KMK-Beschlüsse, HRK-Empfehlungen, Durchführungsverordnungen und vieles mehr.

Ob wir das aus eigener Kraft schaffen, weiß ich nicht. Vielleicht brauchen wir an den Hochschulen den Zwang, zum Beispiel durch einen Rechtsanspruch auf Teilzeitstudium/flexibles Studium wie bei der Teilzeitarbeit oder durch den Zwang durch die Studierenden, wenn sie denn irgendwann mal in absehbarer Zukunft Studiengebühren bezahlen müssen und dies nur dann tun können, wenn die Studienorganisation ihnen eine geregelte Erwerbstätigkeit und gleichzeitiges Studieren erlaubt. In jedem Fall gibt es dann die Hochschule von heute nicht mehr.

Gedanke 4 : Die Hochschule wandelt sich vom Lernort zum Lernermöglicher

Verbunden mit diesem flexiblen Studium ist ein Rollenwandel: Die Hochschulen in ihrer heutigen Form als zentraler Lernort einer Bildung des tertiären Bereiches wandeln sich zum Lern-Ermöglicher, der unterschiedliche Lernorte und -wege so kombiniert, dass daraus eine Hochschulbildung und ein adäquater Abschluss wird. Die Kompetenz der Hochschulen wäre dann die Planung und Ermöglichung flexibler Studienverläufe – die eigentliche Wissensvermittlung könnte an vielen Plätzen außerhalb der eigenen Hochschule geschehen.

Auf diese Weise machen die Hochschulen einen ähnlichen Rollenwechsel durch, wie ihn die Dozenten bereits hinter sich haben. So wie heute die klassische Wissensvermittlung nicht mehr vorrangig vom Professor selbst vorgenommen wird, sondern sukzessive immer mehr ersetzt werden wird durch Selbstlernsysteme, im Besonderen unterstützt durch elektronische Mittel, so wird die Hochschule auch institutionell zum Begleiter individueller Lernverläufe, statt weiterhin standardisierte Lernverläufe zur Norm zu erklären.

Und was hat Pareto mit all dem zu tun?

Das Pareto-Prinzip ist eines der am leichtesten nachzuvollziehenden Prinzipien, die jemals formuliert wurden. Vereinfacht ausgedrückt, stellte Pareto die These auf, dass wir mit 20 Prozent unserer Energie 80 Prozent unserer Ergebnisse erreichen und die restlichen 80 Prozent dafür aufwenden, um weitere 20 Prozent Ergebniszuwachs zu sichern. Dies kann im Selbstversuch von jedem im täglichen Alltag jederzeit bestätigt werden. Übertragen auf den Bereich des Studiums könnte sich folgender Beobachtungsauftrag für Herrn Pareto ergeben: Wieviel Prozent der Energie eines Studierenden wird in die Abarbeitung einer vorgegebenen Zeit- und Inhaltsstruktur verwendet, landläufig Studien- und Prüfungsordnung genannt, die bei einer flexiblen Studienstruktur (Module) in das inhaltliche Erreichen der Studienziele fließen könnte? Könnte durch eine Flexibilisierung des Studiums statt einer am heutigen Normalablauf eines Studiums orientierten Vorstellung die Erfolgsquote der Studierenden deutlich erhöht werden? Wäre dies nicht eine Möglichkeit, weniger Studierenden als heute zu beweisen, dass sie es nicht können und ihnen statt dessen eine Hilfestellung zu geben, es zu schaffen?

Überdurchschnittlich viele Studierende an Fachhochschulen würden Teilzeitstudiengänge wählen, so die Studie von Berning/Schindler/Kunkel. Vielleicht würden sie noch lieber Modulstudiengänge wählen, wenn sie von deren Möglichkeit wüssten.

Die Fachhochschule München wird sich der Herausforderung eines modularen Studiums stellen und übergangsweise alle Studiengänge als Teilzeitstudiengänge studierbar machen.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Marion Schick
Präsidentin der Fachhochschule München
Lothstr. 34
80335 München
E-Mail:mschick@fhm.edu

Tabelle 1: Teilzeit-Studienangebote der Fachhochschule München

Bezeichnung	angeboten seit	Voraussetzung	Teilnehmer	Dauer	Abschluss	Inhalte	Gebühren
Systems Engineering	SoSe 2001	Bachelor od. Dipl. WiWiss. od. Ing.wiss.; Eignungstest	bis 25	6 Sem. TZ od. 3 Sem. VZ	Master	interdisziplin. Studiengang ET, BWL u. Informationstechnik	nein
Electrical Engineering	SoSe 2001	Bachelor od. Dipl. ET od Inform.technik	bis 25	6 Sem. TZ od. 3 Sem. VZ	Master	interdisziplin. Studiengang ET, Informationstechnik	nein
Industrial Engineering and Management	SoSe 2001	Bachelor od. Dipl. Ing.wiss.	k. Angabe	5 Sem. TZ od. 3 Sem. VZ	Master	interdisziplin. Studiengang WI-Ing.wesen, BWL u. Ing.wiss.	nein
Industrie-Marketing und Technischer Vertrieb	k. Angabe	f. Abschluss in BWL od. Ing.wiss. Mit Berufserfahrung	bis 25	3 Sem.	MBA	berufsbegleitender Studiengang in Kooperation mit der FH Landshut	ja
Multimedia-Management	k. Angabe	HSch-Abschl. u. Berufserfahrungen im Medienbereich; Eignungstest	bis 25	3 Sem.	Master	berufsbegleitender Studiengang	ja
Gesundheitspädagogik	seit WS 1993/1994	1. Abschluss Sozialarbeit/Pädagogik	bis 25	4 Sem.; Fernstudium m. Präsenzphasen	Zertifikat	Aufbaustudium d. FB Sozialwesen	nein

Berning, Ewald: Part-time studies in Germany. The situation in 1995 and recent developments.

In 1995 the Bavarian State Institute for Research and Planning into Higher Education has carried out a survey on part-time studies and the social, economic and educational situation of part-time students in institutions of higher education in Germany. Almost a third of students regard themselves as actual part-time students, whereas the regulations for studies and examinations still aim at full-time students. Part-time students have to reconcile the different challenges of studying, jobs and private life, but the institutions of higher education in Germany still pay little attention to the needs of this group of students.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 23. Jahrgang, 2001, S. 6 - 17

Schindler, Götz: Part-time students. The results of a survey carried out by the Bavarian State Institute for Research and Planning into Higher Education. Discussion and consequences.

The article discusses the results of the survey presented above (Berning, E.: Part-time students in Germany). The author proposes a set of recommendations in favour of part-time students. Institutions of higher education need much more information to better take care of actual part-time students in universities and courses of study. On the other hand, a general and nationwide introduction of a special legal status for part-time students, as it is the case for instance in the USA and other countries, would not be – at least at the moment – an appropriate solution.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 23. Jahrgang, 2001, S. 18 - 28

Krombholz, Ann; Browa, Jörg; Jung, Susanne: Studying part-time. How does it work in practice? Experiences made by three students.

During a conference on part-time studies in Germany, which was held in the Evangelische Akademie Tutzing (Bavaria) in January 2001, three students talked about the reasons why they are or have been part-time students and about difficulties and strategies to reconcile the different areas of studying, jobbing/working, raising children in a family of their own.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 23. Jahrgang, 2001, S. 30 - 37

Zimmerli, Walther Ch.: University studies. A period of life and a pattern of life.

The concept of life-long learning is often regarded as a modern response to the challenges to education and labour in industrialised societies. The author's philosophical reflection on learning and living indicate that these aspects of human life have co-existed at all times and in all cultures, but that – on the other hand – this has been forgotten in the process of institutionalisation of learning. In modern times when knowledge and skills become rapidly obsolete life-long learning is necessary in almost all sectors of private and professional life.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 23. Jahrgang, 2001, S. 38 - 54

Wolff, Klaus Dieter: My grandchildren's higher education studies. Almost a fairy tale on educational politics.

Universities and similar institutions of higher education will and must change in the coming years and decades. Regarding their structures, study offers, research, continuing education, and public services they have to prove that they contribute to the benefits of national and global societies. Our grandchildren will no longer study in school-like universities, more or less separated from normal life and for only a couple of years. The traditional patterns of institution-bound learning will change towards life-long learning activities.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 23. Jahrgang, 2001, S. 56 - 66

Schick, Marion: Part-time studies are out. Long live flexible studies! – A challenge for institutions of higher education.

Studying part-time, actually practised by a considerable number of students in German higher education and scarcely perceived by higher education institutions, is not a sustainable way for students to cope with study related, economic and private strain. The future of learning in higher education will be a flexible organisation of studies with appropriate curricula, more freedom for students to combine study modules, modern multimedia in learning and a greater awareness of the needs of students on the part of the institutions.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 3, 23. Jahrgang, 2001, S. 68 - 74

Hinweise für Autoren:

Beiträge aus dem beschriebenen thematischen Spektrum werden gerne entgegengenommen. Manuskripte im Umfang von maximal 20 Seiten sollten als unformatierter Text, Tabellen und Grafiken gesondert, per E-Mail oder Diskette (MS Word für Windows) an folgende Adresse gesandt werden:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Es wird gebeten, allen Beiträgen einen kurzen Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beizufügen. Eingereichte Beiträge werden begutachtet, die Entscheidung über die Veröffentlichung trifft das herausgebende Institut.

BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN