

III.3 Politisch-soziale Deutungsmuster von Studierenden 2018

Gemäß dem hier gewählten qualitativen Forschungsparadigma galt es, sämtliche Interpretationen schrittweise und im Verlauf des Erhebungs- wie Auswertungsprozesses zu entwickeln. So wurden Beobachtungen und Thesen notiert, fortlaufend geprüft und mit neuen Ergebnissen konfrontiert, schließlich gegebenenfalls erweitert, verworfen, ergänzt oder ersetzt. Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Resultate sind somit das Ergebnis eines mehrschrittigen Vorgehens.

So wird die nun folgende Auswertung, ein kontinuierlicher Doppelschritt aus Deskription und Interpretation der Diskussionsverläufe, zwar von den bisher erarbeiteten und im Themenkatalog in die Fokusgruppen eingespeisten Aspekten des politischen Potenzials von Studierenden ausgehen. Gleichzeitig verfolgt sie aber auch den Anspruch, sich für neue Impulse zu öffnen, die dem Fokusgruppenmaterial entstiegen. Dazu zählen einerseits Beobachtungen, Perspektiven, und Zusammenhänge, die von den Befragten selbst ins diskursive Spiel gebracht (etwa in Gestalt unerwarteter Relevanzkriterien oder von Einstellungen, die den Surveydaten widersprechen) und zu induktiven Kategorien verarbeitet werden, andererseits abduktive Erklärungshypothesen, die sich im Verlauf des Auswertungsprozesses ergeben haben und am Material belegt sowie transparent gemacht werden müssen. Der MaxQDA-Codebaum gibt dieses Ineinander deduktiver wie induktiver Kategorien anschaulich wieder. Insbesondere die enge Verquickung gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen mit den verschiedensten Aspekten der eingegebenen Themenblöcke legte es schließlich nahe, die grundlegenden Deutungsmuster in einem gesonderten Teilkapitel aufzuführen, anstatt sie „an Ort und Stelle“ zu benennen. Als methodisches Korrektiv dienen die oben aufgeführten soziostrukturellen Daten der Fokusgruppenteilnehmer, der herausgearbeitete historisch-empirische Längsschnitt sowie weitere Einzelaspekte aus den Haupt- und Spezialberichten des *Studierendensurveys*. Weitere Bezugspunkte für die hier entfaltete Argumentation bieten, zumindest an ausgewählten Punkten, die in der Studie *PEGIDA-Effekte? Jugend zwischen Polarisierung und politischer Unberührtheit* des Göttinger Instituts für Demokratieforschung herausgearbeiteten Orientierungen und Deutungsmuster mehrheitlich nichtstudierender Jugendlicher und junger Erwachsener in den Jahren 2016 und 2017. Obwohl das Interesse dieser Studie am politischen Mentalitätswandel „der“ Jugend dezidiert als Frage nach möglichen Anknüpfungspunkten von PEGIDA-spezifischen Inhalten unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ost- und Westdeutschland angelegt war, ergaben sich in den dortigen Gruppendiskussionen sehr unterschiedliche Gesprächspassagen, die die Rekonstruktion allgemeiner politisch-sozialer Orientierungen und Deutungsmuster „der“ Jugend im Alter von 16 bis 35 Jahren (größtenteils aber zwischen 19 und 30 Jahren) erlaubten.³⁶

36 Vgl. Schenke et al.: PEGIDA-Effekte?, S. 12-28 und 223-322.

Im Folgenden wird keine eigenständige Untersuchung des Wandels studentischer „Werte“, Werthaltungen oder Wertüberzeugungen³⁷ geleistet – jenes Bereichs, in dem insbesondere im Kontext der Jugendforschung üblicherweise nach einem „inneren Kompass“,³⁸ eben nach Orientierung spendenden Vorstellungsstrukturen gesucht wird.³⁹ Nicht einmal wurde das Signalwort der „Werte“ in die Fokusgruppen eingegeben. Der Grund dafür ist auf dem Fundament des hier visierten methodischen Zugriffs⁴⁰ leicht anzugeben: „Wertmuster“⁴¹ stellen durchaus eine wesentliche Komponente von Deutungsmustern dar, sie bilden eine Sphäre von Idealen, Forderungen, Handlungsmaximen und Bewertungsmaßstäben gesellschaftlicher Realität. Zugleich aber sind sie stets offen für Auslegungen, ihr jeweiliger semantischer Gehalt muss gezielt erfragt werden. Werte finden sich in einen größeren Deutungszusammenhang eingebettet, welcher ihren jeweiligen semantischen Gehalt bestimmt und damit ihre Gültigkeit für das eigene Handeln (als „Tugenden“) wie ihren Forderungscharakter gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen erst subjektiv plausibel macht. Zum Beispiel wird das Interpretations- und Auslegungsspektrum des Werts der „Freiheit“ spätestens dann deutlich, wenn zwei der von Bargel und Simeaner identifizierten und diametral kontrastierten „Grundrichtungen“ studentischer Wertmuster, die „harmonisch-sensiblen Idealisten“ ebenso wie die „aktiv-kämpferischen“ Liberalen, jeweils um die „Deutungshoheit“ kämpfen.⁴² Fordert jemand, es möge mehr Freiheit herrschen, bezieht er sich auf einen spezifischen, durch ein grundierendes Deutungsmuster moderierten, Begriff derselben: sei es die Freiheit der Marktkonkurrenz bei Reduktion staatlicher Regulierung, sei es die Bewahrung der Freiheit, Meinungen frei kundzutun, seinen Arbeitsplatz frei zu wählen oder frei reisen zu dürfen; sei es die Freiheit zur Selbstentfaltung durch Abschaffung des Erwerbszwangs; sei es die Freiheit, das Wirtschaftssystem der Bundesrepublik zu ändern. Zudem: Werte fordern stets, realisiert zu werden. In Deutungsmustern aber münden nicht nur solche Sollens-Sätze ein, sondern auch erklärende und rationalisierende Ist-Urteile. Mit anderen Worten: Infolge der Annahme, dass sich die wesentlichen Wertbezüge der Studierenden ohnehin aus dem Gesprächsverlauf sowie aus den rekonstruierten politisch-sozialen Deutungsmustern – den „eigentlichen“ Tiefenstrukturen politischer Orientierungen – ergeben, wurde auf das konzeptuell enge thematische *label* der „Werte“ weitgehend verzichtet.

Die Kapitel III.3.1 bis III.3.3 entfalten die in der Gesprächsdynamik entstandenen studentischen Auffassungen, Einstellungen und Meinungen zu den eingegebenen Themen. Sie werden unter III.3.4 schließlich zu grundierenden Deutungsmustern kondensiert, die das studentische Denken und Empfinden bezüglich des Studiums, der Politik, der Demokratie und der Gesellschaft orientierend und rechtfertigend zu strukturieren scheinen.

37 Vgl. *ibid.*, S. 105-109 sowie Lechleiter, Philipp: Wertekonstellationen im Wandel. Eine empirische Bestandsaufnahme, Wiesbaden 2016, S. 25f.

38 Schenke et al.: PEGIDA-Effekte?, S. 105.

39 Für eine überzeugende Interpretation studentischer Wertmuster vgl. Bargel/Simeaner: Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen, S. 6-11.

40 Vgl. Kapitel I.5 dieser Arbeit.

41 *Ibid.*, S. 8.

42 *Ibid.*, S. 9.

III.3.1 „Stilles *commitment*“: Die studentische Sicht auf das Studium sowie auf Leistungs- und Bildungsprinzipien

„Wir leben sowohl im Zeitalter der Leistung als auch in dem der Leistungskritik.“⁴³

„Ich möchte nicht direkt arbeiten, weil das tu' ich noch mein Leben lang.“⁴⁴

In der erwähnten Vorgängerstudie wurde eine starke Zentrierung der Alltagswahrnehmungen und Handlungsmaximen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen um materielle Themen festgestellt: Mehrheitlich strebten sie ein saturiertes Mittelschichtleben im Klischeebild des *Golden Age* (Eigenheim, Kleinfamilie, suburbane Wohngegend) als persönliches Lebensideal an; fast alle – und insbesondere jene, die mit ihren Einkünften unzufrieden waren – begriffen ihre Biographie als Kette von beruflichen Durchgangsstationen, ihre kontinuierliche Aufgabe dementsprechend als ein „Durchmanagen“ und als ein situativ-flexibles Ergreifen der sich jeweils bietenden Gelegenheiten; ihre aktuell erreichte Lebenssituation begriffen sie als folgerichtiges Ergebnis erbrachter oder (noch) nicht erbrachter Leistungen, sich selbst dabei als autonome Herren des eigenen Schicksals, sowohl den Erfolg als auch das Scheitern subjektivierten sie dementsprechend; gesellschaftliche Probleme führten sie in einer spezifischen Perspektive auf materielle Elementarkategorien zurück – dort als „ökonomisches Prisma“ bezeichnet –, überhaupt erblickten sie in sozialen Ungleichheiten die entscheidende „tickende Zeitbombe“ der Gesellschaft; die unterhalb der Fassade souveränen und abgeklärten Auftretens dennoch unverkennbar gärenden Unsicherheiten bearbeiteten sie mit dem Lob rückversichernder sozialer Auffangnetze in Deutschland, die einen jeden immerhin davor bewahrten, „auf der Straße zu schlafen“.⁴⁵ Kurzum: Aus der Not diskontinuierlicher Erwerbsbiographien machten sie, zu großen Teilen an ein frühes, aber oft schmales eigenes Einkommen gewöhnt, die Tugend einer internalisierten meritokratischen Grundhaltung, eines zugleich unumgänglichen wie tentativen Glaubens an die stets gegebene Möglichkeit des sozialen Aufstiegs durch individuelle Anstrengung.⁴⁶ Wer Wünsche habe, müsse zunächst persönlichen Einsatz zeigen; wer Geld ausgeben will, habe es zuerst zu verdienen; wer ganz unten landet, trage höchstwahrscheinlich Mitschuld. Leistung und Bildung erschienen hier als die entscheidenden, den individuellen Marktwert steigernden „goldenen Prinzipien“ gegen die universell drohende Abstiegsgefahr.⁴⁷ Die vereinzelt Studierenden, die sich unter den dortigen Fokusgruppenteilnehmern befanden, trugen das Ihre zum hegemonialen Gruppenklima bei, indem sie das Deutungsmuster der Selbstveredelung durch Leistungsinput mittrugen, aber stärker unter dem Aspekt einer besonderen Bildungsempfase verhandelten: Bildung kläre auf, Bildung sei eine lebenslange Aufgabe, Bildung verwandle Menschen in

43 Verheyen, Nina: Die Erfindung der Leistung. Bpb Lizenzausgabe, Bonn 2018, S. 191.

44 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 2, Z. 61-62.

45 Schenke et al.: PEGIDA-Effekte?, S. 223-252.

46 Vgl. *ibid.*, S. 233.

47 *Ibid.*, S. 232.

Fachkräfte und führe die Gesellschaft insgesamt zum Fortschritt. Zudem schien die Berufung auf Bildung den Studierenden, welche ordinär materielle Erwägungen (etwa die Messung der eigenen Lebenszufriedenheit am explizit genannten Netto-Einkommen) zu umgehen schienen, den Bezug auf eine surrogatartige Sphäre der Anerkennung und Selbstbestätigung zu verschaffen, welche Frustrationen über die eigene Erwerbsbiographie abzufedern vermag.⁴⁸ Die schlagende Konvergenz all dieser Grundhaltungen mit den *workfare*-Leitmaximen der „Agenda 2010“, des „Förderns und Forderns“, ist ebendort notiert worden.⁴⁹ Es bietet sich an, die in den hier ausgewerteten Fokusgruppen dokumentierten studentischen Auffassungen vom Zweck und Charakter des Studiums sowie, darauf aufsattelnd, von Leistung und Bildung im Kontrast zu diesen früheren Beobachtungen herauszuarbeiten. Denn bleiben Studierende im diskursiven Austausch unter sich, sind aufschlussreiche Verschiebungen zu beobachten: Die Fokusgruppen deuten nun nicht mehr auf eine Anreicherung bzw. Anverwandlung des Leistungsprinzips mithilfe von Bildungsideen hin, sondern zeigen, dass *materielle Erwägungen tendenziell abgewehrt* werden und dass eine *kontinuierliche Spannung* besteht zwischen *individuellen Genussorientierungen, leistungszentrierten Lebens- und Gesellschaftsvorstellungen und bildungshumanistisch durchgesetzter Innerlichkeit*.

Zunächst: Aufgefordert, über die persönlichen Beweggründe zur Aufnahme eines Studiums zu sprechen, legten die Fokusgruppenteilnehmer ein erstaunliches Maß an Fremdenkung durch sozialisatorische Größen wie familiäre oder freundschaftliche Einflüsse offen. Es bildeten sich hier sofort zwei Gruppen: Jenen, die der Nennung spezifischer Motive und Zweckabsichten die Bemerkung vorschalteten (mit 35 von 44 Teilnehmern die Mehrheit!), dass die Aufnahme eines Studiums *a priori* – „immer“ schon⁵⁰ – festgestanden hätte, stets „selbstverständlich“⁵¹ gewesen sei, standen solche gegenüber, die ihren Entschluss zum Studium als keineswegs unausweichliches Ergebnis rationaler Überlegungen darstellten, sondern sich zuerst an die „Überlegung“⁵² hatten gewöhnen müssen bzw. bereits eine Berufsausbildung vorweisen konnten. Zwar führten einige der ersten Gruppe auch spezifische Ursachen dieser individualbiographischen Selbstverständlichkeit an, etwa indem sie den frühen Entschluss, „ich will irgendwie Lehrerin werden“,⁵³ offenlegen oder aber bekennen, vollends dem Wunsch der Familie gefolgt zu sein: „Also, meine Mutter wollte unbedingt, dass ich studiere. [...] Ich wollte eigentlich Kosmetikerin werden, und dann hab' ich ja sozusagen diesen Druck, da, von meiner Mutter, so 'n bisschen, gehabt.“⁵⁴ Auffällig ist, dass das Selbstverständlichkeitsnarrativ häufig noch vor konkreten Studienmotivationen oder Studienzielen geäußert wurde. Überdies scheint dieses Narrativ sowohl

48 Vgl. *ibid.*, S. 239–242.

49 „Dass sie [...] selbst, gleichsam unverschuldet, dem [sic] Konkurrenzkampf um attraktive Arbeitsplätze unterliegen könnten, da Bildung doch nach wie vor eine konstitutive Selektionsfunktion für den Arbeitsmarkt hat, scheint keine ernsthafte Befürchtung der Jugendlichen zu sein.“ *Ibid.*, S. 242.

50 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 4, Z. 115.

51 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 4, Z. 112.

52 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 2, Z. 63.

53 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 1, Z. 31.

54 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 3, Z. 86 (Herv. i. O.) und S. 9, Z. 256–257.

mit Bildungsvererbungs- als auch mit Bildungsaufsteigerbiographien kompatibel zu sein scheint. Allerdings: Je niedriger der Bildungsgrad der Herkunftsfamilie ist, desto tendenziell begründungsbedürftiger erscheint den Fokusgruppenteilnehmern offenbar dieser Automatismus. So äußert einerseits ein Student der Volkswirtschaftslehre und der Politikwissenschaft, dessen Eltern Akademiker „jeweils in der ersten Generation“ seien, er habe zwar „ne Zeit lang tatsächlich überlegt, ob ich 'ne Koch-Ausbildung mache“; andererseits aber habe es nie substanzielle Zweifel gegeben, „dass ich danach auf jeden Fall auch noch irgendwas, wahrscheinlich auch Geisteswissenschaftliches, studiere“, wäre der vorgeschaltete Bildungsweg anderenfalls doch „irgendwie nur zum Spaß, letztendlich, gewesen.“⁵⁵ Zweifel sieht auch eine Studentin der Wirtschaftswissenschaften nicht, die „aus 'ner Familie“ kommt, „wo's eigentlich total normal ist, dass man studiert“, sodass ein anderer Ausbildungsweg als das Studium „einfach nicht üblich“ erscheinen würde.⁵⁶ Demgegenüber bemühen sich Kinder nichtakademischer Haushalte offenbar häufiger um Rationalisierungen ihres Verhaltens. So ringt die Tochter eines durchmischten Bildungshintergrundes (ein Elternteil ist Akademiker/-in) auf der Suche nach Gründen, die die Schicksalsgegebenheit ihres Studienwegs rechtfertigen könnten, sichtbar nach Worten:

„Ähm, also für mich war das eigentlich schon irgendwie immer klar. Ich weiß auch nicht [...] aber irgendwie ist für mich selber... war es irgendwie schon immer klar, dass ich mal studieren möchte und halt nochmal länger an der Uni bleiben möchte, weil ich... Nach'm Abi sofort anfangen zu arbeiten, war jetzt für mich auch keine Option. Deswegen, genau, war das irgendwie... Weiß ich nicht, war das einfach für mich, so, klar, dass ich das schon immer machen wollte.“⁵⁷

Deutlich präziser und elaborierter – aber auch ohne einen eigentlichen Entscheidungsgrund anzuführen! – beschreibt ein zu Anglizismen neigender Student der Deutschen Literatur, nach eigenen Angaben „aus einem Nichtakademiker-Haushalt“ stammend, die latenten Kräfte, die sein Handeln heteronom anzuleiten scheinen, wie folgt:

„Ja, man macht sein Abitur, und dann fragt sich erstmal: ‚Okay, was mach' ich überhaupt?‘ Es war irgendwie so 'n stilles commitment, so, vom sozioökonomischen background her, aus dem ich komme. Und zwar: Man... Sehr idealer Lebenslauf: Lebenslauf: Abitur, und dann weiter, und dann hat sich das irgendwie so ergeben, dass man sich nach Studien-... nach Studium überhaupt erkundigt. Und ich wollte in Frankfurt auch bleiben, erstmal, weil, ich bin hier aus [...] der Gegend, und mir so mein... Einfach, um mal bei meinen hoods erstmal zu bleiben. Mich hat's, so, bisher nicht 'rausgezogen. Und meine Eltern haben mir da auch die Freiheit gegeben und haben gesagt, sie unterstützen mich.“⁵⁸

Dieses Muster – weitgehendes Verharren von Akademikerkindern bei der apodiktischen Feststellung des Bildungsdeterminismus, stark empfundene Begründungsbe-

55 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 5, Z. 138-142.

56 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 3, Z. 73-75.

57 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 1, Z. 21-28.

58 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 4, Z. 99-107 (Herv. i. O.)

dürftigkeit aufseiten der Bildungsaufsteiger – durchzieht sämtliche Fokusgruppen.⁵⁹ Worauf aber ist dieses Selbstverständlichkeitsnarrativ insgesamt zurückzuführen, welches laut Studierendensurvey eine Mehrheit von 57 Prozent der deutschen Studierendenschaft gemeinsam im Munde führt?⁶⁰ Der entscheidende Einflussfaktor scheint schlicht der Erwerb des Abiturs zu sein, ganz nach der in Kapitel I.4 erwähnten gestiegenen Attraktivität des als verklammerte Einheit gedachten Bildungswegs Gymnasium-Universität. In der Unumgänglichkeit der Linie „Abitur-Studium“ als Grundlage einer gelungenen Lebensplanung scheinen sich die Milieus traditionell bildungsaffiner Schichten einerseits und der Bildungsaufsteiger andererseits zu treffen. Das belegt im Grunde schon die Formulierung, die Hochschulreife sei „nur zum Spaß“⁶¹ erworben worden, finde sie ihre adäquate Verlängerung nicht auch in einer tatsächlichen Immatrikulation; Ähnliches bemerken weitere Studierende.⁶² Aber: Irritierend ist es schon, dass die dem Selbstverständlichkeitsnarrativ inhärente Verleugnung oder zumindest Relativierung individueller Entscheidungsautonomie bei der eigenen Lebensplanung vielen Diskutanten oft erst nach oder während ihrer Äußerung auffällt. Wo der naheliegende Eindruck elterlicher Bevormundung bzw. individueller Entscheidungsunfähigkeit entsteht, wird oft eilig die persönliche Entscheidungsfreiheit bekräftigt, das Gesagte nachträglich camoufliert. So irrlichtert eine Studentin der Sozial- und Geisteswissenschaften, die sich gerne als streitlustige und begabte Intellektuelle inszeniert:

„Keine Ahnung, es stand immer irgendwie fest, dass darauf Wert gelegt wurde, dass wir natürlich unser Abitur machen und so. 'N anderer Abschluss wär' irgendwie nicht infrage gekommen, weil unseren [sic] Kompetenzen nicht entspricht. So, was unsere Großeltern und so denken... Ja. Und so... Keine Ahnung, unsere Großeltern haben, so, ganz normale Berufsausbildung gemacht, meine Eltern haben anner Fachhochschule studiert, jeweils. Und sozusagen immer so 'n Aufstieg... Aber nicht, dass wir uns da irgendwie unter Druck gefühlt hätten, also mich haben die Ausbildungsberufe, auch, die so in meinem Umfeld, dann, von meinen Freunden gewählt wurden, nicht wirklich interessiert. So Bürokauffrau oder, irgendwie, Industriekauffrau – da, keine Ahnung, kann ich nichts mit anfangen.“⁶³

Ob die zitierte Studentin nun dem sozialisatorischen Determinismus erlegen ist, dem Wunsch der Familie gefolgt ist, oder doch vielmehr ein bestimmtes Tätigkeitsfeld – als objektiv Auserwählte und Prädestinierte – anstrebt, ist hier kaum zu entscheiden. Ähn-

59 Als Ausnahme könnte der Sonderfall einer Studentin gewertet werden, die in der Russischen Föderation aufgewachsen ist und vor diesem Hintergrund nüchtern bekundet: „Jeder braucht ein Studium. [...] Fast alle studieren in Russland.“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 3, Z. 69-70.

60 Vgl. 13. Studierendensurvey 2015/16, S. 12.

61 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 5, Z. 142.

62 So etwa ein fortgeschrittener Jurastudent: „Und direkt 'ne Ausbildung zu starten, wär' für mich, glaub' ich, auch nicht so infrage gekommen. Wie viele schon gesagt haben, war das eigentlich auch, so, schon von sich aus vorgezeichnet: Wenn man Abi macht, dann macht man das mit 'nem Ziel, und das ist meistens das Studium.“ Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 6, Z. 167-170.

63 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 5, Z. 125-133.

lich verhält es sich mit einer Lehramtsstudentin, die in kurzer Abfolge und unproviziert zwei sich widersprechende Kausalitäten anführt:

„Was heißt zwingend, aber ich wusste, dass ich Lehrerin werden will, und dafür muss man halt studieren. [lacht] Aber ich, also... Also, ich sage mal: Selbst wenn ich nicht hätte Lehrerin werden wollen, hätte ich mir wahrscheinlich irgendeinen Job gesucht, wo man studiert... für studieren muss, weil ich schon schnell wusste, dass ich irgendwann will. Auch meine Eltern haben beide studiert und haben gesagt: ‚Das ist einfach so eine coole Zeit, wo du so viele Freiheiten hast und einfach mal ein bisschen auch selbstständiger wirst, wenn du ein bisschen aus der... von Zuhause ’rausgekickt wirst, sozusagen, also mal dir dein eigenes... auf eigenen Beinen stehen musst.‘ Also, ich wollte schon immer studieren, und dann habe ich mir einen Job ausgesucht, wo ich halt sowieso studieren muss für. Ja.“⁶⁴

In beiden Fällen ist jedenfalls auffällig, dass, nach der persönlichen Studienmotivation gefragt, *zuerst* die Vorstellung eines äußeren Zwangs assoziiert wird, als wolle man die Verantwortung für die eigene Immatrikulation von sich schieben. Der Grund für dieses Phänomen mag darin liegen, dass jene Äußerungen in frühen Gesprächsphasen getätigt wurden und Zeugnis von einer generellen Unsicherheit ablegen könnten, persönliche Lebensentscheidungen vor einer unbekannten Gruppe zu exponieren. Vielleicht ist so auch der ausweichende Bezug auf familiär oder durch das erweiterte soziale Umfeld kolportierte Stereotype vom Studentenleben als „*die Zeit* deines Lebens“⁶⁵ zu verstehen, welche zwar keine eigenständige Studienmotivation liefern, aber doch zumindest einen verstärkenden Faktor zu bilden scheinen, der die postulierte Selbstverständlichkeit subjektiv attraktiver macht.

Allgemein nennen die Studierenden diverse konkrete Beweggründe der persönlichen Entscheidung zur Studienaufnahme. Dazu zählen das Interesse am Studienfach⁶⁶ oder der Wunsch, „viel zu lernen“⁶⁷, ferner bestimmte Berufsziele (zumeist Lehrer oder

64 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 2, Z. 52–61.

65 „[...] und da ich dann gehört habe, ja... meine Eltern dann immer gesagt haben: ‚Ja, studieren ist so toll, und das ist *die Zeit* deines Lebens [ironisch]!‘, und meine Freunde, die dann halt auch schon ein, zwei Jahre älter waren, [...] dann auch angefangen haben zu studieren, ja, dann war für mich eigentlich klar: Ich möchte auch studieren! [lacht]“ Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 4, Z. 105–108, ähnlich auch eine andere Teilnehmerin S. 10, Z. 307–309; „Also, ich glaub‘, wir haben, sag‘ ich mal, mehr Freiräume, vielleicht, als unsere Elterngeneration, aber wenn die von ihren Studienzeiten erzählen, dann klingt das ja so, als hätten sie eigentlich jeden Abend ’ne WG-Party gehabt und eigentlich gar nicht *gelernt*. [allgemeine Erheiterung und Zustimmung]“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 11, Z. 342–345.

66 „Ja, bei mir war es das Interesse. Also, ich habe ja, wie gesagt, vorher eine Ausbildung gemacht zum Chemielaborant, [sic] und habe dann auch lange überlegt, ob ich dann studiere, weil man auch als Laborant ganz gutes Geld verdienen kann. Aber dann letzten Endes habe ich gedacht: Na ja, irgendwie bin ich sehr interessiert und würde mich ärgern, wenn ich’s dann doch nicht gemacht hätte.“ Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 2, Z. 46–50.

67 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 3, Z. 83; Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 5, Z. 139; Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 4, Z. 123.

Arzt), die Freude an Büchern,⁶⁸ allgemeine intellektuelle Suchbewegungen,⁶⁹ aber auch das Umgehen körperlicher Arbeit⁷⁰ oder das Hinauszögern des Übergangs in den Arbeitsmarkt zugunsten hedonistischer Freiheiten. Immerhin 16 von 44 Diskutierenden nannten als Bestandteil ihrer Studienmotivation explizit das Ziel, den Erwerbseintritt hinauszuzögern; exemplarisch dafür dient folgende besonders entschiedene Feststellung:

„Also ich hab' mir gedacht, für meine Persönlichkeitsentwicklung, dass ich das halt irgendwie auf jeden Fall *brauche*. [...] Ich möchte nicht direkt arbeiten, weil das tu' ich noch mein Leben lang. Möcht' ich halt nochmal 'n bisschen das Leben genießen.“⁷¹

Das Spektrum der so umrissenen materiellen wie ideellen Studienmotivationen könnte bunter nicht ausfallen, eine detaillierte Auffächerung fiel müßig aus. Außerdem äußern viele Diskutanten mehrere Motivationen zugleich. Aufschlussreicher erscheint es hier, übergreifende Beobachtungen anzustellen. So ist eine bestimmte Studienmotivation hegemonial und allen anderen vorgeordnet: Insgesamt wird am weitaus häufigsten der Wunsch genannt, individuelle Freiheitsgrade zu erhalten bzw. zu erlangen und Zeit zur Konturierung eigener Interessen zu gewinnen. Dieses zentrale Motiv wird in Formulierungen wie den folgenden plastisch:

„Ich, glaub' ich, hatte keine Lust, irgendwie in 'nem Ausbildungsberuf oder so etwas... so 'ne untergeordnete Rolle irgendwie einzunehmen. [...] Ja, irgendwie hat mir das in der Schule schon irgendwie immer Spaß gemacht, Sachen zu lernen, irgendwie zu wissen. Also, gar nicht mal speziell irgendwie 'n... also, 'n spezielles Fach, irgendwie [...] Und ja, deswegen so dieser Aspekt des Sachen-lernens, glaub' ich einfach. Und seine eigene Zeit sich zu nehmen, und sich das selbst einteilen zu können, sowas. Und auf niemanden angewiesen zu sein.“⁷²

„Also, ich hatte das total vermisst in der Ausbildung, in der Berufsschule, dass wir da gar nicht mehr gelernt haben, zu lernen, sondern gelernt haben, zu arbeiten.“⁷³

68 „Das ist auch so etwas, was *mich* dann zum Studieren bewogen hat, weil ich mich relativ gern hinter Bücher geklemmt hab', war auch während der Schulzeit, tatsächlich.“ Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 6, Z. 166-167 (Herv. i. O.); „Und wenn jemand sagt: ‚Ich lese nicht gern', das ist für mich sehr faszinierend.“ Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 21, Z. 649.

69 „Den Horizont einfach breit zu halten, das ist wahrscheinlich auch generell die Motivation gewesen [...]“ Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 5, Z. 143-146; „Dann hab' ich Literatur angefangen, Germanistik, und hab' mir dann im Laufe dessen gedacht, dass [das] Studium doch irgendwie *notwendig* ist, um irgendwie ein vernünftig-mündiger Mensch der Gesellschaft zu werden, der darin auch *agieren* kann.“ Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 8, Z. 289-232 (Herv. i. O.)

70 „Also, ich arbeite in der Gastro, und da will ich auf keinen Fall *hin*, so, das ist einfach körperlich nicht möglich, find' ich, dass man das 'n ganzes Leben lang macht. Und, ähm, aber das führt mir halt immer auch vor Augen, warum ich studiere: weil ich irgendwie *nicht* genau diese Berufe machen will, wo ich halt auf meinen Körper angewiesen bin!“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 16, Z. 493-495 (Herv. i. O.); „Ich hab' vorher 'ne Ausbildung gemacht im Handwerk, hab' dann, äh, ein Jahr in der Industrie gearbeitet, ja, war den ganzen Tag voll mit Öl und so, und hab' mich mies abgefucked, so.“ Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 3, Z. 93-95.

71 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 2, Z. 59-62 (Herv. i. O.)

72 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 6, Z. 159-173.

73 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 4, Z. 123-125.

„Im Job kann ich nicht sagen: ‚Ich hab‘ jetzt keinen Bock, hinzugehen!‘ In der Uni ist das anders. Und dann dacht‘ ich mir: ‚Nimmst du dir nochmal so ‘n bisschen die Zeit!‘“⁷⁴

„Geld macht nur bis zu ‘nem gewissen Grad glücklich, sag‘ ich mal, bis man seine Grundbedürfnisse irgendwie befriedigt hat. [...] man ist‘n Rechtsanwalt und arbeitet in ‘ner Top-Kanzlei, aber eigentlich möchte man lieber in der NGO arbeiten und halt für die Umwelt kämpfen... Ähm, dadurch macht das Eine halt bis zu ‘nem gewissen Grad glücklich, aber irgendwann, dann fragt man sich dann ja auch so: ‚Wofür mache ich das Ganze eigentlich hier?‘ Und dann muss man halt sehr für sich selber entscheiden, ob man das damit kompensieren kann [...] also den Geldaspekt, oder ob man halt eher, dann, Ideale hat, für die man eintritt.“⁷⁵

Das Studium bietet für viele offenkundig eine Phase zwangsarmer Erkundung der eigenen Möglichkeiten und Vorlieben, ja schafft Raum für eine besondere Form des temporären *savoir vivre* – darauf spielt zumindest die oben zitierte Formulierung an, die Studiumsphase zu „brauchen“, fast wie einen entlastenden Kurzurlaub im Wellness-Hotel – oder scheint eine Genussorientierung des Lebens insgesamt zu ermöglichen, wie eine Studierende das als Bestandteil schwedischer „Kultur“ identifiziert: Dort „arbeite[]“ man, „um zu leben“, und nicht umgekehrt.⁷⁶ Demgegenüber geben beispielsweise nur zwei Personen in den Eingangspassagen der Gruppendiskussionen an, ein hohes Einkommen erzielen zu wollen – etwa als grundlegenden Ausgangspunkt („Also auf jeden Fall so der erste Punkt ist Geld, da bin ich ehrlich.“⁷⁷) oder weil der bisherige Ausbildungsberuf im Bankensektor aufgrund grassierenden Stellenabbaus „keine Perspektive“ für einen Karriereaufstieg und auch sonst „viel zu wenig Geld“ geboten habe.⁷⁸ In beiden Fällen ließen diese Äußerungen an Resonanz vermissen, die Mitdiskutanten fuhren rasch mit neuen Wortbeiträgen fort. Insgesamt bestätigt sich hier also eines der wesentlichen Ergebnisse der Surveyforschung, nämlich dass die Studienentscheidung hauptsächlich vom Wunsch nach grundlegender Sicherheit (nicht nach dem „großen Geld“!) und vom Motiv der Vereinbarkeit von Erwerbsleben und Selbstentfaltung getragen ist – oder wie es eine Studentin der Medizin auf die Frage nach dem späteren Verdienst hin als Studienzweck formuliert:

„Der Begriff ‚viel Geld‘ ist ja für jeden was Anderes. Also ich find‘ ich auf jeden Fall, dass es erstmal wichtig ist, dass man sich selbst versorgen kann, und wenn man ‘ne Familie plant, auch Kinder und Partner. Ähm, jetzt, so, auch innerhalb eines Studiums, wenn man dann seinen Beruf einschlägt, kann man ja auch entscheiden: ‚Okay, in welche Richtung möcht‘ ich gehen? Möcht‘ ich eher wirtschaftlich arbeiten oder in der Wissenschaft?‘ Und ich glaube, dass da weniger der... Also, für mich ist der Geldaspekt *da weniger wichtig als meine eigene Zufriedenheit*.“⁷⁹

74 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 2, Z. 56-57.

75 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 5, Z. 149-157.

76 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 7, Z. 199 (Herv. i. O.)

77 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 2, Z. 54.

78 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 4, Z. 113-114.

79 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 5, Z. 136-142 (Herv. J. S.)

Indes ist hier als dritte Beobachtung die nur am qualitativen Material sichtbare Differenzierung anzubringen, dass die Verteilung der Studienmotive von der Linearität, oder besser: vom Linearitätsbewusstsein des eigenen Bildungswegs abhängt. Diejenigen nämlich, die das eingangs skizzierte Selbstverständlichkeitsnarrativ pflegen (nochmals: unabhängig davon, ob sie dabei aus akademischem Elternhaus stammen oder nicht), führen tendenziell häufiger intellektuelle Beweggründe und die Erlangung von Freiheitsgraden an:

„Ja, bei mir auch, so, irgendwie, selbstverständlich. Ich habe mir auch immer schon früher überlegt, wo ich gerne studieren möchte, weil ich auf jeden Fall ausziehen wollte als erstes Ziel. [lacht] Und in der Schule mochte ich am liebsten Geschichte, Politik und da macht es dann irgendwie auch am meisten Sinn, das zu studieren, weil... Weiß nicht, was man für eine Ausbildung mit Geschichte machen könnte? Na ja, und jetzt kann man ganz viele Texte schreiben und es wird auch noch gelesen [lacht] – von zumindest einer Person, und das ist cool. [allgemeines Lachen]“⁸⁰

„Also, Ausbildung ist halt so strikt, da hast du einfach... da bist du halt einfach so'n kleiner Mann, sozusagen, da darfst du dir das nicht aussuchen! Wenn ich aber 'n Studium habe und vielleicht wirklich irgendwie auch 'nen guten Abschluss, dann kann ich mit der Firma höchstwahrscheinlich eher noch... hab' ich da noch 'ne gewisse Flexibilität, und dann kann ich halt noch irgendwie gucken, genau, wie ich mir meinen Tag einteile und meine Woche.“⁸¹

„I: [...] also, du [...] entscheidest lieber gern selber, was du machst, so? B4: Genau. Aber nicht im Sinne von, jetzt, so 'nem... so 'nem, sagen wir mal, puren Egoismus oder so 'ner..., sondern eigentlich eher da drin, dass ich – zumindest bei mir – [mir] die Freiheit nehmen möchte, da noch 'nen gewissen Handlungsspielraum irgendwo zu haben, und dann auch mich nicht zwangsläufig irgend 'ner vorgeschriebenen Norm oder sowas einfach unterordnen zu müssen, weil's jetzt halt eben so gemacht wird.“⁸²

Demgegenüber nennen diejenigen, für die das Studium *nicht* selbstverständlich war (darunter auch die zuvor Berufstätigen), häufiger konkrete Berufsziele, das fachliche Interesse im Sinne beruflicher Qualifikation oder eine Erhöhung des Einkommens:

„Ich hab' vorher 'ne Ausbildung als Bankkauffrau gemacht, und hab' auch erst überlegt, da in dem Beruf weiterzuarbeiten. Aber ich hab' dann schnell gemerkt, dass es eigentlich zurzeit nicht so die Perspektive ist, und auch nicht so gute Verdienstmöglichkeiten sind. [...] Und dann hab' ich eben überlegt... Oder in der Ausbildung ist mir eben klar geworden, dass ich gern Berufsschullehrerin werden möchte, und hab' geguckt, wie ich da zu dem Ziel kommen kann.“⁸³

„Ähm, für mich war das eigentlich gar nicht so klar, also nach'm Abitur. [...] Also ich hab' auch erstmal gebraucht, um da irgendwie Anläufe zu finden. Ähm, aber hab' dann

80 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 4, Z. 112-118.

81 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 7, Z. 213-217.

82 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 5, Z. 149-156.

83 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 3, Z. 71-80.

irgendwann festgestellt, dass ich vielleicht doch irgendwann Ärztin werden möchte, und dafür braucht man halt auch 'n Studium. Joa.“⁸⁴

Enge Zusammenhänge mit dem konkreten Studienfach scheinen dabei kaum zu bestehen; höchstens darin, dass sich sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer aufgrund ihrer Wahlfreiheiten zulassenden Kurrikula und ihrer stark auf gesellschaftliche Themen zugeschnittenen Perspektiven besser für die Figur der Horizonterweiterung eignen.⁸⁵ Dem entspricht, dass jene wenigen Personen, deren intellektuelles Interesse dezidiert auf „gesellschaftlich relevante Fragen“⁸⁶, also auf das Verstehen und (politische) Verändern gesellschaftlicher Verhältnisse zielt, (auch) in den Fachbereichen Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie, und Soziale Arbeit eingeschrieben sind. Die dezidiertesten Diskussionsbeiträge dieser Art werden, wohl auch aufgrund des Andenkens an die kritische Theorie Max Horkheimers und Theodor W. Adornos, in Frankfurt a.M. geäußert. Dort konstatiert ein junger Bildungsaufsteiger, der zuvor als Kfz-Mechaniker gearbeitet hat, als vorrangigste Studienmotivation: „die Unfähigkeit, irgendwas zu bewirken in der Gesellschaft.“ Die Empfindung der persönlichen politischen Ohnmacht führt ihn, der sich extrakurrikular mit Texten von Aristoteles und Karl Marx beschäftigt, unmittelbar zum Wunsch nach intellektueller Bewältigung und daraus resultierender Identifikation praktischer Aussichten. „Deswegen hab' ich, glaub' ich, [ein] starkes Interesse dran, mich da irgendwie da zu engagieren und zu verstehen, wie das alles funktioniert, so.“⁸⁷ Ähnlich äußert sich eine Soziologie-Studentin derselben Gruppe, die aller Geringfügigkeit individueller Einflussmöglichkeiten zum Trotz der Überzeugung ist, „dass man trotzdem was machen muss“⁸⁸. Und schließlich fällt weiterhin auf, dass einige Beweggründe erst später, allmählich und *en passant* im Laufe der Gruppendiskussionen, zum Vorschein kamen. Dass nämlich die Akzentsetzung auf Lebenszufriedenheit bei dem Wunsch, einen akademischen Titel zu erlangen, durchaus immer auch einen gewissen Sockel an erwarteten Einkommens-, Status-, und Komfortgewinnen voraussetzt, wird hier deutlich. Dazu drei Beispiele einer Lehramtsanwärterin im Fach Politikwissenschaft, einer bereits berufstätigen Masterstudentin eines biologischen Spezialfachs, und einer ehemals im Hotelgewerbe tätigen Soziologie-Studentin:

„B2: Also, wir reden immer über Geld, aber ich finde, was halt auch [...] 'n Vorteil des Studiums ist... Das ist vielleicht nicht 'n Grund, *warum* man anfängt zu studieren, aber definitiv etwas, was vielleicht einem auch ganz gut tut für's eigene Selbstvertrauen,

84 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 2, Z. 45-50.

85 Das ist zum Beispiel im Falle eines Studenten deutlich, der sein wirtschaftswissenschaftliches Studium mit einem als Denkschule aufgefassten Philosophie-Studium kombiniert: „Ja, ich studiere, weil ich Denken lernen will und weil ich Verstehen lernen will. [...] ich komme nicht aus 'ner Akademikerfamilie, aber es war trotzdem irgendwie keine Frage, dass ich nach der Realschule das Abitur mache und nach dem Abitur studieren gehe. Aber das kam nicht, weil meine Eltern das irgendwie vorgelebt haben oder vorgegeben haben, sondern weil ich mich für gesellschaftliche Fragen interessiere.“ Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 8, Z. 227-231. Träger des Selbstverständlichkeitsnarrativs ist zwar auch dieser Student, doch vermag er für die Alternativlosigkeit seines Studiums tatsächlich auch ein konkretes Interesse als Beweggrund anzugeben.

86 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 9, Z. 257.

87 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 18, Z. 548-550.

88 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 41, Z. 1291.

erstmal, dass man studiert hat. Aber auch so'n bisschen die gesellschaftliche Anerkennung. Also, das klingt immer so blöd, wenn man das sagt... B3: [nickt] Das stimmt schon.“⁸⁹

„Und durch 'n Studium werden wir ja auch eher für Führungspositionen ausgebildet als für die, äh, Ausführungspositionen. Also zumindest ist das bei uns so.“⁹⁰

„[...] auf der anderen Seite bin ich jeden Tag an der Goethe-Uni vorbeigefahren, als ich noch nicht da studiert habe, und hab' echt immer die Studenten gesehen, die dann da, ähm... Was weiß ich, wenn ich um 5 Uhr morgens irgendwie zur Arbeit gefahren bin, kamen die grad' vom Feiern [...] Ich hab' die echt immer so 'n bisschen, ähm, mit Hassblicken verfolgt, bevor ich jetzt selber angefangen hab'.“⁹¹

Selbst die unaufgeregtesten Hedonisten im Sample verraten im Laufe des Gesprächs bisweilen, dass die Aussicht auf den späteren finanziellen Komfort durchaus als Faktor in die eigenen Abwägungen einfließt:

„Also, als studierter Mensch verdient man halt grundsätzlich schon mal *mehr* als jetzt wahrscheinlich... als in der Ausbildung, so. [...] Also da hab' ich gemerkt, dass ich *nicht* den Antrieb habe, im Studium möglichst hoch irgendwie was zu erreichen, um dann damit *viel* Geld zu verdienen. Sondern wie ihr alle gesagt: Einfach so diesen... diese *Sicherheit*, einfach, haben, dass man auch... Und diese Unabhängigkeit.“⁹²

Freilich: Wie gut die späteren Aussichten auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich sein werden, kann niemand schon während des Studiums vorhersehen. Diese mögliche Quelle von Zweifeln aber lassen die Studierenden nicht gerade nah an ihr Bewusstsein. Im Gegensatz zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Vorgängerstudie, die zur Bewältigung der aus der Erwerbssituation resultierenden Unsicherheiten immer wieder autosuggestiv ihre Souveränität, Flexibilität und Einsatzbereitschaft herausstrichen, nutzen die hier Befragten das Privileg, diese Thematik (noch) ignorieren zu können. Sie weichen auf einen vagen Zukunftsoptimismus aus oder wenden den stirnrunzelnden Blick auf die Unwägbarkeiten des Berufslebens vorzeitig ab; das Problem der späteren Einmündung in den Arbeitsmarkt behandeln sie lieber als Zukunftsmusik. So postulieren manche, „'ne sehr gute Perspektive“ zu genießen und „auf lange Frist“ eine „sehr gute Entscheidung“ getroffen zu haben,⁹³ so freuen sich andere (s. o.) auf die „Sicherheit“ und „Unabhängigkeit“ nach ihrem Abschluss,⁹⁴ auf die „Anerkennung durch die Gesellschaft“⁹⁵ oder beruhigen sich dadurch, dass man die gewünschte Stelle schon noch bekommen werde, „wenn man dann zäh genug war“⁹⁶. Sogar Zynismus eignet sich zur Abwehr von Sorgenfalten: „Du darfst eh noch 50 Jahre arbeiten und so. Wer weiß, wenn ihr alle ins Rentenalter kommt, [ob es dann] sowas wie Rente überhaupt noch

89 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 7f., Z. 223-230.

90 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 6, Z. 182-183.

91 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 10f., Z. 316-323.

92 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 5f., Z. 159-165 (Herv. i. O.) und S. 6, Z. 171-174 (Herv. i. O.)

93 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 9, Z. 261-262.

94 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 6, Z. 174 (Herv. i. O.)

95 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 8, Z. 244.

96 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 24, Z. 762.

gibt! [...] Also, ich hab' mir da, wie gesagt, nie so einen Stress gemacht [...]“⁹⁷. Dass angehende, auf bestimmte Fachbereiche spezialisierte Lehrer und Chemiker wahrscheinlich bessere Berufschancen anmelden können als Sozialwissenschaftler und auch manche angehenden Juristen ohne spezifisches Profil, spielt hier kaum eine Rolle, wird der beschriebene vage Zukunftsoptimismus als argumentativ kaum unterfütterte heuristisch-pragmatische Annahme doch von allen in gleicher Weise geteilt. Zumindest die linear Studierenden nutzen das Studium somit – gleichgültig, ob es zu den primären Studienmotiven zählt oder nicht – erkennbar als ein besonderes mentales Moratorium verlängerter Postadoleszenz, d. h. als Phase der Entbundenheit von den Erfordernissen und Sorgen der Lebens- und Berufsplanung. Es wird von ihnen immer auch als Instrument der eskapistischen Ausdehnung eines Schutzzeitraums vor dem „Ernst des Lebens“ genutzt; wenn auch selten so explizit formuliert, ist es doch als wesentlicher Motivationszug unverkennbar. Hierin haben sie einen wesentlichen Teil des „Erwachsenwerdens“ noch vor sich, den (vormals bereits) Erwerbstätige bereits passiert haben. Es ist nicht auszuschließen, dass viele von ihnen infolge des nachholenden Erwerbseintritts ein ausgeprägtes Interesse für jene materiellen Themen erst noch entwickeln werden, die sie aktuell mit Distanz wahrnehmen.

Wie nehmen die Studierenden nun ihre faktische Studiensituation wahr und inwiefern ist ihnen ein selbstorganisiertes Studium möglich? Nimmt man die verbreiteten Klagen der Studierenden über das Fehlen selbstorganisierbarer Freiräume, über die Rigidität und Verschultheit der Studiumsinhalte, über die Linearität und Ressourcenintensität des Studierens, auch über dogmatische und autoritäre Elemente der Lehrpraxis beim Wort, könnte man hier *prima facie* leicht den Eindruck einer vom Bologna-System geknechteten, aller Freiheiten und beinahe noch der Luft zum Atmen beraubten Studierendengeneration gewinnen. Sehr viele Fokusgruppenteilnehmer klagen über zumindest vorübergehend auszehrende Prüfungsbelastungen und „extrem vollgeknallte“ Semester, über die Nötigung zum „Bulimie-Lernen“ mit darauffolgender großflächiger Amnesie⁹⁸ oder über den Zwang, die Semesterferien mit Praktika zu füllen.⁹⁹ Eine Jura-Studentin staunt: „Das habe ich mir schon so vorgestellt. Ich habe es mir weniger, also, intensiv vorgestellt, also [lacht], ich weiß nicht, vielleicht liegt's auch an meinem Studieneinfach, aber ich muss schon sehr. Viel. Machen.“¹⁰⁰ Eine Psychologie-Studentin und eine Studentin der Volkswirtschaftslehre verweisen im Dialog miteinander auf „gnadenloses Aussieben“ durch drakonische Klausurbewertungsstile.¹⁰¹ Und ein Student der Geschichtswissenschaft berichtet, er habe aufgrund überflüssigen, durch Kleinstprüfungen konditionierten Lernstoffs im Kurrikulum gerade einmal „ein Prozent genossen, eigentlich“ und sich dementsprechend „durchgemogelt das ganze Studium“.¹⁰² Andere beklagen den Anwesenheitszwang auch bei unergiebigem Seminarveranstaltungen,

97 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 22, Z. 687-689.

98 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 12, Z. 351 und S. 18, Z. 551-552.

99 Vgl. Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 12, Z. 360-361.

100 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 5, Z. 144-146 (Herv. i. O.)

101 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 10, Z. 285-286 und 291-292.

102 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 8, Z. 244-246.

welcher den Wunsch nach selbstständiger Lernorganisation durchkreuze.¹⁰³ Vereinzelt ist auch angestaute Wut zu spüren:

„Ich will überhaupt niemandem was vorhalten, aber ich hab' einfach so einen straffen Zeit- und Arbeitsplan die ganze Woche durch, dass ich mir von niemandem irgendwie sagen lassen muss, ich komme zwei Minuten zu spät zum Seminar [...]“¹⁰⁴

Man könne – so der Tenor vieler – „eigentlich nicht so wirklich sich das Studium so gestalten, wie man jetzt Lust drauf hätte.“¹⁰⁵ Gelegentlich führt das zu einem nostalgischen Blick zurück in eine supponierte frühere Form von Universität und Studium, wie man sie aus den Berichten der eigenen Eltern rekonstruiert:

„Also, ich glaub', wir haben, sag' ich mal, mehr Freiräume, vielleicht, als unsere Eltern-generation, aber wenn die von ihren Studienzeiten erzählen, dann klingt das ja so, als hätten sie eigentlich jeden Abend 'ne WG-Party gehabt und eigentlich gar nicht *gelernt*. [allgemeine Erheiterung und Zustimmung] Und das haben wir ja heutzutage *gar nicht* mehr. Also wir haben ja... Klar, man jetzt in *dem* Sinne noch Freiräume! Aber wenn man sein Studium in Regelstudienzeit durchstehen will, dann hat man da eigentlich auch schon Todesstress, und so richtig Zeit, sich da jetzt großartig noch anders... Freiräume zu nutzen, *gibt's* eigentlich gar nicht. Das ist, glaube ich, utopisch.“¹⁰⁶

Doch es tauchen auch gegenläufige Stimmen auf, die diese Entfremdungs- und Überlastungsempfindung gerade nicht teilen. Sie nehmen ihr Studium „eigentlich nie als Last“ wahr, „sondern eigentlich ab dem ersten Semester schon als Privileg“, „auch in Deutschland unter solchen Bedingungen, kostenlos“ – obwohl gewisse Lerninhalte ob ihres Abstraktionsgrades zu inhaltlichem „Hader“ führten.¹⁰⁷ Sie fassen das Studium als so herausfordern wie motivierend auf, loben das „Gesamtpaket“ von Leistungsanforderung, Zeitautonomie, akademischer Gesellschaft und dem Angehen essenzieller Sinnfragen,¹⁰⁸ erkennen schließlich im Studium auch die Möglichkeit, „erwachsen zu werden“, sehen einen „Prozess“ von „Lernen und Wachsen“ am Werk, welcher die Fähigkeit vermittelt, mündige Entscheidungen zu treffen.¹⁰⁹ Achselzuckend wird konzediert, es sei „okay“, „sich durch manche Sachen durchquälen“ zu müssen, „weil man die machen muss“, ¹¹⁰ auch etwa, um möglichst vielen verschiedenen Interessensschwerpunkten jeweilige Anknüpfungspunkte zu bieten, wie eine andere Person sekundiert.¹¹¹ Wieder andere, wie eine Studentin der Wirtschaftspädagogik, stellen fest, dass es bei ihnen „schon so“ sei, „dass sich die Erwartungen, die ich an mein Studium damals hatte... sich schon gewissermaßen jetzt auch im Studium widerspiegeln.“ Trotz striktem Lernplan und parallelem zivilgesellschaftlichem Engagement, auch trotz manch fehlender Wahlmöglichkeit zwischen Veranstaltungsmodulen konstatiert sie strahlend:

103 Vgl. Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 8, Z. 229-240.

104 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 14, Z. 407-409.

105 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 5, Z. 150-151.

106 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 11, Z. 342-349 (Herv. i. O.)

107 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 11, Z. 320-322.

108 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 6, Z. 176-190.

109 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 10, Z. 300-309 (Herv. i. O.)

110 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 21, Z. 645-646 (Herv. i. O.)

111 Vgl. Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 21, Z. 648-651.

„Also ich finde schon, dass man sehr viel Zeit hat, sich das irgendwie selbst einzuteilen, dass man auch sehr unabhängig ist. Auch, so, gerade was zum Beispiel im Sommer, so, diese langen Semesterferien angeht.“¹¹² Besonders begeistert äußert sich ein zuvor erwerbstätiger Student der Politikwissenschaft über „die ganzen Strukturen hier“ mit-samt der zugehörigen Selbstständigkeitszugewinne, die er nebenbei als unverzichtbare Lebenserfahrung wahrnimmt.¹¹³ Überhaupt ist nicht von der Hand zu weisen, dass sogar einige Kritiker der Lernbelastung prinzipiell gewisse Formen von Autonomie und Freiräumen nutzen. Dazu zählen einerseits inhaltliche und organisatorische Freiheiten. So konzidiert die bereits zitierte Jura-Studentin, die über die Arbeitsintensität ihres Studiums klagt, dass sie ihre Immatrikulation keineswegs „bereue“, könne man sich doch „trotzdem noch alles irgendwie selbst... ja, einteilen.“¹¹⁴ Andererseits berichten viele Studierende ganz beiläufig über Variationen des Studienstils zugunsten der Freizeitgestaltung, etwa indem sie sich durch Vorarbeiten ganze Semesterferienmonate zum Zwecke des Verreisens „freischaufeln“¹¹⁵, indem sie ihre Prüfungsdichte dadurch reduzieren, dass sie die Regelstudienzeit um das eine oder andere Semester verlängern – ausgerechnet eine Jura-Studentin, die nach eigenen Angaben mehrere Semester lang das Studium zugunsten privater Genüsse schleifen ließ, klagt laut über einen ubiquitären und „total furchtbaren“ Leistungszwang, von dem die eigenen Eltern vermeintlich dispensiert gewesen seien¹¹⁶ –, oder indem sie schlicht die Bücher zuklappen und auf der Suche nach persönlichen Präferenzen des Denkens und Erlebens anderen Tätigkeiten nachgehen, sollte die Lernmotivation am Pflichtstoff einmal ausbleiben.¹¹⁷ Eine Studentin der Forstwissenschaft gibt zu Protokoll, Vorlesungen systematisch fernzubleiben, „weil mich das einfach nicht interessiert, da zuzuhören. Ich kann das nicht. Ich kann da nicht sitzen, und die ganze Zeit nach vorne gucken und zuhören.“¹¹⁸ Ein fachlich nahestehender Kommilitone gibt mit dem Blick auf vorgegebene Themen, die ihn weniger stark interessieren, zu: „[...] da kann ich mich einfach nicht dazu aufraffen, nachzuarbeiten. Das ist... [lacht] Und das ist so 'n bisschen die Schwierigkeit bei mir.“¹¹⁹ Und eine Studentin der Politikwissenschaft äußert sogar die Vermutung, dass die studentischen Freiräume – gemessen an internationaler akademischer Kooperation und an der Möglichkeit, Auslandsaufenthalte anzubahnen – im Vergleich zur Elterngeneration sogar zugenommen haben könnten.¹²⁰ Wie sind diese stark auseinanderweisenden Perspektiven von Studierenden derselben Universitäten, teils sogar Fakultäten, zu erklären? Einen starken Zusammenhang zwischen erlebten Freiheitsgraden und spezifischen Studiengängen scheint es – jedenfalls jenseits der Frage nach dem Verschulungsgrad der Lehrpläne – nicht zu geben, abgesehen von einer Studentin der Musikwissenschaft, der das Volumen an Übungsstunden im Grunde

112 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 9, Z. 282-286 (Herv. i. O.)

113 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 13, Z. 402-411.

114 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 5, Z. 149.

115 Vgl. Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 12, Z. 356-367.

116 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 13, Z. 386.

117 Vgl. Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 11, Z. 315-328.

118 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 19, Z. 581-582 (Herv. i. O.)

119 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 26, Z. 789-792 (Herv. i. O.)

120 Vgl. Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 15, Z. 454-465.

jede „Zeit zur Selbstreflexion“ nimmt.¹²¹ Auch trägt die Vermutung, dass die Aussicht auf frei disponible Zeit vom banalen Faktum der eigenen Studienfinanzierung abhängen könnte, nicht weit. Natürlich stimmt es zunächst zwar, dass wer von Zuwendungen der Familie, vom BAföG oder von Stipendien leben kann, nicht darauf angewiesen ist, neben dem Studienalltag selbstständig Einkommensquellen aufzutun, und insofern einem geringeren Druck ausgesetzt ist. Doch dies bedeutet keineswegs eo ipso, dass die monetär Privilegierten ihre größeren Freiheiten auch wirklich nutzen. Im Gegenteil: Sowohl unter Langzeitstudierenden als auch unter jenen, die einem Nebenjob nur aus Gründen des Komfort-Surplus nachgehen – es also nicht tun müssten – finden sich einige, die sich außerstande sehen, einen größeren Teil ihrer Freizeit für private Lektüre zu opfern. Das mögen zwei Beispiele illustrieren: Jemand, der lapidar zu Protokoll gibt, dass die Regelstudienzeit „auch schon 'n bisschen hinter mir“ liege, bekennt: „Ich lese seit zwei Jahren das gleiche Buch. [allgemeines Lachen] Immer wieder neu angefangen, weil ich dann schon wieder vergessen hab', was ich da gelesen hab' vor einem halben Jahr, so.“¹²² Und eine weitere Studentin, die parallel zum Studium kellnert, obwohl sie „das Geld halt eigentlich gar nicht“ benötige, reflektiert Ähnliches mit schwerem Atem:

„Jetzt ist es wirklich eher so, dass ich freizeitmäßig irgendwelche Romane lese oder sowas, aber selbst das... Also, ich hab' jetzt so'n Buch, und das ist so dick, und das hab' ich jetzt irgendwie seit 'nem dreiviertel Jahr oder so, und ich hab's halt immer noch nicht durch, weil ich halt... Keine Ahnung, manchmal, wenn ich bis Acht Uni habe, dann ess' ich was und dann geh' ich ins Bett, so, und dann bin ich fertig, so.“¹²³

Überhaupt: Die meisten, die einem Nebenjob nachgehen (wenngleich nicht alle!), scheinen das zwanglos und freiwillig zu tun – teils, um praktische Erfahrungen für spätere Tätigkeiten zu sammeln, häufig aber auch, um sich gelegentliche Anschaffungen oder Urlaubsreisen leisten zu können. Das wird nicht nur klar, wenn eine der Anklägerinnen mangelnder Freizeit, deren Studium von ihren Eltern finanziert wird, selbstironisch zugibt, im Grunde vor allem fehlende *finanziell saturierte* Freizeit zu monieren:

„Also, man hat ja auch viel... Oder ich hab' auch viel gehört: ‚Im Studium kannst du doch so viel reisen, weil Semesterferien... Das ist auch nicht die Hauptsaison!‘ [allgemeine Erheiterung] Erstmal Semesterferien... Also, ich habe irgendwie Semesterferien, aber da auch fehlt das Geld!“¹²⁴

Viele Fokusgruppenteilnehmer aus den verschiedensten Studienfächern beschreiben ihre (tatsächliche oder geplante) parallele Erwerbstätigkeit darüber hinaus explizit als frei gewählte Beschäftigung, während das Studium hauptsächlich durch familiäre Zuwendungen, durch Stipendien, Studienkredite oder BAföG-Kredite bestritten wird. Es fällt schwer, aus der Reihe zahlreicher entsprechender Auskünfte eine Auswahl zu treffen:

121 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 8., Z. 240-252.

122 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 14, Z. 431 und S. 21, Z. 649-651.

123 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 15, Z. 480 und S. 18, Z. 546-550.

124 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 8, Z. 227-230.

„Also, keine Ahnung, ich muss finanziell nicht arbeiten, aber ich tu's trotzdem. Ich muss meinen Eltern das Geld aber nicht geben. Also ich darf's dann behalten.“¹²⁵

„Ich hab' 'nen Studienkredit vom ersten Semester an, hab' aber auch vom ersten Semester an immer als Werksstudentin¹²⁶ nebenbei gearbeitet, um halt zusätzlich noch 'n bisschen was zu haben. Ich denke, meine Eltern würden mir auch Geld dazugeben, aber ich wollte das eben nicht, und hab' deswegen jetzt immer gearbeitet. Und jetzt arbeit' ich gerade nicht mehr und mach' das mit dem Studienkredit, und 'n bisschen so, das geht auch.“¹²⁷

„Ja, ich hab' Glück, dass ich im Moment noch inner Stiftung drin bin, das heißt, ich... sodass ich nicht arbeiten gehen muss. [...] Und im Master will ich auch gucken, dass ich 'nen Job hab', weil es irgendwie spannend ist, in die Arbeitsgruppen 'reinzukommen, und gleichzeitig eben 'n bisschen Geld hab', doch auch mal in den Urlaub zu fahren oder so. [lacht]“¹²⁸

„B3: [...] Ich geh' in den Semesterferien arbeiten, aber das liegt auch daran, dass ich im Semester... Also, ich mach' 'n relativ stark ausgeprägtes Ehrenamt, wo ich quasi jeden Tag mehr oder weniger was für mache. [...] Also ich arbeite eigentlich immer so im Zeltbetrieb, so auf Schützenfesten, also auch gastromäßig, aber ich hab' auch zum Beispiel *letztes* Jahr vier Wochen bei Mercedes gearbeitet. So, also so das, was dann irgendwie grad' so passt und kommt. Ja. [...] B4: Also, ich hab'... teil' die Stipendium-Ehrenamts-Sache auch, und hab' so 'n kleinen Job an der Uni, aber das ist halt für einen selber mehr, gut, für 'ne kleine Anschaffung oder so.“¹²⁹

„Also, ich krieg' ein bisschen BAföG und von meinen Eltern was, noch, und theoretisch müsste ich nicht arbeiten oder hätte ich nicht arbeiten müssen, aber man wollte sich... Ich wollte mir dann auch mal so was leisten [...], so, Luxus mal, 'ne? Mal mit Freunden mal wegfahren oder so [...]“¹³⁰.

Gelegentlichen oder dauerhaften Nebenjobs gehen den verbalen Selbstausskünften zufolge 25 von 44 Personen im Sample nach, von denen nur sechs angaben, zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion unumgänglich auf Einkünfte aus Nebenjobs angewiesen zu sein, um ihr Studium zu finanzieren.¹³¹ Insgesamt wird man aus diesen Passagen zunächst schlussfolgern dürfen: Freiräume autonomer (Frei-)Zeitgestaltung existieren für die meisten Studierenden zweifellos. *Wie* sie aber diese Ressourcen nutzen und *ob* sich Studierende selbst als souveräne Gestalter ihrer Studienzeit oder vielmehr als überforderte, durch Pflichtleistungen und fortschreitende Semesterzahlen geknechtete Opfer des Bologna-Systems wahrnehmen, scheint von ganz unterschiedli-

125 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 14, Z. 406-408.

126 In Frankfurt a.M. bildete die mangelnde Verfügbarkeit attraktiver Tätigkeiten, etwa als Tutor oder Assistenz eines Professors, ein virulentes Thema. Stattdessen verdingten sich dort einige Fokusgruppenteilnehmer studienbegleitend als Werksstudenten. Ein Phänomen, das in Göttinger Fokusgruppen unbekannt war; hier fiel nicht einmal das Wort.

127 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 12, Z. 376-380.

128 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 25f., Z. 774-781 (Herv. i. O.)

129 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 16f., Z. 497-530 (Herv. i. O.)

130 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 11, Z. 350-352.

131 Überdies steht es bei zwei weiteren Personen aufgrund ihres höheren Lebensalters und den daraus folgenden höheren Aufwendungen für Krankenversicherungsbeiträge u. a. zu vermuten.

chen Variablen abzuhängen, nicht zuletzt sicher auch von charakterlichen Dispositionen und persönlichen Zielsetzungen. Paradoxerweise entsteht bei einzelnen Personen sogar der Eindruck eines antiproportionalen Zusammenhangs, so im Falle der Medizin-Studentin, die erst nach einiger Überlegung zum Studium kam: Sie berichtet über ein besonders engmaschiges Netz an „Pflichtveranstaltungen“, über „alle vier Wochen“ „getaktet“ stattfindende Klausuren und über bei Studienbeginn „mit Praktika und Famulaturen“ förmlich gefüllte Semesterferien – und resümiert trotzdem lapidar, dass „man halt selber auch gucken“ müsse, „wo man seine Freiräume 'reinlegt“, habe doch „auch jeder 'ne andere, so Stressresilienz, würd' ich sagen.“¹³² Klagen also im Umkehrschluss vielleicht sogar jene Studierenden am häufigsten, die über vergleichsweise großes Maß an Freiräumen und disponibler Zeit verfügen? Eine launige Schlussfolgerung wäre das sicherlich, auch wenn sie sich durch das hier ausgewertete Fokusgruppensample nicht eindeutig belegen lässt.

Indes: Die Kritik des Studiums erschöpft sich nicht in der Anklage von Leistungsdruck, Prüfungsdichte und Anwesenheitspflichten. Einzelne Personen, zumeist solche mit klaren Vorstellungen gelingender Bildung oder mit festen sozialetischen Prinzipien, sondern auf den aus ihrer Sicht rezeptiven, devoten und verschulden Modus des Wissenserwerbs. Kritiker dieser Ausprägung argumentieren nicht quantitativ, sondern qualitativ; sie bringen explizit Gegenideale akademischer Bildung in Stellung gegen die gängige universitäre Lehr- und Lernpraxis. Sie berichten über Erfahrungen der intellektuellen Deaktivierung im Verlauf des Studiums. Eine Studentin der Literaturwissenschaft und der Soziologie fasst das so zusammen: „[...] diese Vorlesungsstrukturen oder diese Uni-Strukturen fördern 'ne irre – Merk' ich auch bei mir – ... 'ne richtig passive Haltung, so'ne... Ja.“¹³³ Nachgerade befremdlich wirkt auf sie und ihre reformpädagogisch vibrierende Perspektive die auf Prüfungsformalia und auf den zügigen Abschluss fixierte Haltung ihrer Kommilitonen, die aus ihrer Sicht nichts als inhaltliches Desinteresse bekundet: „Da kam dann von den Studenten [aus] auch kaum mehr, irgendwie, 'ne Diskussion *zustande*, einfach auch, weil man so getrimmt worden war, irgendwie einfach immer in eine Richtung zu laufen und da *durchzuhuschen*, einfach.“¹³⁴ Gelingende Bildung erfordere demgegenüber die Aktivierung und Ermutigung zu ungewöhnlichen und querdenkerischen Sichtweisen auch zum Preis des eventuellen Irrtums, den Abbau pädagogisch-didaktischer Hierarchien, schließlich die Ruhe zur Kontemplation. Ähnlich argumentiert eine Medizin-Studentin, die nicht nur breite Allgemeinbildung, sondern auch die Fähigkeit zur Reflexion sozialer Verantwortung und politischer Zusammenhänge als Voraussetzung einer angemessenen ärztlichen Tätigkeit identifiziert. Zudem wollen sich manche nicht mit den vorgegebenen Inhalten ihres Studiums abfinden. Der Dogmatismus abstrakter volkswirtschaftlicher Modelle führt etwa einen Studenten zum „proaktiven“ Versuch, im Rahmen einer Hochschulgruppe selbstständig heterodoxe Lehrveranstaltungen zu organisieren,¹³⁵ einen anderen, zu dessen politischen Zielen die Förderung fairen Handels zählt, zum parallelen Studium der Philo-

132 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 14, Z. 421-434.

133 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 13, Z. 394-395.

134 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 6, Z. 181-184 (Herv. i. O.)

135 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 11, Z. 329-333.

sophie. Dessen Skizzierung der individuellen Studienmotivation zählt zu den konzisensten, beeindruckendsten, aber auch humorlosesten Passagen überhaupt im Sample; das von ihm referierte, beinahe aus ihm hervorbrechende, selbstverordnete Schulungsprogramm differenziert nicht nur begrifflich zwischen fachwissenschaftlicher und holistischer Bildung, sondern bindet beide Aspekte darüber hinaus zu einer „studierfähigen“ Einheit zusammen, die sich aus dem Angebot akademischer Lehre bedient, anstatt die disparaten Lehrgehalte planlos und inhaltlich brav auf sich einwirken zu lassen:

„Ja, ich studiere, weil ich Denken lernen will und weil ich Verstehen lernen will. Also, [...] ich komme nicht aus 'ner Akademikerfamilie, aber es war trotzdem irgendwie keine Frage, dass ich nach der Realschule das Abitur mache und nach dem Abitur studieren gehe. Aber das kam nicht, weil meine Eltern das irgendwie vorgelebt haben oder vorgegeben haben, sondern weil ich mich für gesellschaftliche Fragen interessiere. Also, VWL studier' ich, weil ich verstehen lernen will, wie Arbeitslosigkeit entsteht, warum Menschen in Arbeitslosigkeit leben, wie Preise entstehen. Und, vor allen Dingen, mein persönlicher Schwerpunkt liegt im fairen Handel oder in der Nachhaltigkeit, und zwar: Warum schaffen westeuropäische Länder oder Länder des globalen Nordens unfaire Arbeitsbedingungen in anderen Teilen der Welt? So, das war die, äh, Frage, warum ich VWL studiert habe im Wesentlichen, also das zu *verstehen*, warum das so ist – nicht erstmal, das zu beheben. Und Philosophie studier' ich begleitend, weil man da Verstehen *lernt*, also weil man halt... Es geht nicht darum, irgendwas zu wissen, sondern es geht darum, die *Texte* zu lesen und sie in den Kontext einzuordnen, und zu lernen, was die Autoren bewegt hat, das zu schreiben. Und auch, dass man sich vor 2.000 Jahren schon große Fragen stellen kann, auch wenn es komische Antworten gab.“¹³⁶

Derartigen Konzeptionen eines zielführenden Studiums liegt ein anspruchsvoller Bildungsbegriff zugrunde, der nicht nur auf Fachwissen und Selbstständigkeit, sondern auch auf den Erwerb einer gebildeten Persönlichkeitsstruktur setzt. Sie demonstrieren einen gewissen Ernst des Studierens, der ebenso in Gegensatz zum auf möglichst zügigen Abschluss schielenden Studium tritt wie zu genussorientierten *Laissez-faire*-Haltungen. Auffassungen dieser Art, werden sie so dezidiert und konzentriert ausgeführt, erscheinen in der Gruppeninteraktion auf die Mitdiskutanten wie verstiegene und unnahbare Extrempositionen.

Das aber sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass in ganz unterschiedlichen Diskussionspassagen durchaus ein bildungsemphatischer mentaler Unterstrom von Studierenden erscheint. Bereits im Rahmen der Online-Sondererhebung des *Studierenden-survey* von 2011 ist notiert worden, dass zu den Spitzenreitern studentischer „Grundwerte“ zunächst Freundschaft und Friede (Freiheit von Gewalt und Krieg), dann individuelle Autonomie im Sinne von Entscheidungsfreiheit und „ein Leben in Harmonie, ausgeglichen und mit sich im Reinen“ zählen: „Nahezu zwei Drittel der gegenwärtig Studierenden vertreten Freiheit und Harmonie ganz vehement [...]“¹³⁷. Ebenso aber reüssierten unter Studierenden die „Tugenden“ der Wissbegierde und Neugier, der Toleranz

136 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 8, Z. 227–241 (Herv. i. O.)

137 Bargel/Simeaner: Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen, S. 6.

und Vorurteilsfreiheit sowie der Kritikfähigkeit und des Hinterfragens, während nur etwa ein Drittel sich für Konventionalismus und Leistungsbereitschaft ausspreche.¹³⁸ Zum adäquaten Habitus der Studentin bzw. des Studenten gehören also, so scheint es, durchaus auch intellektuelle und kontemplative Charakterzüge. Diese Beobachtungen lassen sich nun am Material der Fokusgruppen aus 2018 aktualisieren und differenzieren. Auch in den studentischen Gesprächen über Sinn und Zweck des Studiums reiben sich nicht nur die Ansprüche von Lerneifer und Lebensgenuss, sondern auch Leistungs- und Bildungsorientierungen fortwährend aneinander, nicht selten sogar in verschiedenen Äußerungen derselben Personen. Mehr noch: In der direkten Abwägung siegt stets die leidenschaftliche Parteinahme für die Bildung, die immer auch als Teil und Ausfluss der im Austausch mit der Welt zu sich selbst findenden persönlichen Innerlichkeit wahrgenommen wird, ganz im Gegensatz zu den scheinbar von außen kommenden, gesellschaftlich produzierten Leistungsimperativen.

Um das nachzuvollziehen, lohnt sich zunächst ein Blick auf die Gründe, mit denen Studierende Prinzipien der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft – die sie als Kriterien fairer Zuteilung gesellschaftlicher Ressourcen nicht vollumfänglich ablehnen! – immer wieder als borniert ausweisen. Danach befragt, wie wichtig ihnen ein zügiger Abschluss des Studiums ist, gerieten die meisten Fokusgruppenteilnehmer ins Räsonieren. So müssen einige mit Rücksicht auf die herannahende Notwendigkeit, sich selbstständig krankenzuversichern oder auch auf den Wunsch, eine Promotion an das Studium anzuschließen, „zeitiger fertig werden“.¹³⁹ Ähnliches gilt für jene, deren ältere Geschwister zuungunsten des eigenen BAföG-Anspruchs früher ihr Studium beenden oder deren Eltern der Verrentung entgegensteuern; sie ächzen angesichts dieser drohenden Fallbeile: „Das ist, so, Stichjahr, sozusagen, und das ist halt schon so 'ne Belastung oder Begrenzung, eben, die man hat.“¹⁴⁰ Auch verursacht es manchen Unbehagen, ihren Eltern „ewig auf der Tasche“ zu liegen, gerade wenn diese bereits einen kleineren oder größeren Anteil der Studienfinanzierung übernommen haben.¹⁴¹ „Da will man auch natürlich, auch, irgendwie Leistung bringen, und dann will man die Eltern auch nicht enttäuschen [...]“¹⁴² Jenseits dieses Aspekts der Studienfinanzierung plagt einige überdies die Ungeduld, ein zu langfristiges Studium könnte ihre persönliche Karriereplanung obstruieren. Einigen ist die Zeitplanung im Grunde schon durch die Qualifikationsschwellen ihres Karrierewegs vorgegeben, wie sie beinahe rechtfertigend darlegen:

„Aber [!] bei Psychologie ist das halt so: Wenn man in die therapeutische Richtung will – also in die Klinik, so wie man das kennt, so, mit Therapeutenquatsch und so –, also, macht man halt seinen Bachelor, dann macht man seinen Master, und dann macht man nochmal drei bis fünf Jahre Ausbildung, die man selbst finanzieren muss, und *dann* darf man erst arbeiten, also so im direkten Patientenkontakt.“¹⁴³

138 Ibid., S. 8.

139 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 16, Z. 491.

140 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 17 Z. 534-535.

141 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 17, Z. 500.

142 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 15, Z. 458-459.

143 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 16, Z. 477-481 (Herv. i. O.)

Insbesondere wer dem Ende seines Studiums entgegensieht, bemerkt, „dass man schon jetzt auch bemüht ist, dass die Sache 'n Ende findet“, wolle man nun doch auch endlich „den nächsten Schritt gehen.“¹⁴⁴ Und wer sich ohnehin vergleichsweise spät in einem Studiengang eingeschrieben hat, möchte naheliegender Weise auch „nicht mit Mitte 30“¹⁴⁵ sein Berufsziel erreichen. Allerdings werden auch schlichte soziale Verpflichtungsempfindungen geäußert, die den Wunsch eines absehbaren Studienabschlusses begründen:

„B5: Ich bin jetzt, äh, in 'ner langen Beziehung schon, hab' ja 'ne Ausbildung gemacht, hab' gearbeitet, und man möchte ja Familie und Eigentum und sowas, und es ist wichtig, jetzt in den nächsten drei, vier Jahren... wollt' ich nicht nach 30 irgendwie erst dann komplett mein Leben wandeln, so, ne? [...] B6: Bei mir ist es genauso. Also wenn ich jetzt fertig werde in meiner Regelstudienzeit, dann wär' ich 27. Mein Freund hat halt schon zwei Kinder, und dann will ich jetzt auch nicht, dass der Unterschied *da* so groß sind. Und dann muss man ja auch noch 'n bisschen arbeiten, weil, man kann ja nicht nachm. Studium direkt 'ne Familie... kannst ja auch 'n bisschen schlecht, so..., dann auf'm Arbeitsmarkt wieder einzusteigen. Deswegen würd' ich, also wenn es irgendwie geht, auf jeden Fall in der Regelstudienzeit bleiben.“¹⁴⁶

Soweit die Motive eines zielstrebigem Studiums, die in den Fokusgruppen geäußert wurden: Finanzielle Gründe, der Wunsch nach dem nächsten Karriereschritt, schlechtes Gewissen gegenüber Familie oder Partnern. Erstaunlicherweise aber fasst *niemand* den Studienabschluss in Regelstudienzeit als Ausweis persönlicher Leistungsbereitschaft auf. Im Gegenteil, Leistungsanforderungen werden immer wieder als gesellschaftlich produzierte Zwänge wahrgenommen, denen zu widerstehen Teil eines gelungenen Studiums zu sein scheint. Wie sehr das einzelne Personen umtreibt, ist an der folgenden Passage gut zu erkennen:

„Irgendwie ist es so 'n... generell so 'n Leistungsdruck, irgendwie, in der Gesellschaft, und letztendlich... Ich stehe auf, um irgendwas zu lernen, damit ich irgendwie später durchkomme und irgendwie Geld verdiene, und dann irgendwann wieder sterbe. [lacht] [...] Ich will einfach mal *gegen* den Strom. [lacht] Ich will auch vielleicht mal 'n bisschen, ja, was Dummes machen, einfach. Einfach weil ich's kann. [allgemeine Erheiterung]“¹⁴⁷

Viele weniger verzweifelte Studierende stimmen dieser Jura-Studentin in der Sache zu. Zwei von ihnen äußern – ohne Widerstand vonseiten der jeweiligen Mitdiskutanten – Sympathien für die Idee des Bedingungslosen Grundeinkommens oder für flächendeckende Arbeitszeitverkürzungen.¹⁴⁸ Andere ziehen in Zweifel, dass man als Absolvent mit „Keine-Ahnung-wie-viel-Stunden-Woche“, d. h. ohne die „Zeit, das Geld auszuge-

144 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 16, Z. 495-496.

145 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 20, Z. 618.

146 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 14f., Z. 446-458 (Herv. i. O.)

147 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 33, Z. 1051-1061 (Herv. i. O.)

148 Vgl. Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 34, Z. 1060-1065; Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 39, Z. 1245-1250.

ben“, glücklich werden könne.¹⁴⁹ Die Vorstellung des guten Lebens, wahrgenommen als Ideal älterer Generationen, werde aktuell gegen eine zwanghafte und genussfeindliche „Arbeitsmoral“ eingetauscht.¹⁵⁰ Und das zugunsten einer Bildungskonsumpraxis, die nicht einmal besonders qualifiziertes Personal hervorzubringen scheint! Oft nämlich wirke das Studium wie eine „Gleichmachmaschine, wie so 'n Laufband“, welches individuelle Qualitäten und Idiosynkrasien abschleife und schließlich alle „Möglichkeitsräume“, „'nen eigenen Zugang, 'ne eigene Sprache“ im akademischen Beruf zu finden, abschneide.¹⁵¹ Auch im Falle der Rekrutierung von Ärztenachwuchs wünschen sich manche Studierende ein Ende der Fixierung auf Bildungszertifikate, Abschlüsse und Noten als Qualifikationsnachweis und fordern Einstiegsmöglichkeiten für jene, die „Passion“ und „Talent dafür“ haben, die „mega kompetent“ und aus beruflichem Interesse „motiviert“ sind.¹⁵² Überhaupt nur drei der 44 Personen im Sample sahen gesellschaftliche Ungleichheiten an sich als gerechtfertigt und funktional an¹⁵³ – ein fundamentaler Unterschied zum internalisierten Meritokratismus der nichtstudierenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wie er im Rahmen der Vorgängerstudie festgestellt wurde.¹⁵⁴ Auch werden leistungsorientierte und formal zielstrebige Kommilitonen eher als befremdliche, instrumentell denkende und opportunistisch agierende Figuren gezeichnet („Welcher Medizinstudent macht das eigentlich noch, weil er's gerade wissen will, und wer macht's noch, um durchzukommen?“¹⁵⁵), nicht zuletzt weil man andere Qualitäten eines Universitätsabsolventen ins Feld zu führen können glaubt, von denen man annimmt, dass sie künftigen Arbeitgebern wichtiger sein könnten:

„B4: Bei vielen Leuten, die ich kennengelernt hab', die 'n Ehrenamt auch irgendwie ausführen, ist es auch so, dass man im Hinterkopf irgendwie hat, dass es schon nützlich ist für 'nen Job! [...] B6: [...] ich muss gestehen, dass *die* Leute, bei denen das so ist, die ich kennengelernt habe, auch sehr fokussiert auf ihren Lebenslauf sind! Also die achten penibel da drauf, dass sie nach sechs Semestern fertig sind. Die achten penibel da drauf, *was* sie studieren, und nicht... Also, im Wesentlichen sind es BWLer bei mir im Umfeld. [allgemeine Erheiterung] [...] Ich hab' ein Auslandssemester gemacht, weil ich meinen *Horizont* erweitern wollte, und weil ich 'ne Kultur kennenlernen wollte, die ich noch nicht kannte. Die gehen da hin, weil es der fünfte Kontinent war, der ihnen irgendwie gefehlt hat im Lebenslauf, [allgemeines Lachen] wo sie noch keine Zeit ver-

149 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 6, Z. 161-173.

150 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 33, Z. 1023.

151 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 34, Z. 1035-1040.

152 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 35f., Z. 1117-1145.

153 Hier das expliziteste Beispiel: „Also, es muss schon aus meiner Sicht Unterschiede geben, dass man auch mehr Geld verdienen *kann* als andere. Wenn man halt... Wenn man nicht die *Möglichkeit* hat, mehr Geld zu verdienen, dann bringt man auch nicht mehr Leistung als andere, und dann bleibt man gesellschaftlich auch irgendwo stehen. Also, irgendwo will man sich ja auch weiter entwickeln, dass man, ja, irgendwie mal weiter fliegen kann als bis zum Mond oder so. [lacht]“ Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 48, Z. 1525-1530 (Herv. i. O.)

154 Vgl. noch einmal Schenke et al.: PEGIDA-Effekte?, S. 233.

155 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 14, Z. 422-424.

bracht haben. Und, also, ich glau-... Ich *hoffe*, dass die meisten Menschen Ehrenamt machen, weil sie Bock drauf haben.“¹⁵⁶

Viele der zahlreichen Argumente, die gegen ein Studium im Schnelldurchlauf angeführt werden – so etwa Praktika und Auslandserfahrungen, ehrenamtliche Tätigkeiten und zivilgesellschaftliches Engagement, aber auch schlicht die durch Lebensalter und breites intellektuelles Interesse erlangte charakterliche Reife und die Möglichkeit, durch eine lockere Studiengestaltung ausprobierend zu sich selbst zu finden –, klingen ähnlich. Das nachgerade Wichtigste am Studium, so wird immer wieder, beinahe unisono herausgestrichen, könnte bei zu starker Leistungsfixierung schließlich auf der Strecke bleiben. Pointiert:

„Also für mich ist Studium eben *nicht* nur 'ne *Ausbildung* auf akademischem Niveau, sondern eher wirklich 'ne Art, ja, 'ne Art, eigentlich, intellektuelle Rundreise oder so. Also es *sollte* eigentlich zu jedem Studium gehören, dass man mindestens ein, zwei interdisziplinäre Sachen macht, und das geht durch so Sachen wie Regelstudienzeiten und den damit verbundenen Druck, oder erzeugten Druck, halt klar verloren.“¹⁵⁷

Manch einer hat darüber hinaus „bei verschiedensten Karriereberatungen“ vernommen, „dass oft drauf geachtet wird, dass man nicht zu schnell studiert“, weil „davon, dann, ausgegangen wird, dass man *nicht* die so genannten *soft skills* hat, die der Beruf [erfordert].“¹⁵⁸ Auch Nebentätigkeiten und abgebrochene Ausbildungswege könnten auf diese Weise das Panier eines interessanten Bewerbers anreichern:

„Und ich weiß nicht, ob das zum Beispiel für Arbeitgeber dann besser ist, wenn man dann sagt – ja, meinerwegen –: ‚Ich hab’ jetzt, also, hier diesen Agrar-Job, da, mit landwirtschaftlich, Marketing und Tourismus und so was, und dann halt noch 10 Stunden Kinderbetreuung die Woche!‘, ob das für den Arbeitgeber irgendwie besser ist und spannender, oder ob die wirklich sagen: ‚Ja, super, du hast hier 'nen 1,2er-Schnitt‘ oder so, und deshalb stellen wir dich jetzt ein!“¹⁵⁹

Sicher, es sind ab und zu auch jene Stimmen zu hören, die auf den *hard fact* des Erwerbslebens verweisen, dass der eigene Lebenslauf im Bewerbungsverfahren eben nur „'ne Nummer“ darstelle, und man im scharfen Wettbewerb mit leistungsstarken Konkurrenten möglichst gute Noten vorweisen können sollte:¹⁶⁰ „Du bist austauschbar in irgend 'ner gewissen Form und Art und Weise. Und das ist unangenehm! Weil, das ist jedes Mal begründungswürdig: *Jedes* Mal musst du begründen: ‚Warum jetzt grad’ du?“¹⁶¹ Doch können sich die meisten stets darauf einigen, dass fachliche Leidenschaft und eine ausgebildete Persönlichkeit ebenso wichtig seien wie erworbenes und durch Prüfungsleistungen dokumentiertes Fachwissen, wenn nicht noch wichtiger. Bisweilen

156 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 30, Z. 910-912 (Herv. i. O.)

157 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 17, Z. 514-518 (Herv. i. O.)

158 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 28, Z. 883-886 (Herv. i. O.)

159 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 23, Z. 696-701.

160 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 29, Z. 923-929.

161 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 29, Z. 911-913 (Herv. i. O.)

scheint es, als wäre die Studententätigkeit nebst der dabei erworbenen Persönlichkeitsstrukturen selbst die *eigentliche* Leistungserbringung, ob das nun in Gestalt eines verletzten Gebildetenstolzes vorgetragen wird (hier in Gestalt einer Studentin der Arabistik und der Literaturwissenschaft, die sich gegen eine Studentin der Volkswirtschaftslehre und der Sportwissenschaft zur Wehr setzt) oder eher als zarte Spekulation (hier vonseiten eines Studenten der Politikwissenschaft) Eingang in das Gespräch findet:

- „B7: Wenn du keine praktische Erfahrung hast, ist der Einstieg später einfach [schwer].
 B3: Ich hab' ja durch meine Nebenjobs, dann, praktische Erfahrung. B7: Ich arbeite auch nebenbei, aber ich finde, es ist... B3: Also, es kommt drauf an, in welchen Beruf man will. B7: ... Also, 'n Nebenjob ist was Anderes als wirklich 40 Stunden die Woche zu arbeiten. B3: Na, ich hab' für's Studium mehr getan als 40 Stunden in der Woche, von daher... Weiß ich nicht.“¹⁶²
 „Ist das nicht auch 'ne andere Form von Zielstrebigkeit, wenn man die Softskills um's Studium 'rum aufbaut [...]?“¹⁶³

Obwohl viel Skepsis und abgeklärtes Abwinken im Zusammenhang mit der oft blumig wirkenden Figur von der „Selbstfindung“ und „Selbstentfaltung“ im Rahmen des Studiums auch geäußert wird (einige werden weiter unten noch zur Sprache kommen), ist doch unverkennbar, dass fast alle Personen im Sample¹⁶⁴ Erfahrungen machen, die sie zu dieser Wortwahl bewegen. Deziert gegen die Vorstellung eines kurzen Weges zum Abschluss berichten die Studierenden darüber, dass das Studium zu einer „selbstkritischen“ Haltung befähige, die einen in die Lage versetze, auch „seinen eigenen Weg“ zu „hinterfragen“¹⁶⁵ und dass „Selbstverwirklichung“ mitunter darin besteht, sich Rechenschaft ablegen zu können über die Frage: „Was *will* ich wirklich machen? Was ist mir wichtig?“ und „Kompetenzen“ ohnehin ganz nebenbei aufzubauen¹⁶⁶; dass sie „sowieso zwei Semester länger“ einplanen, um Zeit zu haben, „mich persönlich weiterzuentwickeln durch die freiwilligen Aktivitäten“ etwa in der Flüchtlingshilfe, die sie seit Schulzeiten gewohnt sind¹⁶⁷; dass es dazugehöre, sich zwischendurch „auch echt schöne Sommer“¹⁶⁸ bzw. „'ne schöne Zeit und Möglichkeit zur Selbstreflexion“¹⁶⁹ zu gönnen; dass man für die Befriedigung intellektueller Interessen und den damit zusammenhängenden „Findungsprozess“ „einfach 'nen gewissen *Raum*“ benötige¹⁷⁰; oder dass man sich ganz einfach seine „Zeit“ nehme, da es „ja nicht schlimm“ sei, „wenn ich ein bis zwei [Semester] dranhänge“.¹⁷¹ Es fällt im Übrigen auf, dass sogar die besonders aktiven, vielfältig engagierten und darin eben doch leistungsorientierten Studierenden offenbar

162 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 583-596.

163 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 28, Z. 852-853.

164 Die einzige offensichtliche Ausnahme bildet jene Studentin der Musikwissenschaft, der im Gruppengespräch – zum aufgeregten Unverständnis ihrer Mitdiskutanten – nur zu konstatieren bleibt, sie habe „sehr wenig Zeit für Selbstreflexion.“ Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 8, Z. 240.

165 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 28, Z. 853 und 861-862.

166 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 23, Z. 704-705.

167 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 22, Z. 677-680.

168 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 12, Z. 373-376.

169 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 11, Z. 326.

170 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 23, Z. 712 und S. 34, Z. 1046 (Herv. i. O.)

171 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 17, Z. 515-516.

davor zurückschrecken, sich auf Leistungsprinzipien wie Zielstrebigkeit, Einsatz- und Entscheidungsbereitschaft oder zupackenden Opportunismus, zu berufen. Der Grund dafür scheint aber nicht primär in der völligen Ablehnung eines entschlossenen oder opportunistischen Vorgehens in der eigenen Lebensplanung zu liegen, sondern in der studentischen Gesellschaft der Fokusgruppen: Wertbezüge, die allzu leicht mit den Begriffen der ordinären Erwerbswelt verbunden werden können, scheinen hier unschön, ja unfein zu wirken. Wer den Leistungszwang bejaht, wirkt schnell bieder. Auch die Bejahung sozialer Ungleichheiten und Einkommensdifferenzen scheint dem gruppenhegemonialen ästhetischen Empfinden nicht zu entsprechen – obwohl die Studierenden doch wie gesehen künftige finanzielle Sicherheit für sich reklamieren.

Denn schlussendlich laufen die Auskünfte der Studierenden auf eine spezifische, mehrheitsfähige Haltung hinaus: Ein Studium ist kein Studium, wenn man nicht auch Zeit „für sich“ wahrnimmt und überdies nicht auch – und in diesem Wort bündelt sich ein außerordentliches Maß studentischer Ehrfurcht – *Bildung* erfährt. Denn Bildung soll, dem „ursprüngliche[n] Gedanken von Universitäten von vor Jahrhunderten“¹⁷² gemäß, mehr sein als die bloße universitär organisierte Ausbildung zur Fachkraft, eben so etwas eine „intellektuelle Rundreise“, die den zum guten bildungsbürgerlichen Ton gehörenden Bildungsreisen des späten 19. Jahrhunderts ähnelt, die in die Kernstätten vermeintlicher europäischer Kultur führten. Welche Motive versammeln sich in diesem studentischen Bildungsideal? Ein wesentliches Leitmotiv ist bereits zur Sprache gekommen: die das Studium begleitende Charakter- und Persönlichkeitsbildung im Sinne von Selbstfindung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung, des Zu-sich-selbst-findens. Man beobachtet,

„dass ich gerade durch das Studium [...] mich schon sehr auch charakterlich nochmal anders entwickelt hab' [...] Man hinterfragt viel mehr, irgendwie [...] Es ist irgendwie, auch irgendwo 'ne Interessenbildung und -findung, und auch irgendwo 'ne *Richtung*, die man einschlägt [...]“¹⁷³

Besonders imponierend empfindet ein zuvor berufstätiger Student der Politikwissenschaft die Lektüre von Kant und Schumpeter, die ihm „einfach für mich persönlich'n schönes Gefühl“ verschaffe, „wo ich auch glaube, dass ich dadurch weiterkomme.“¹⁷⁴ Ähnliches berichtet eine Studentin der Wirtschaftswissenschaften, die sich „manchmal auch so 'n paar deutsche Klassiker“ im Stile eines höheren Konsumguts zu Gemüte führe: „[...] so 'n bisschen intellektuell... 'n bisschen hochtrabender sich mal so Gedanken zu machen, find' ich eigentlich auch ganz schön.“¹⁷⁵ Abgesehen vom Anreichern der eigenen Interessen und Erfahrungen zählt für einige zur „Persönlichkeitsentwicklung“ aber auch die bloße Nötigung, den eigenen Alltag zu organisieren, salopp: erwachsen zu werden, da man „einfach mal ins kalte Wasser geschmissen“¹⁷⁶ werde; „zu überlegen, welche Entscheidungen man trifft, und... Ähm, aber ich glaub' das ist einfach 'n Lernen

172 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 22, Z. 694-695.

173 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 24, Z. 739-744.

174 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 33, Z. 996-997.

175 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 20, Z. 615-619.

176 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 14, Z. 417-418.

und Wachsen, ein Prozess, so ungefähr, nicht?¹⁷⁷ Und in diesem Prozess des Sich-bildens lässt man sich ungerne stören, sei es doch beim späteren Berufseintritt ohnehin „teilweise [...] unnormale, was da die [...] Gesellschaft von einem fordert, also was man da alles gemacht haben soll!“¹⁷⁸ Denn eingebettet in den Schutzraum der *civitas academica* stellt man fest, dass man durch das, „was das Studium mir auch persönlich irgendwie gibt auf der Ebene, dass ich lerne, dass ich irgendwie mich persönlich weiterentwickel“ durch das, was ich irgendwie durch die Umgebung von Leuten [mitbekomme]¹⁷⁹, den Kern der eigenen Persönlichkeit erst freilege. In einer Frankfurter Fokusgruppe wird zwar, womöglich getragen von der Erfahrung großstädtischer Lebensweisen und der lokalen Massenuniversität, die Vorstellung der Selbstfindung ideologiekritisch problematisiert. Dort wird die Überlegung geäußert, dass viele Studierende die arbeitsmarktkonforme Funktion der kollektiv praktizierten „Flucht vor der Arbeitswelt“ als volkswirtschaftliche „Knautschzone“ nicht sähen. In der finsternen Plötzlichkeit der in diesem Zusammenhang getätigten Aussage eines Bildungsaufsteigers kommt eine zynische Form von Sozialkritik zur Geltung: „Das ist der romantische Müßiggang des 21. Jahrhunderts. Das wiederum aber nur... kann sich nicht jeder leisten.“¹⁸⁰ Unterstützt wird er von einem rhetorisch versierten Mitdiskutanten und Bachelor-Absolventen einer Privatuniversität, welcher mit beachtlich scharfer Klinge die im Selbstfindungsanspruch durchaus enthaltenen eskapistischen, vielleicht auch infantilen Gehalte seziert:

„[...] ich glaube, der entscheidende Faktor ist: Wir müssen *realisieren*, dass diese *Bildungshoffnung* nicht eingelöst wird, also dass wir alle studieren, studieren, studieren, irgendwie dadurch denken: ‚Oh, jetzt müsste doch mal einer anerkennen, dass *ich* irgendwas Besonderes bin!‘; ne, dass mich einer wertschätzen soll für das, das ich bin. Aber du *bist* es nicht! Du bist austauschbar in irgend ’ner gewissen Form und Art und Weise. Und das ist unangenehm!“¹⁸¹

Deutet das auf eine Polarisierung des studentischen Bildungsbegriffs zwischen Idealisten und Pragmatikern hin? Nein: Dagegen spricht nicht nur die bereits referierte fächerübergreifende Fülle von Selbstentfaltungserfahrungen, sondern auch die sonstigen Äußerungen der Ideologiekritiker im Sample: Selbst der Diagnostiker des realitätsfern-träumerischen „romantischen Müßiggangs“ verteidigt an anderer Stelle den Anspruch, dass nur Akademiker den vollen Status reflektierter Bürger einer Demokratie erheben können!

„Dann hab’ ich Literatur angefangen, Germanistik, und hab’ mir dann im Laufe dessen gedacht, dass [das] Studium doch irgendwie *notwendig* ist, um irgendwie ein vernünftig-mündiger Mensch der Gesellschaft zu werden, der darin auch *agieren* kann. Und die Zeit der Persönlichkeitsentwicklung auch zu haben und [sich] zu nehmen, weil das auch ’ne... während der Schullaufbahn bis zum Abitur nicht unbedingt gegeben ist, dass man sich da frei, eben, von Konventionen, Sozialstrukturen, wie auch immer...

177 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 10, Z. 305-309.

178 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 22, Z. 689-691.

179 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 6, Z. 161-164.

180 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 15, Z. 475-476.

181 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 29, Z. 907-911.

„Was ist cool, was ist nicht cool?... Da geht man noch 'n bisschen unter, wahrscheinlich. Und das Studium *ermöglicht* jedenfalls diese Freiheit. Ja.“¹⁸²

Dieser Anspruch hängt wohl damit zusammen, dass die Studierenden einer gebildeten Persönlichkeit weitere Qualitäten als die bloße Reflexion der eigenen Vorlieben und Fähigkeiten abverlangen: Bildung impliziert für sie nachgerade ethische Pflichten zur rationalen wissenschaftlich-deduktiven Urteilsbildung, kurz: zum „kritischen Hinterfragen“ und zu dem – als daraus zwingend folgende perzipierten – Werthaltungen „Toleranz“ und „Offenheit“. Es ist erstaunlich, wie einmütig in den jeweiligen Fokusgruppen, ungeachtet der durchaus rhetorische Differenzen produzierenden Studienfachzusammensetzung im Einzelnen, an diesem Punkt dieselben Motive, überdies auch weitgehend identische sprachliche Formeln eingebracht werden. Kaum eine handlungspraktische Maxime ist als kollektivierender Identifikationsanker unter Studierenden so leistungsfähig und zustimmungspflichtig wie die Gleichung „kritisch hinterfragen“ – „tolerant/vorurteilsfrei/offen sein“ – „Bildung“, 2018 ebenso wie schon 2011.¹⁸³ Wie sehr diese Vorstellungen einer edlen *Haltung* die studentischen Leidenschaften binden, ist anhand von Studierenden verschiedener fachlicher Hintergründe leicht zu illustrieren, die auf die Frage antworten, welche Art von Charakterbildung man an der Universität erfährt:

„Ich, also, ich finde, man geht Vieles auch viel offener an. Also man ist nicht so engstirnig und nicht so 'ne... unbedingt nicht so 'ne *Schiene*, die man fährt, sondern man ist schon vielem gegenüber sehr offen und auch interessiert und neugierig und packt das nicht direkt in 'ne Schublade und sagt: ‚Oh Gott, weil der jetzt das und das trägt, muss der so und so sein!‘“¹⁸⁴ (Jura)

„Ich muss sagen, bei mir ist das eher so, dass ich viel kritischer geworden bin [...] In meinem Studiengang lernt man halt, alles total zu hinterfragen und kritisch zu sein mit den Ergebnissen, die man hat, und von daher... [...] Auf jeden Fall das kritische Hinterfragen. Das macht man, also, viel stärker als früher in der Schule.“¹⁸⁵ (Chemie)

„Also, hier wird halt nicht nur *gelernt*, wie man *lernt*, sondern halt auch alles irgendwie mit 'ner eigenen Meinung, auch wenn man's... wenn es mit Auswendiglernen verbunden ist, zu kombinieren, und alles 'n bisschen kritischer zu hinterfragen.“¹⁸⁶ (Erziehungswissenschaft/Sportwissenschaft)

Befragt, welche Assoziationen man mit dem Begriff der Bildung verbindet, antworteten die Fokusgruppenteilnehmer:

„Bildung sind [...] die *Wege* und die *Praxen* und die Fähigkeit, die ich dabei erlange mit meinem eigenen, äh – Othering myself –, mit meinem eigenen Nichtwissen und meiner eigenen Unfassbarkeit in mir selber und anderen Dingen gegenüber umzugehen! Das ist eher 'ne, find' ich, 'ne *Haltung* oder so, die ich da erlang', und nicht *Wissen*, das ich auf 'nem Haufen anhäuf', irgendwie. Eher *Praktiken*, mit irgendwas umzugehen.

182 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 8, Z. 229-236 (Herv. i. O.)

183 Vgl. Bargel/Simeaner: Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen, S. 8.

184 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 26, Z. 810-814 (Herv. i. O.)

185 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 26, Z. 816-822 und 806-808.

186 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 10, Z. 295-298 (Herv. i. O.)

Und für mich ist, äh, ist Bildung zum Beispiel, wenn ich *Widerstände* aushalten kann, wenn ich, keine Ahnung... *Das* sind ja Sachen, die man dann irgendwann lernt.“¹⁸⁷ (Deutsch/Englisch, Lehramt)

„Und das ist Bildung für mich auch auf jeden Fall: Reflexionsfähigkeit. Und das ist etwas, was Uni, glaub' ich, kann und versucht zu machen [...]“¹⁸⁸ (Medizin)

„So 'n bisschen, auch, marktfernes, marktkritisches Denken vielleicht auch.“¹⁸⁹ (Politikwissenschaft/Arabistik)

„Ich würd' generell wahrscheinlich auch... einfach auch dieses kritische Denken, dass man, so, Sachen hinterfragt und auch, ja, einfach *kritisch* ist allem gegenüber, und halt nicht alles einfach so hinnimmt.“¹⁹⁰ (Betriebswirtschaftslehre)

Oft ist die Bildungsempphase in dieser Hinsicht so stark, dass sie nicht im Studium selbst erblickt, sondern im Gegenteil gegen dessen uniformierende Aspekte erst recht in Stellung gebracht wird.¹⁹¹ Durch das kritische Hinterfragen wird ein gebildeter Mensch *eo ipso* ein *besserer* Mensch als der bloß leistungsfähige; aus diesem Grund ist Bildung in den Augen eines Studierenden auch die volkswirtschaftlich wertvollere Produktionskraft als die stupide Anstrengungsbereitschaft: „Der *ganze* gesellschaftliche Mehrwert entsteht aus Bildung! Das war früher mal anders, als alle vom Land gelebt haben.“¹⁹² Bedenken über die Konsequenzen einer weiter wachsenden Bildungsexpansion werden zwar vereinzelt geäußert, aber nicht weiter ausgeführt.¹⁹³ Natürlich erschöpft sich das studentische Bildungsideal nicht allein in solchen Aspekten der wertbasierten Persönlichkeitsbildung. Ebenso gehören naheliegende Elemente wie das aufrichtige Interesse am Studienfach und die kontinuierliche Lernbereitschaft, verstanden als „Lernen um des Lernens willen“, als „Ich will das *für mich* grad' lernen!“¹⁹⁴ und als praxisorientiertes Lernen, dazu. Bildung ist nicht zu denken ohne Fachwissen und ohne die letztlich ja auch berufsbefähigenden „Kompetenzen“ des Wissenserwerbs.¹⁹⁵ Andere addieren hier

187 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 31, Z. 939-945 (Herv. i. O.)

188 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 33, Z. 1006.

189 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 26, Z. 776.

190 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 29, Z. 901-903 (Herv. i. O.)

191 „Gerade dass wir Vieles hinterfragen, kommt zum Teil auch zu kurz. [...] Also, da kommt vielleicht irgendwie im Studium generell dieses... Selbstkritik und, äh, Gesellschaftskritik zu *kurz*, aber *daraus* resultiert dann auch, dass es eben nicht so passiert, sondern da ist man eben auch so sehr straight drinne, und dann kommt auch der Job nach dem BWL, ‚das passt schon!‘“ Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 28f., Z. 864-869 (Herv. i. O.); „Wir hatten ja auch das kritische Hinterfragen, das zählt für mich auch zu dem Bereich „Bildung“. Das ja manchmal recht aneckt, ähm. Die Uni macht intellektuelle Menschen, aber nicht immer intelligente.“ [lacht] Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 31, Z. 948-950.

192 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 44, Z. 1392-1393.

193 Vgl. Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 21, Z. 641-666.

194 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 14, Z. 424-425.

195 „Also, in vielen Fächern geht es ja [...], gerade wenn man in der Forschung sein will, auch einfach darum, viel zu *wissen*, nachher.“ Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 10, Z. 291-293 (Herv. i. O.); „[...] dieser Unterschied zwischen Uni als einfach nur Wissensvermittlung, oder aber Uni auch als eine Institution, die mich auf meinen Beruf vorbereiten soll – und nicht nur für sich selbst.“ Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 25, Z. 790-792.

noch den Akzent der Allgemeinbildung und des „lebensnahen“ praktischen Alltagswissens; für sie ist der stereotype Bewohner des Elfenbeinturms noch kein Gebildeter.¹⁹⁶ So lobt eine Studentin mit Erziehungsverantwortung für die Kinder ihres Partners die Waldorfschule für deren größere Nähe zu wahren Bildungsprinzipien: „[...] ich finde, da ist nochmal 'n bisschen mehr dieses Allumfassende, dieses Ganzheitliche mit drin, was man sonst gar nicht hat.“¹⁹⁷ Insofern enthält das studentische Bildungsideal auch formelle Bildung. Aufschlussreich aber ist, dass sich der studentische Bildungsbegriff eben nicht auf formelle Aspekte reduziert: Erst durch die Verinnerlichung bestimmter Werte und durch die nach außen demonstrativ zur Schau gestellte charakterliche Imprägnierung durch emphatische Bildung – durch möglichst kultiviertes, vorurteilsfreies Sozialverhalten sowie übrigens auch durch sprachliche Versiertheit und feinsinnige Ausdrucksformen¹⁹⁸ – beweist man, wenn auch zunächst widerwillig, dass man *dazugehört*. Wer nichtoffen, nichttolerant, nicht „kritisch“ ist, muss zur Masse der Ungebildeten zählen, von welcher man sich selbst mental sukzessive fortbewegt. Intolerante Menschen erscheinen als dumm, unaufgeklärt, „konservativ“¹⁹⁹, wenn auch mitunter durchtrieben; so werden auch AfD-Politiker folgerichtig als „intelligente Deppen“²⁰⁰ rubriziert. Ein Hauch von Eribon durchzieht den Blick auf den einstigen Freundeskreis und aufs nichtakademische Herkunftsmilieu.²⁰¹ Noch einmal: Zwar werden die durchgebildetsten, radikalsten Auffassungen bildungshumanistischer Innerlichkeit hauptsächlich von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften verfochten. Nicht alle, die unter Bildung die aktive Aneignung von Wissen und die Verarbeitung von Erfahrungsgelalten durch einen sich im Prozess selbst verändernden Geist verstehen, erwecken den Eindruck intellektueller Betriebsamkeit, Selbstentfaltung scheint nicht selten auf banale Genussorientierungen („'n bisschen was Dummes machen“) hinauszulaufen. Doch auf die eine oder andere Weise normativ bindend wird die Bildungsempfase von allen empfunden. Bildung privilegiert, sie ist eine hoch zu schätzende Einflussgröße der eigenen Persönlichkeit und Innerlichkeit; insofern *gehört* sie offenbar jenen,

196 „Ähm, Bildung sollte sie [die Universität] auf jeden Fall *schaffen*, ähm, aber auch lebensnah und praktisch bezogen. Ich hab' manchmal das Gefühl, es wird so überbildet, überblendet – dass die Leute dann so hochintellektuell sind, dass auf der praktischen Ebene, irgendwie, ganz viel wegfällt. Also, 'n Telefonbuch auswendig lernen können, ist 'ne ganz tolle Sache, aber wenn ich nicht weiß, wie ich 'n Telefon bediene, um jemanden anzurufen, dann bringt es nichts.“ Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 30, Z. 908-912 (Herv. i. O.)

197 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 22, Z. 684-685.

198 „Ich glaub', das *entfernt* auch, sag' ich mal, die Studenten von den Nichtstudenten. Weil, wenn ich manchmal mit meinen Freunden, halt, so zusammen bin, die nicht studieren, bin ich so der Meinung, ich leb' so in zwei unterschiedlichen Welten, sag' ich mal. Da muss ich so verhalten, da dann so.“ Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 9, Z. 272-275 (Herv. i. O.); „Ähm, und ich komm' ja aus den Geisteswissenschaften, da wird man für [...] Sprache ja doch sehr sensibilisiert, und auch für, na, sagen wir mal: irgendwie korrekte Sprache im Sinne von: Man ist halt nicht beleidigend, man ist nicht herablassend, man benutzt gewisse Kraftausdrücke auch einfach nicht mehr, also gerade sowas wie, irgendwie, 'Fotze' oder so.“ Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 10, Z. 293-297.

199 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 30, Z. 942.

200 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 51, Z. 1633.

201 Vgl. dazu die Ausführungen der Studierenden über die mentale Isolation universitärer Lebenswelten in Kapitel III.2 dieser Studie.

die studieren, schließlich unverbrüchlich.²⁰² Aber Bildung enthält auch einen tief empfundenen, individuell verpflichtenden universalistischen Anspruch, dem sich die Studierenden nicht entziehen können. Sie adaptieren erst tentativ, dann überzeugt die Gepflogenheiten einer universitären Subkultur bzw. eines diffusen Gebildetenmilieus und können sich dabei häufig nicht entscheiden, ob diese Entwicklung sie „charakterlich *versaut*“²⁰³ oder das eigene Bewusstsein nicht doch auf eine höhere Stufe wissender Objektivität erhebt. Der studentische Bildungsbegriff setzt auf die disziplinierende und verpflichtende Wirkung von Rationalität und Vernunft von der schulischen Bildung bis zum Erwachsenenalter. Daher gilt Bildung den Studierenden nicht nur als Triebkraft der eigenen Biographie- und Persönlichkeitsveredelung, sondern auch als entscheidender übersubjektiver Fortschrittsagent auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, wie weiter unten ausgeführt noch wird.²⁰⁴ Materielle Erwägungen und meritokratische Prinzipien hingegen erscheinen im studentischen Gruppenklima eben als begrenzt, partikular, schnöde.²⁰⁵

Der studentische Bildungsbegriff ist also voluminös und anspruchsvoll. Bildung zählt aus Sicht der Studierenden – und je stärker sie sich mit ihrem Studium identifizieren, desto überzeugter – zu den „höchsten Güter[n]“²⁰⁶ schlechthin. Woher aber rühren Leidenschaft und semantische Dichte? Im hier skizzierten Bildungsideal scheinen sich sowohl akademisch-bildungshumanistische Traditionslinien zweier Jahrhunderte als auch der moderne bildungspolitische Jargon des *workfare*-Denkens („lebenslanges Lernen“) zu kondensieren. Das weckt Interesse an einem begriffs- und sozialgeschichtlichen Rückblick; besonders an den Ursprung des neuhumanistischen Bildungsverständnisses der preußischen Reformbeamten im frühen 19. Jahrhundert ist zu erinnern.²⁰⁷ Das unübersetzbare deutsche Wort „Bildung“, noch weit bis ins 18. Jahrhundert hinein, im Grunde bis zu Herder und Goethe, verstanden als pädagogischer Begriff im Sinne der institutionengeleiteten theologischen und politischen Erziehung von zwar passiv, aber doch zunehmend als idiosynkratische Gesamtpersönlichkeiten gedachten

202 Das ist, abgesehen von den differenten inhaltlichen Vorstrukturierungen durch den Themenkatalog, womöglich nicht unwesentlich für die Frage, warum die Studierenden im Gegensatz zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Vorgängerstudie überhaupt nicht über den Besitz eines Eigenheims sinnieren.

203 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 29, Z. 906 (Herv. i. O.)

204 Vgl. Kapitel III.3.2 und Kapitel III.3.4 dieser Studie.

205 Sicher wird dieser Effekt dadurch verstärkt, dass rein „materialistische“ Werthaltungen schon im Zuge der 1960er, 1970er und 1980er Jahre aus der Mode gekommen sind: „[...] es hat auch viel damit zu tun, dass irgendwie, glaub' ich, wir alle so halbwegs in 'ner Generation sind, wo das immer eher so 'rüberkommt: ‚Verwirkliche dich selbst und lebe deinen Traum!‘, so, und weniger: ‚Such dir 'nen Beruf, in dem du Geld verdienst!‘“ Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 28, Z. 845-848.

206 „Es ist auf jeden Fall eines der höchsten Güter, die wir in unserem alltäglichen Leben, wie wir es hier haben, erleben und leben dürfen. Und die Sache ist, dass man auch selber einmal verantwortlich ist, andere zu bilden, aber auch für sich selber verantwortlich ist, Bildung zuzulassen.“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 28, Z. 890-893; „Wenn es jetzt bezogen auf Gesellschaft ist, [unverständlich] dass die Gesellschaft *funktioniert*, unser Rechtssystem und so weiter. Weil, ich glaub', mit Dummen kann man alles machen.“ Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 31, Z. 990-992.

207 Vgl. Kapitel II.1.1 und II.2.1 dieser Studie.

Bildungsrezipienten,²⁰⁸ erweiterte sich im Zuge der preußischen Bildungsreformen und der Denkbewegung des spätaufklärerischen deutschen Idealismus um die Bedeutungsgehalte einer aktiv tätigen Vernunft. Damit aber trat der philosophische Bildungsbegriff aus der eng umgrenzten Zweckbestimmung, Nachwuchs für die Verwaltungen zu generieren, heraus, und schließlich in offenen Gegensatz zum Interesse des aufgeklärt-absolutistischen Staates an wohlherzogenen Untertanen: „Die Frage wurde gestellt, ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei [...]“²⁰⁹. Bei Wilhelm von Humboldt schließlich impliziert der Begriff der Bildung nicht nur die weitgehende Freiheit von „äußeren Zwecken“²¹⁰, sondern auch einen unabschließbaren Prozess der „Entdeckung“ bzw. „Entfaltung“ persönlicher Anlagen des *ganzen* Menschen²¹¹ sowie dessen aktive Selbstbildung zum „sittlich handelnden Wesen“²¹² vom propädeutischen Gymnasium bis hin zur „reinen“ Wissenschaft. Die Verve des allgemeinbildenden Anspruchs wird nur verständlich, wenn man das damit bezeichnete Ziel eines spezifischen emanzipierten Menschentypus ernst nimmt; im einzelnen gebildeten Menschen sollte sich „Bildung, Weisheit und Tugend“ derart realisieren, „daß es seinen inneren Wert so hoch steiger[t], daß der Begriff der Menschheit, wenn man von ihm, also dem einzigen Beispiel, abziehen müßte, einen großen und würdigen Gehalt gewönne.“²¹³ Humboldts berühmtes Konzept zur Einrichtung einer Berliner Reform-Universität, deren tragende Absichten sich in der Schrift *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin* finden, atmet den Wunsch nach einer höheren Bildungsinstitution, die sich die zweckfreie emphatische Bildung zum Zweck mache, nach vorbereitender gymnasialer Bildung den akademischen Nachwuchs dazu anleite, eine einheitliche und fächerübergreifende „Wissenschaft als solche zu suchen“²¹⁴, mithin dem vollen Begriff des Menschen Genüge zu tun. Sie ist trotz der für diese Schrift eigentümlichen, gegenüber der zeitgenössischen politischen Herrschaft werbenden, Rhetorik unübersehbar:

„Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln

208 Vgl. Vierhaus: *Bildung*, S. 512–518. „Die Vorstellung, daß die Erziehung das selbständige und ganzheitliche Wachstum einer einzigartigen Persönlichkeit fördern sollte, war unter den pädagogischen Reformern im Deutschland des 18. Jahrhunderts weit verbreitet. Jean-Jacques Rousseau und Heinrich Pestalozzi, Bernhard Basedow und die Bewegung des Philanthropismus hoben nur ein Thema besonders hervor, das nirgendwo in der pädagogischen Literatur jener Zeit fehlte. Durch den deutschen Neuhumanismus wurde es in das höhere Bildungswesen übernommen.“ Ringer: *Die Gelehrten*, S. 26.

209 Vierhaus: *Bildung*, S. 519 (Herv. i. O.)

210 Zit. nach *ibid.*, S. 520.

211 Vgl. Weil: *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*, S. 120f.

212 Zit. nach Herrlitz: *Studium als Standesprivileg*, S. 122.

213 Humboldt, Wilhelm von: *Theorie der Bildung des Menschen*. Bruchstück (1973), zit. nach Vierhaus: *Bildung*, S. 521.

214 Humboldt, Wilhelm von: *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* [1809/10], in: Engel, Johann Jakob/Erhard, Johann Benjamin/Wolf, Friedrich August/Fichte, Johann Gottlieb/Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst/Savigny, Karl Friedrich/Humboldt, Wilhelm von/Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, Leipzig 1990, S. 273–283, hier S. 277.

extensiv aneinandergereiht werden, so ist alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; [...] Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun.“²¹⁵

„Auf der anderen Seite aber ist es hauptsächlich Pflicht des Staates, seine Schulen so anzuordnen, daß sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten. [...] daß der Übertritt von der Schule zur Universität ein Abschnitt im jugendlichen Leben ist, auf den die Schule im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, daß er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und Selbsttätigkeit überlassen werden kann [...]“²¹⁶

Der „ganze“, gebildete Mensch darf also kein reiner Fachwissenschaftler sein. Er vollzieht selbstständige Bildungsanstrengungen und gedeiht nur in größtmöglicher Freiheit von äußeren Zwängen und Interessen, mithin in einem durch die traditionell deutsche staatliche Finanzierung privilegierten akademischen Schutzraum – dass diese Überzeugung von den Studierenden im Sample geteilt und geschätzt wird, ist an ihrem Anspruch auf Selbstentfaltung abzulesen. Sie spüren die schon von Rousseau diagnostizierte „Bildungsbedürftigkeit des Seins“²¹⁷ und fordern sie selbstbewusst sein, im Grunde wie die Demonstranten des Bildungsstreiks, die sich um die Parole des „Bildungsklaus“ gruppieren.

Wer aber bei geistesgeschichtlichen und etymologischen Betrachtungen verharret, verfehlt die innere Dialektik des spezifisch deutschen Bildungsbegriffs. In sozialgeschichtlicher Hinsicht erfüllte und erfüllt er eine legitimatorische Funktion für gesellschaftliche Ungleichheiten, versprach aber gleichzeitig immer auch das individuelle Transzendieren derselben. Noch zu Humboldts Zeiten galt es, Leistung – und nur Leistung allein – als Anspruchsberechtigung von Privilegien, Status und Einkommen des gebildeten Mittelstandes gegen alle überkommenen altständischen Privilegien zu etablieren. Den Anspruch auf Status, Pfründen, Ämter und Funktionen erwarb man sich aus dieser Perspektive durch die Herausbildung eines umfassend gebildeten, intellektuell versierten und kultivierten Charakters; es erschöpfte sich nicht im Erwerb höherer Bildungszertifikate, auch wenn es diese doch als notwendige Bedingung voraussetzte. Bildung (die durch Zertifikate, aber auch durch sprachliche, ästhetische, lyrische Versiertheit nachgewiesene Gebildetheit) und Leistung (die Begründung von Ansprüchen auf durch Bildung erworbene Fähigkeiten und, modern gesprochen, „Kompetenzen“) waren in dieser Schwellenphase gesellschaftlicher Modernisierung unmittelbar verschränkt, wenn nicht identisch. Bildung verpflichtete zu Aktivität, Arbeit, auch zu einer bestimmten Art der Lebensführung; sie war keineswegs allein als kontemplati-

215 Ibid., S. 276.

216 Ibid., S. 278.

217 Buck, Günther: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie, Paderborn/München 1984, S. 13-21.

ve Passivität angelegt.²¹⁸ Bis zu einem gewissen Grad war das neuhumanistische Bildungsideal also Instrument eines bürgerlich-mittelständischen Klasseninteresses: sie rechtfertigte die Verdrängung der aristokratischen und großbürgerlichen Eliten von den administrativen, kulturellen und politischen Schalthebeln.²¹⁹ „Für die *traditionelle Aristokratie* [...] bedeutet der Übergang vom Feudal- zum Beamtenstaat ein katastrophales *Sinken ihres Funktionswertes*, und, im Einklang damit, ihrer staatlichen und gesellschaftlichen Geltung.“²²⁰ Der heute so häufig romantisierte Humboldt'sche Bildungsbegriff hatte *auch* diese Funktion einer ideologischen Veredelung des Elitenaustauschs. Mit dem Vollzug dieses Austauschs – also mit dem Erfolg – verzehrte sich ein großer Teil der Bildungsempfänger, welche fortan, ihrer originären bildungsbürgerlichen Trägerschicht beraubt, in den Kanon kulturell kolportierter, vermeintlich überzeitlicher Ideale einmündete. Ihren Ansprüche legitimierenden Zug hat sie dennoch nicht verloren. Aus dem Reservoir entsprechender kultureller Zitate und Stereotype bedienen sich Gebildete und Bildungsanwärter verschiedener sozialer Herkunft – nicht mehr nur, aber doch primär aus Abiturienten- und Akademikerfamilien – bis heute. 1815, 1890, 1970 und auch 2018 gilt trotz aller Bildungsexpansionsdynamiken ungebrochen: „Formal ist Bildung allgemein, inhaltlich elitär. Im konkreten sozialen Zusammenhang bleibt Bildung anschlussfähig nur für den, der am vorausgesetzten Bildungswissen teilhat und der Urteilsfähigkeit über Bildungsgüter erkennen läßt.“²²¹ Nur aufgrund dieses zugleich allgemeinen, egalisierenden *und* elitären deutschen Bildungsbegriffs, nur aufgrund des damit in ihm enthaltenen Versprechens, über den Erwerb von Bildungswissen in den Genuss des sozialen Aufstiegs kommen zu können, können offizielle bildungspolitische Rhetoriken heute plausibel wirken. Der aktuelle deutsche *Bildungsbericht* spricht das in seinem programmatischen Vorwort aus, wenn er Bildung ganz im Sinne der „Chancenrhetorik“ der US-amerikanischen *workfare*-Programme bzw. der „dritten Wege“ der europäischen Sozialdemokratie²²² als gesamtgesellschaftlich antidiskriminatorisch wirksame Integrationsmagie bestimmt, als Stützpfeiler der Realisierung des Leistungsprinzips durch Bereitstellung gleicher „Chancen“ für alle zur Herausbildung ihrer jeweiligen „Kompetenzen“ als autonome Manager ihrer eigenen Erfolgspotenziale. Man

„orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele in den Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen Ausdruck finden. Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet

218 Koselleck, Reinhart: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: Ders. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*, Stuttgart 1990, S. 11–46, hier S. 21–23.

219 Vgl. Koselleck: Einleitung, S. 27.

220 Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, S. 199 (Herv. i. O.) Paradoxerweise fügte erst das später stattfindende Aufgreifen des Bildungsprinzips durch aristokratische Schichten dem Bildungsbegriff jene würdevolle Patina hinzu, die heute mit dem neuhumanistischen Bildungsideal schlechthin verbunden wird. Weil zeigt, „daß das Aufgreifen des Bildungsprinzips durch aristokratische Schichten dem Prinzip selbst eine gewisse Dignität, das Merkmal des ‚Vornehmen‘, kurz etwas ‚Vorbildliches‘ für die Bürgerschichten gegeben hat. Ibid., S. 236 (Herv. i. O.)

221 Koselleck: Einleitung, S. 29.

222 Walter: Zeiten des Umbruchs?, S. 91.

tet die Fähigkeit des Individuums, die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und anderer Merkmale entgegen.²²³

Noch einmal: Dieser moderne bildungspolitische Jargon des lebenslangen Lernens mag die Dignität der idealistischen Philosophie abgeworfen haben, in inhaltlicher Hinsicht aber aktualisiert er adäquat die „materielle“ Funktion des traditionellen Bildungsbegriffs, also sein traditionelles Aufstiegsversprechen, gepaart mit der Legitimation sozialer Stratifikation aufgrund nicht „genutzter“ Chancen.²²⁴ Bildung hatte stets, nicht erst in der „Bildungsgesellschaft“, eine „Allokations- und Zertifizierungsfunktion.“²²⁵ Daher die eigenartige Schwäche und Unverbindlichkeit jener häufig von Professoren der Geisteswissenschaften publizistisch und feuilletonistisch lancierten polemischen Parteinahmen für „die“ Bildung als Schule des „kritischen“ Denkens gegen den Ökonomisierungswahn der jüngeren Bildungsreformen und den Niveauverlust universitärer Wissensproduktion,²²⁶ so berechtigt deren Kritik an den Verheerungen des „akademischen Kapitalismus“²²⁷ im Einzelnen auch sein mag. Mit der seit den 1970er Jahren final durchgesetzten „Massenbildung“ hat sich die Bildungsauselese de facto als allgemein akzeptiertes Zuweisungssystem von Anspruchsberechtigungen etabliert und dabei die alten Formen der geburtsständischen „natürlichen Auslese“ ersetzt.²²⁸ „Die Ungleichheit der Teilhabe an der gemeinsamen Kultur wird mit dem Leistungsprinzip durch Prüfungen legitimiert.“²²⁹ Objektive Erfolgsaussichten können heute daher immer auch durch die Rückführung auf individuelle Bildungsanstrengungen – den Erwerb von „Regulationsfähigkeit“ – subjektiviert werden. Dem entspricht, dass auch die moderne „Chancenrhetorik“ nach wie vor insbesondere für Menschen mit akademischen Lebensläufen

223 7. Bildungsbericht 2018, S. 1f.

224 „Wenn heute permanentes Lernen eingefordert wird und dieses nur noch am Zweck der ökonomischen Brauchbarkeit orientiert ist, wird die neuzeitliche Bildungsidee nicht ‚entsorgt‘, sie kommt bloß zu ihrer Kenntlichkeit. Es wird offensichtlich, dass Bildung, die auf den selbständigen und vernünftigen Gebrauch des Verstandes setzt, die Hoffnung, ein Instrument zum Transzendieren der Machtverhältnisse zu sein, nicht einlösen kann. Denn wenn, gemeinsam damit, dass der Bourgeois den Citoyen ‚zu Tode umarmt‘, auch Bildung und Ausbildung in eins zusammenfallen, wird die aus der Aufklärung hinübergerettete und in kastrierter Form im Bildungsbegriff fortlebende Idee des selbstbestimmten Individuums ja nicht aufgegeben; sie kehrt wieder im Bild des Unternehmers seiner selbst, der ‚durch vernünftige Akte freier Wahl‘ sein Leben formt.“ Ribolits: Abschied vom Bildungsbürger, S. 58.

225 Solga: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft, S. 29.

226 Vgl. exemplarisch Liessmann: Theorie der Unbildung und Ribolits: Abschied vom Bildungsbürger.

227 Münch: Akademischer Kapitalismus.

228 Titze: Bildungskrisen und sozialer Wandel, S. 362f.

229 Ibid., S. 362.

und flexiblen Erwerbskarrieren attraktiv ist. Wohl auch deshalb ist in den Fokusgruppen der zumindest verhaltene Wunsch erkennbar, qua universitärer Bildung nicht nur subkulturelle Distinktionsgewinne, sondern auch Statusansprüche zu begründen. Die besonders Zielstrebigen unter ihnen, die ihre verträumteren Kommilitonen vor dem späteren bösen Erwachen warnen, erkennen dabei am klarsten die alte konkurrenzbaasierte (und eben immer auch durch Leistung legitimierte) Selektionsfunktion von Bildung, wie sie stets unter manch heute „altzopfig“²³⁰ wirkender Phrase verborgen war:

„Und ist diese Selbstfindung dann irgendwie nicht [auch] sowas wie [...] ‚Ich nutz’ mal jetzt die Zeit und kann irgendwie sinnieren!‘ Am Ende des Tages arbeite ich trotzdem genau wie jeder andere irgendwo, und hab’ nicht wirklich diesen Cut gemacht, ja? Also, ich hab’ das... so ’n bisschen das Gefühl, dass dieses Studium halt eben die Möglichkeit für viele darstellt, schon so ’n Müßiggang..., aber auch eben so ’ne Möglichkeit ist, zu sagen: ‚Okay, ich kann’s einfach hinauszögern, irgendwann, so, zu realisieren, dass es denen da draußen trotzdem egal ist, was ich gemacht habe, bis zu ’ner gewissen Art und Weise, und wer ich bin!‘“²³¹

Doch natürlich ist es mit diesen ideologiekritischen Erwägungen allein nicht getan. Im deutschen Bildungsbegriff steckt ein Überschuss, der über die bloße Leistungsorientierung hinausreicht und der sich präzise benennen lässt: Die Bildungsempphase ist von Beginn an in ihrer Forderung nach einer materiellen Partikularinteressen überragenden Gleichheit in einer Gesellschaft sich frei entfaltender Menschen – bildungsfähig erst als einerseits vernünftige, andererseits empfindungsfähige Wesen – ideell universalistisch gerichtet. Bildung war nicht nur der philosophische Widerschein einer sozialen Realität, sondern auch ein Anspruch, eine regulative Idee. „Das anthropologische Grundmuster der Bildung zielte auf den ganzen Menschen. Daraus folgte eine dauernd reflektierte Zuordnung zwischen Vernunft und Sinnlichkeit.“²³² Der deutsche Bildungsbegriff enthält eine emanzipative Bedeutungsebene, die heutzutage vielfach als „schönggeistig“²³³ belächelt wird: den Wunsch nach ästhetischer Befriedigung und nach Harmonie, die pietistisch gefärbte²³⁴ Suche nach der verpflichtenden Wahrheit in der Ruhe der persönlichen Innerlichkeit, und damit auch die Hoffnung auf den besseren Zustand. Damit enthält der Bildungsbegriff in seiner Betonung der Selbstbefreiung des Menschen durch Vernunft auch die Klage über die Entzweiung der einstigen Einheit von Welt und Sinn, ein daraus resultierendes Sehnen nach Versöhnung. Bildung soll die Risse der Welt kitten, „Rückwege aus der Entfremdung“²³⁵ weisen, soll Ordnung und Rationalität in das Chaos bringen. In der Schiller’schen Ausprägung sollte Bildung über die Rehabilitierung der geknechteten Sinnlichkeit in einer materiell saturierten Umgebung – und somit im Gegensatz zur Vernunftemphase von Humboldt,

230 Koselleck: Einleitung, S. 46.

231 Transkript der 6. Fokusgruppe, S. 30, Z. 949-957.

232 Koselleck: Einleitung, S. 21.

233 Ribolits: Abschied vom Bildungsbürger, S. 27.

234 „Der pietistische Kultur persönlicher Betroffenheit und individueller Selbstverpflichtung, der sich gegen theologische Orthodoxie und gegen rationale Aufklärung richtete, wirkte hier nach.“ Koselleck: Einleitung, S. 24.

235 Buck: Rückwege aus der Entfremdung.

Kant und Hegel – gar eine neue lustförderliche Kulturform auf der Basis des „Spieltriebs“ bzw. der „ästhetischen Erziehung“ begründen. Bildung konnte hier auch heißen: Befreiung durch Förderung der Lust, nicht durch Förderung der Vernunft.²³⁶ Allerdings blieb der emanzipative Impuls des Bildungsbegriffs in beiden Fällen stets Hoffnung, der durch ihn gestiftete Sinn letztlich Selbsttherapie des aufklärend zweifelnden Geistes.²³⁷ Es gehört zum Verhängnis des deutschen Bildungsbegriffs, abseits seiner politischen Vereinnahmungen nie immanent politisch gewesen zu sein,²³⁸ sondern die von ihm geweckten Befreiungshoffnungen, die auf die praktische Realisierung hätten drängen können, stets in der Sphäre des Geistes zu bannen. Selten ist der Doppelcharakter der neuhumanistischen Bildungsidee – wahr im Sinne des universalistischen Egalitätsanspruchs, falsch als ideologische Verklärung tatsächlicher gesellschaftlicher Verhältnisse – so präzise bestimmt worden wie im Vortrag Theorie der Halbbildung von Theodor W. Adorno aus dem Jahr 1959:

„Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewußtsein gründenden, aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme. Sie galt stillschweigend als Bedingung einer autonomen Gesellschaft: je heller die Einzelnen, desto erhellter das Ganze. [...] *Je weniger die gesellschaftlichen Verhältnisse, zumal die ökonomischen Differenzen dies Versprechen einlösen, um so strenger wird der Gedanke an die Zweckbeziehung von Bildung verpönt. Nicht darf an die Wunde gerührt werden, daß Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert.* Man verbeißt sich in die von Anbeginn trügende Hoffnung, jene könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt.“²³⁹

Oft wirkt der Verweis auf das „Mehr“ am Bildungsbegriff altmodisch und abgetragen. Tatsächlich: Das Utopische am Bildungsbegriff ist zugleich sein Anachronistisches, und das im Grunde schon seit der großen Industrialisierungsphase des Kaiserreichs, als „Geisteswissenschaften“ und „Naturwissenschaften“ in offenen Konflikt traten und jene Umkehrung der tradierten Fächerhierarchie sich vollzog, die bis heute Gültigkeit behält. Waren Philosophie und Altertumswissenschaft im langen 19. Jahrhundert noch

236 Vgl. die geniale Interpretation Schillers als heterodoxen, ja apokryphen deutschen Idealisten in Marcuse, Herbert: *Triebstruktur und Gesellschaft* [1965], Frankfurt a.M. 1995, S. 189 und 193.

237 Bildung sei, so Buck, „das negative Motiv der neuzeitlichen Diagnose der geschichtlichen Selbstentfremdung der Menschen und das positive Motiv ihrer Therapie“ gewesen. Ibid., S. 26.

238 „Bildung ist zunächst, und das zeugt von ihrer religiösen Herkunft, ein politischer Metabegriff. Auf ihre Bildung konnten sich deshalb alle Parteien berufen, die revolutionären wie die konservativen Romantiker, die Burschenschaftler so gut wie die sie verfolgenden Beamten, die Liberalen aller Dekaden und Schattierungen so gut wie Konservative und die Führer der Sozialdemokratie bis hin zur Arbeiterschaft selber mit ihrem unstillbaren Bildungsdurst.“ Koselleck: *Einleitung*, S. 27.

239 Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung* [1959], in: Ders.: *Soziologische Schriften I*, Frankfurt a.M. 1972, S. 93-121, hier S. 97f. (Herv. J. S.) Bezeichnend ist auch die vergleichende Beobachtung mit dem politisch-praktisch deutlich aktiveren französischen Bürgertum und dessen Sprache: „Weder Bildung noch Geschichte erreichen – sowenig wie ‚Geist‘ – in der deutschen Sprache jenen Grad sozialer und politischer Konkretion wie ‚civilisation‘ oder jenen unmittelbaren Appellcharakter, den im Französischen ‚révolution‘ oder ‚république‘ gewonnen haben, um spezifisch bürgerliche Forderungen zu artikulieren oder durchzusetzen.“ Koselleck: *Einleitung*, S. 16.

Königin der Wissenschaft und Trägerin der „echten“ Bildung in Frontstellung gegen die „bloße“ Erwerbsbildung, das „Brotstudium“ (hier sei an das von Bildungsbürgern gegenüber Wirtschaftsbürgern gern als Invektive verwendete Attribut „neureich“ erinnert),²⁴⁰ büßten sie ihren Führungsanspruch nun ein. Der wirtschaftliche und technische Fortschritt überflügelte jenes Bildungsbürgertum, welches ihn einst anstieß. Gewiss war Bildungsbewahrung auch Besitzstandswahrung, keineswegs nur ideell motiviert.²⁴¹ Seither aber muss Wissenschaft *grosso modo* produktiv und leistungsfähig, d. h. ökonomisch verwertbar sein, „Leistungswissen“²⁴² produzieren; wo die Geisteswissenschaften nicht ohnehin als „Quasselfächer“ kürzungsverdächtig sind, pflegen sie ein Dasein als konservierte Prestigeträger. Aus diesem Grund erscheint der vom Bildungsbegriff nunmehr abgelöste Begriff der „Leistung“ lange Zeit als der modernere, zeitgemäße Begriff, als das Leitprinzip meritokratisch organisierter Ressourcenzuteilung. Das demgegenüber spürbare „Mehr“ am Bildungsbegriff (die Kontemplation und Tiefe einer gebildeten Persönlichkeit) ergibt sich aus dem eigenartigen Charakter als Mixtur aufklärerischer aber auch vormoderner Komponenten; er ist ein – dem Bildungsbürgertum wie der der jungbildungsbürgerlichen Urburschenschaft vergleichbares – Interimsprodukt einer Gesellschaft an der Schwelle der säkularisierten Moderne.²⁴³ Und dennoch: Das Veraltete und Anachronistische am Bildungsbegriff ist zugleich auch sein Wertvollstes – nämlich dasjenige, was über die bloße Bejahung des Seienden hinausreicht; sein kritisches Potenzial, die Realität überhaupt an anspruchsvollen Ideen zu messen.²⁴⁴ Zwar ist, wer dem Humboldt'schen Bildungsbegriff aufsitzt, als hätten sich dessen soziale, kulturelle und politische Grundlagen nicht fundamental verschoben, und als hätte die mit ihm verwobene Vorstellung der Charakter- und Gesinnungsschulung nicht allzu leicht seine nationalchauvinistische und auch nationalsozialistische Instrumentalisierbarkeit bei den Korporationsstudenten des Kaiserreichs und, polemisch gesprochen, charakterlich einwandfreien führenden Medizinern des Dritten Reiches enthüllt, im Wortsinne aus der Zeit gefallen und historisch blind. Wer aber andererseits

240 Vgl. für die Zeit um 1900 den schwerer werdenden Kampf der Geisteswissenschaften um ihre Vorrangstellung, Ullmann: Das Deutsche Kaiserreich, S. 190-192.

241 „Bildung und Besitz gehörten um 1900 enger zusammen als ein Jahrhundert früher; Bildung war selber zu einem ‚Besitz‘ geworden. Man ‚erwarb‘ und ‚hatte‘ Bildung; sie war eine Investition mit hoher Aussicht auf Honorierung im bestehenden politischen und sozialen System. Die Erhaltung des Besitzstandes entsprach dem sozialen Interesse der großen Mehrheit der Gebildeten so elementar, daß sie nach der politischen Niederlage des bürgerlichen Liberalismus im preußischen Verfassungskonflikt und nach seinem Zerfall im Zuge der konservativen Wende der deutschen Innenpolitik 1878 unter dem Eindruck wirtschaftlicher Depression und aus Sorge vor der sozialen Revolution zunehmend konservativer und staatsloyaler wurden.“ Vierhaus: Bildung, S. 411.

242 Vgl. Titze: Bildungskrisen und sozialer Wandel, S. 361.

243 Der Bildungsbegriff hat bezeichnenderweise nicht nur Gehalte der westlich geprägten Aufklärung, sondern eben auch einer spezifisch deutschen Nationalromantik in sich aufgenommen. Vgl. dazu Bartol: Ideologie und studentischer Protest, S. 87-98.

244 „Es gibt Strukturen der einmal auf ihren Begriff gebrachten Bildung, die epochenübergreifend wirksam bleiben. Und wenn die altzopfig klingende ‚Persönlichkeitsbildung‘, das Postulat, sein Leben auch in der Gesellschaft verantwortlich selbst zu führen, das Postulat also, das den Bildungsbegriff einst initiiert hatte, heute ideologiekritisch oder sozialdiagnostisch in Frage gestellt wird, so sei daran erinnert, daß hinter solcher Kritik die Selbstaufgabe des Kritikers lauert.“ Koselleck: Einleitung, S. 46.

die eigenwillige Spannung der deutschen Bildungsidee verleugnet, sie dem Trümmerhaufen bildungsbürgerlichen Herrschaftswissens überantwortet, verspielt leichtfertig eine wesentliche Triebfeder kritischer Reflexionsfähigkeit der Wissenschaft – sei es in Bezug auf ihren gesellschaftlichen und politischen Stellenwert oder auf ihre eigenen Konstitutionsbedingungen, mithin auf die Vernunft oder Unvernunft der jeweils aktuellen Formen der Wissensproduktion und Wissensorganisation. Mit gutem Recht ließe sich aus diesem Dilemma 1959 wie heute geradezu folgern, dass „der Anachronismus an der Zeit“ ist: „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“²⁴⁵, also auf die Bedingungen ihres Scheiterns zu reflektieren.

An den semantischen Tiefengehalt an sich muss, wie schon gesehen, nicht unbedingt kulturkritisch gemahnt werden. Seine Stärke macht sich ja ganz von selbst in seiner noch heute alltäglichen Wirksamkeit geltend. Beide Seiten des deutschen Bildungsbegriffs – die legitimatorische, herrschaftsbegründende Seite ebenso wie die utopisch schillernde, herrschaftskritische Seite des nicht-realisierten Befreiungsanspruchs – sind als Eigengewicht historisch gewachsener Bedeutungsgehalte wie in vielen Begriffen der bürgerlich-aufklärerischen Ära²⁴⁶ bis heute wirksam und werden daher auch in den Fokusgruppen assoziativ angesteuert. Im verkappten Schielen auf Distinktions- und Statusgewinn ebenso wie im immer wieder sichtbaren aufrichtigen Wunsch, an der Universität zur intellektuellen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen befähigt zu werden, ist das historische Eigenleben des Bildungsbegriffs enthalten.

„Offenbar wohnt dem Begriff ‚Bildung‘ eine produktive Spannung inne, sich durch selbstkritische Verwendung immer wieder zu stabilisieren. Anders lässt sich der über 200 Jahre anhaltende Gebrauch und seine ständige Wiederaufnahme über zahlreiche Friktionen hinweg nicht erklären.“²⁴⁷

Natürlich aber stellt sich nun die Frage, inwieweit eine solche Spannung von den Studierenden auch tatsächlich als „produktive“ genutzt wird und nicht etwa nur als Instrument der rhetorischen Selbstveredelung. Denn generell droht die Bildungsemphase, wo sie nicht auf die konstitutive Janusköpfigkeit des Bildungsbegriffs reflektiert,²⁴⁸ zum bloßen Vehikel eines „kollektiven Narzissmus“²⁴⁹ derjenigen, die an der auserwählten Gruppe der Gebildeten teilhaben, zu verkommen. Es ist heute nach wie vor leicht, sich konformistisch in der „Sprache des Angebers“ zu üben, „in der Attitüde [...] des Ver-

245 Adorno: Theorie der Halbbildung, S. 121.

246 Man vergleiche die sich historisch wandelnden Bedeutungsgehalte von Begriffen wie Nation, Demokratie, Freiheit, usw.

247 Koselleck: Einleitung, S. 11.

248 Gemeint ist die innere Dialektik des Bildungsbegriffs zwischen der Legitimation eines Statusanspruchs und dem utopischen Gehalt der Selbstbefreiung.

249 „Subjektiv ist der Mechanismus, der das Prestige einer nicht mehr erfahrenen und kaum überhaupt mehr gegenwärtigen Bildung und die verunglückte Identifikation mit ihr befördert, einer von kollektivem Narzissmus. Halbbildung hat das geheime Königreich zu dem aller gemacht. [...] Die Bildungsidee ist dazu prädestiniert, weil sie [...] vom Individuum bloß ein Minimum verlangt, damit es die Gratifikation des kollektiven Narzissmus gewinne; es genügt schon der Besuch einer höheren Schule, gelegentlich bereits die Einbildung, aus guter Familie zu stammen.“ Adorno: Theorie der Halbbildung, S. 114f.

fügens, Mitredens, als Fachmann sich Gebärdens, Dazu-Gehörens.“²⁵⁰ Also: Versuchen die Studierenden jenes anspruchsvolle Studiumsverständnis aktiv umzusetzen, welches sie im Rahmen ihrer Bildungsempfase fordern – etwa indem sie während ihres Studiums übergreifenden Fragestellungen nachgehen oder ihr allgemeines Bildungsniveau durch private und extrakurrikuläre Lektüre zu verbessern trachten? Gleich vorweg: Es sind nachdrückliche Zweifel anzumelden. Die selbstständige, interessierte, Irritationen produzierende Herausforderung des eigenen Verstandes, etwa durch die Lektüre anspruchsvoller Texte oder die kontinuierliche Beschäftigung mit gesellschaftlichen Vorgängen, die über das situative Spekulieren hinausgingen, scheint in den meisten Fällen zum erlernten *modus vivendi* des Studierens quer zu stehen. Häufig bleibt es bei Phrasen und verbalen Bekundungen. Das wird besonders in den Passagen deutlich, in denen die Studierenden über studienbegleitendes Lesen Auskunft geben.

Befragt, ob sie abseits ihres Kurrikulums zu privater Lektüre greifen, scheiden sich zunächst die buchaffinen, lesefreudigen Studierenden von jenen, die ungerne lesen. Die einen bekunden, „sehr viele Bücher“ zu lesen, bekräftigen noch einmal: „Sehr viel“, und betonen überdies, „mit dünnen Büchern [...] nichts anfangen“ zu können.²⁵¹ Für sie ist das Hinausgehen über die bloße Pflichtlektüre schon deshalb angezeigt, „weil ich halt auch gerne lese!“; sie versuchen daher, sich „das halt dann auch nicht nehmen zu lassen, so, dann die Zeit irgendwie trotzdem da 'rein zu investieren“, und sei es auch nur in den Semesterferien²⁵² – während andere schweigen oder achselzuckend ihre Lustlosigkeit offenlegen:

„Ich hab' schon irgendwie als Kind oder als Jugendliche nicht wirklich *gerne* gelesen. [lacht, allgemeine Erheiterung] Ähm, ich entdeck'... Also, meistens vielleicht mal als Urlaubslektüre, wen man am Strand liegt und wirklich, ähm, sich langweilt vom Langweilen, irgendwie, dann ist mal so 'n Buch dabei, aber sonst [allgemeines Lachen] les' ich nicht so gerne.“²⁵³

An erster Stelle steht für viele Lesefreudige, auch für die „sehr viele Bücher“ lesende Studentin, Belletristik. Besonders die Göttinger Studierenden greifen gerne zu Fantasy-Romanen, etwa aus der Feder von Walter Moers, J. R. R. Tolkien, Cornelia Funke, oder – besonders prominent – Joanne K. Rowling.²⁵⁴ Ihre Freude am Lesen tritt allerdings frappierend offen wie eine Freude am Rückzug in private, durch Schule und Kindheit geprägte Traumwelten auf. Sie vertiefen sich mit Vorliebe in die wiederholte Lektüre bereits bekannter Romane. In den folgenden Passagen antworten die Studierenden nicht nur auf die Frage nach beliebten Büchern, sondern dezidiert auch auf die Frage nach *prägenden* Leseerfahrungen:

„Also, wenn ich 'n Buch lese, dann bin ich komplett für mich, und die ganze Welt verschwindet irgendwie! Und, ja, das hat man beim Filmgucken nicht. [...] Und dann

250 Ibid., S. 115.

251 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 21, Z. 632 und S. 22, Z. 663.

252 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 18, Z. 571-574.

253 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 20, Z. 621-625 (Herv. i. O.)

254 Vgl. Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 22, Z. 662 und 670; Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 21, S. 20, Z. 631-637 und Z. 641-650; Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 23, Z. 703-705.

haben wir den Sandmann gelesen, das ist so 'ne kleine Horrorgeschichte, und das hat mich so begeistert, es hat mir so 'nen Spaß gemacht! Den les' ich auch ungefähr einmal im Jahr noch, weil ich das einfach klasse finde, und das hat so mein Denken, was Schullektüre auch sein kann, umgestellt!“²⁵⁵

„[...] auf jeden Fall Harry Potter, das war auch so richtig so 'n Familienritual: Wir haben uns das immer zusammen gekauft, und dann uns halt hingestellt und haben abends gelesen, auch mit Freunden... haben wir eingeladen und immer so 'nen Lesekreis gemacht [...]“²⁵⁶

„Harry Potter, ja. Die hab' ich jetzt auch nochmal... Werd' ich auch nochmal französisch... Also hab' ich auf Englisch, und jetzt versuch ich's gerade, auf Französisch auch nochmal zu lesen.“²⁵⁷

Auf Platz Zwei stehen jene Bücher und Autoren, die in Buchhandlungen unter der Rubrik „Klassiker“ zu finden sind, etwa Max Frisch oder J. W. Goethe, etwa aus Genuss oder um, wie bereits zitiert, „'n bisschen hochtrabender sich mal so Gedanken zu machen“²⁵⁸. Insbesondere Studierende der Germanistik, Anglistik und der Literaturwissenschaft mit dem Ziel Lehramt versuchen hierüber, die Kenntnis ihrer Materie oder aber auch von historischen Zusammenhängen zu vertiefen, um ihre berufliche Eignung angesichts eines oft als defizitär empfundenen Studiums zu verbessern.²⁵⁹ An dritter Stelle – teilweise auch von jenen genannt, die Belletristik favorisieren – stehen gelegentliche fachbezogene Texte außerhalb der Pflichtlektüre, sei es in Gestalt von Aufsätzen oder von Büchern. Manchmal wird in ausliegenden Angeboten des eigenen Fachbereichs gestöbert.²⁶⁰ Fünf Personen im Sample zeigen ein starkes praktisches Selbstbildungsbestreben, so etwa jene bereits zitierten Studierenden, die im Namen eines individuellen und eines thematisch strukturierten Bildungsideals Kritik am Modus universitären Lernens üben. Weniger kritisch gegenüber akademischer Wissensvermittlung, aber nichtsdestotrotz bemüht um selbstorganisierte Bildung treten darüber hinaus einzelne Studierende auf, die mit dem Studium eine Entscheidung für einen spezifischen Lebensstil verbinden. Besonders dezidiert ist hier eine Studentin der Wirtschafts- und Sozialgeschichte:

255 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 23, Z. 694-696 und S. 18f., Z. 558-563 (Herv. i. O.)

256 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 21, Z. 646-650.

257 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 20, Z. 635-636.

258 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 20, Z. 617-618.

259 „Also, ich *versuche* gerade, dadurch dass ich ja Deutsch studiere, einfach mal so diese ganzen Klassiker, so, zu lesen, weil ich's einfach wichtig finde, wenn ich später in die Schule geh', dass ich mich dann nicht dann, wenn ich gerade irgendwas behandle von Goethe, mir das dann erst durchlesen muss. Sondern ich würde einfach schon gerne *vorher* so 'n bisschen... da 'n bisschen mehr eintauchen. Und ich finde, sowas kommt im Studium auch viel zu kurz.“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 18, Z. 561-565 (Herv. i. O.) Vgl. auch Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 18f., Z. 575-583.

260 „[...] da sind dann Bücher, die sie halt irgendwie aussortieren, weil sie keinen Platz mehr dafür haben, oder, so, irgendwelche wissenschaftlichen Zeitschriften oder sowas, oder, genau, Sammelbände halt, irgendwie. Und da hab' ich mir schon öfter irgendwas mitgenommen, und, ähm, das ist auch total interessant. Also wenn ich dann halt irgendwie mal keine Lust auf Romane habe, sondern auch auf was Intellektuelleres, dann, ähm, les' ich mir dann halt auch sowas durch.“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 19, Z. 596-603.

„Bei mir kann ich jetzt gar nicht immer sagen, was für die Uni ist und was nicht so, weil irgendwie... Keine Ahnung, für 'ne Hausarbeit kann man drei Quellen haben oder *fünfzehn*, wenn ich das Thema cool finde. Und, weiß nicht, ich les' schon gerne morgens Zeitungen und ärger' mich, wenn ich das irgendwie nicht schaffe [...]"²⁶¹.

Dementsprechend vielseitig interessiert liest sie auch „manchmal irgendwelche Aufsätze oder so aus der Geschichte, die ich mit nach Hause nehme.“²⁶² Neben ihr legen noch ein Göttinger Student (Volkswirtschaftslehre) und zwei Frankfurter Studenten (Politikwissenschaft und Soziale Arbeit) Interesse an gesellschaftlichen Themen und an der Suche nach politischen Veränderungsperspektiven offen, denen sie mithilfe privater Lektüre oder auch selbstorganisierter Diskussion in Lesekreisen nachgehen. Dass letztere aufgrund organisatorischer Diskontinuitäten bzw. generellen Vereinzelung bei diesen Versuchen Frustrationsresistenz benötigen, ist ihren Bemerkungen anzusehen:

„B2: Also, ich les' grad' das Kapital von Marx. Hab ich jetzt angefangen. B4: Wow. [lacht] B2: Ja, direkt so 'n Knüller, und davor hab' ich auch schon so 'n bisschen, ähm, Aristoteles und so..., also so 'n bisschen, so, politische Grundlektüre gelesen. Aber nicht komplett, sondern eher so Zusammenfassendes, damit ich so 'nen Grundeinblick hab', weil sowas wie Kant und so – Das kann man ja nicht einfach so drauflos lesen, sondern... [deutet Kopfschuss an] Da gehste kaputt, ja.“²⁶³

„Ja, also, wir hatten damals so 'n – bevor ich Soziale Arbeit angefangen habe zu studieren –... 'n Freunde-, ähm Lesekreis gemacht mit 'n paar Freunden, wo wir versucht haben, die ‚Minima Moralia‘ von Adorno zu lesen. Das ist so 'n bisschen gescheitert, weil es dann doch relativ schwer war, so, aber das war auf jeden Fall ziemlich *nice*, also hat schon... Ja, war inspirierend.“²⁶⁴

Als weitere inspirierende und prägende Lektüre, die in irgendeiner – oft nicht näher elaborierten – Weise das eigene Denken und Empfinden beeinflusst oder deren „Grundgedanken“ man lobt, wurden die folgenden Bücher genannt: Neben uns die Sintflut von Stephan Lessenich, Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen von Siba Shakib, Die verlorene Ehre der Katharina Blum von Heinrich Böll (als Warnung vor dem journalistischen Beruf), This is water von David Foster Wallace (als Besinnungsaufforderung bezüglich des eigenen Verhaltens in der Gesellschaft), Empört euch! von Stéphane Hessel (als Aufruf zu praktischem Engagement), Schriften von Kant und Rousseau²⁶⁵, Siddharta von Hermann Hesse (wegen des als „ganz schön“ empfundenen, nicht näher bestimmten „tiefer[n] Sinn[s] dahinter“²⁶⁶), Tess of the d'Urbervilles und Judith the

261 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 18, Z. 564-568 (Herv. i. O.)

262 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 18f., Z. 576-577.

263 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 17, Z. 535-543.

264 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 19, Z. 601-605 (Herv. i. O.)

265 Titel wurden hier nicht genannt.

266 „Und dann ist er ganz am Ende... Irgendwie, war da bei so 'nem Schiffer, also bei so 'nem Bootsfahrer, und hat dann da sozusagen irgendwann seine Erleuchtung gehabt, und dann war halt... Ja, genau. Aber das ist halt ganz schön, weil er, so, alles so durchlaufen hat, und dann hat er für sich selber... war er am Ende, glaub' ich, eigentlich ganz arm und ganz alleine, und hat dann aber irgendwie... Ja, hat dann so für sich die Erleuchtung gefunden, und das fand ich halt irgendwie so ganz schön.“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 21f., Z. 652-677 und S. 23, Z. 708-718.

Obscure von Thomas Hardy (als „proto-feministische“ Lektüre), Homo faber von Max Frisch (als Sensibilisierung für die unerwarteten Verzweigungen der Liebe), Der Sandmann von E. T. A. Hoffmann, Die Bücherdiebin von Markus Zusak, verschiedene Bücher von Richard David Precht (als „Einstieg“ für ein „Philosophie-Grundverständnis“), die Minima Moralia von Theodor W. Adorno, Any Human Heart von William Boyd (weil dort „Charaktere sehr menschlich“ dargestellt würden), aber auch die Masterarbeit eines befreundeten Studenten.²⁶⁷ Immer wieder fällt hier auf, dass Studierende offenbar Schwierigkeiten mit dem Konzept prägender, d. h. charakterlich, ethisch oder politisch instruktiver, Lektüre haben: Viele setzen es in eins mit der Unterhaltsamkeit oder Genussfähigkeit eines Schreibstils, verbinden damit weniger genuine intellektuelle Impulse. Bezeichnender Weise entstammen viele dieser Leseerfahrungen dem schulischen Lehrkontext, wie eine Studentin noch einmal explizit betont.²⁶⁸ Es entsteht der Eindruck, dass viele Studierende, sind sie einmal der strukturierenden Anleitung durch eine Lehrkraft ledig, nicht die Kraft zum selbstständigen Aufschließen anspruchsvollerer Literatur aufbringen – und dementsprechend kaum noch befriedigende Leseerfahrungen machen können. Das wird noch dadurch unterstrichen, dass sie bei der Frage nach extrakurrikulärer Lektüre häufig zuerst die irritierte Rückfrage stellen, ob denn nun studiumsbezogenes oder privates Lesen gemeint sei.²⁶⁹ Ein großer Teil der Studierenden sieht in Studium (= Unlust produzierende Pflicht) und Freizeit (= Lust produzierendes Vergnügen) offenbar zwei distinkt getrennte Sphären. Schließlich gibt es noch Zeitschriften²⁷⁰ und Zeitungen. Manche – vor allem Studentinnen – legen Wert auf tagespolitische Informiertheit und flechten dieses Bedürfnis per Online- oder Radiokonsum von Nachrichtensendungen (tagesschau, Göttinger Tageblatt, NDR Info) in ihren regulären Tagesablauf ein, so etwa auch die dem Zweiten Bildungsweg folgende Studentin der Germanistik und Philosophie (Lehramt):

267 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 22f., Z. 679-691, S. 23, Z. 706-707 und S. 24, Z. 717-721; Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 31, Z. 944-951, S. 32, Z. 968-974 und S. 32, Z. 979-981; Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 21, Z. 655-659 und S. 22, Z. 681-704; Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 18f., Z. 558-563 und S. 19f., Z. 583-593; Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 19, Z. 585-590, S. 19, Z. 601-605 und S. 20, Z. 609-613.

268 „Ich hab' irgendwie in meiner Schulzeit, dass, ähm... Also, manche Bücher waren natürlich irgendwie auch blöd, aber... Auch irgendwie, so, Kafka oder sowas – Ich hab' halt gemerkt: Wenn wir uns mit bestimmten Sachen beschäftigt haben, dann hab' ich aus den Büchern auch immer irgendwie was mitgenommen. Also jetzt nicht, dass die mich so unbedingt mein *ganzes* Leben lang geprägt haben, aber so immer... Ich hab' daraus schon irgendwie so 'ne Weisheit, irgendwie, immer gezogen, und irgendwie... Also, ich hab' mir auch manche irgendwie noch als Reclam dann nachträglich, noch, gekauft, dass ich sie halt quasi jetzt auch nochmal lesen kann, und das, ähm, fand ich immer auf jeden Fall sehr spannend. Also, da war vielleicht auch unsere Schule relativ gut, weil wir mit... uns *viel*... also, wirklich intensiv mit dieser Interpretation und so beschäftigt haben, und was man daraus quasi ziehen kann. Und das hab' ich schon gemerkt, dass es schon auch wichtig ist, einfach.“ Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 23, Z. 720-730.

269 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 23, Z. 693-700; Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 31, Z. 935-939; Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 17, Z. 533-539; Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 16, Z. 474-480 und S. 18, Z. 546-550.

270 „Also, ich beschäftige mich in meiner Freizeit auch mit Fußball, also so Fußball-Zeitschriften und so was. Aber, jetzt, Bücher schaffe ich eher nicht in der Freizeit, wenn's nicht irgendwie mit Uni irgendwie oder mit Studium zu tun hat.“ Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 19, Z. 594-596.

„Das war morgens immer mein Ritual. Ich hör' morgens immer gerne Radio 21, da gibt's dann Nachrichten; Läppi aufgemacht – Göttinger Tageblatt Newsticker auf. Die haben das jetzt aber so dämlich umstrukturiert, die Seite, dass es nicht mehr sehr informativ ist, [lacht] wie ich finde. Ähm, ja, und halt Austausch mit Freunden oder die Zeitung, die hier immer gratis ausliegt.“²⁷¹

Von einem aktuellen oder zurückliegenden Abonnement einer Print-Zeitung (*ZEIT*, *taz*, *fluter*) berichten nur drei Studierende.²⁷² Konterkariert werden diese Auffassungen im Übrigen durch eine Soziologie-Studentin, die – sehr zur Irritation der politisch Interessierten in ihrer Gruppe – das Studium zwar als bewusstseinserweiternden Genuss wahrnimmt, aber auf Medienkonsum weitgehend verzichtet, weil sie diesen als Einbruch des Dauerrauschens einer überkomplexen Welt wahrnimmt, für die „das menschliche Gehirn [...] nicht gemacht“ sei.²⁷³ Studierende, die aktuell keiner weiteren Lektüre nachgehen, scheinen in der Gesprächssituation einen Rationalisierungsdruck zu spüren. Sie führen – unproviziert! – Gründe für ihre ausbleibenden selbstständigen Bildungsanstrengungen an, die den Charakter der schlechten Ausrede tragen und so auch von einem Angestellten oder einem mittelständischen Familienunternehmer hätten stammen können. Sie folgen dem Muster eines überzeichneten zehnstündigen Studententages, der schlichtweg nicht die Zeit für private Lesetätigkeiten, für das „Abends-nochmal-hinsetzen“ lasse (während aus dem Gesamtzusammenhang der Diskussionen deutlich wird, dass solche Tage die Ausnahme bilden):

„[...] generell dadurch, dass ich Triathlon mache, trainier' ich eigentlich nur. Also, natürlich, ich lese auch, aber jetzt nicht so, dass ich, teilweise, wenn ich... Abends, wenn ich sitze und mit dem Rennrad gefahren bin, dann nicht mehr. [lacht, allgemeine Erheiterung] Mit 'nem Buch oder so.“²⁷⁴ (Sportwissenschaft)

„Ich selbst komm' da eigentlich auch gar nicht zu. Also, bei mir ist eigentlich jeden Tag von acht bis acht oder noch länger, und von daher dann... Am Abend sich noch mal hinzulegen und dann noch was zu lesen, da habe ich dann auch keine Lust mehr zu.“²⁷⁵ (Chemie)

„Also, ich hab' jetzt so'n Buch, und das ist so dick, und das hab' ich jetzt irgendwie seit 'nem dreiviertel Jahr oder so, und ich hab's halt immer noch nicht durch, weil ich halt... Keine Ahnung, manchmal, wenn ich bis Acht Uni habe, dann ess' ich was und dann geh' ich ins Bett, so, und dann bin ich fertig, so.“²⁷⁶ (Jura)

„Also, ich muss sagen: So in den Hochzeiten vom Studium, wo ich wirklich *extrem viel* für die Uni lesen musste, hab' ich teilweise nicht mehr die Energie dazu gehabt, noch irgendwie privat was zu lesen. Das hat es einfach 'n bisschen versaut, ehrlich

271 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 45, Z. 1377-1381.

272 Vgl. Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 18, Z. 564-570; Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 17, Z. 509 und S. 45, Z. 1377-1393.

273 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 40, Z. 1252-1261.

274 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 21, Z. 635-636.

275 Transkript der 2. Fokusgruppe, S. 19, Z. 601-603.

276 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 18, Z. 547-550.

gesagt. Ähm, aber wenn, dann waren's tatsächlich auch eher Romane.“²⁷⁷ (Theaterwissenschaft)

Im Gegensatz dazu scheinen jene Studierenden, die generell überdurchschnittlich aktiv sind und etwa einem zivilgesellschaftlichen Engagement nachgehen, auch häufiger unvoreingenommen zu zusätzlicher Lektüre zu greifen.

Noch etwas fällt auf, das im Rahmen von Erwägungen über den studentischen Bildungsanspruch Erwähnung finden sollte: Die Studierenden, einige von ihnen bereits Mittzwanziger, bedienen sich immer wieder eines stark umgangssprachlichen Duktus' mit teils äußerst holprigen und ungeschickten Satzkonstruktionen, vielen infantilen Silben und Präfixen wie „mega-“, „super-“ oder „ultra-“. Manch einer bezeichnet Bücher als „cool“ oder „nice“, zum Lesen müsse man „Bock haben“, etc. Neben diese stereotyp jugendsprachlichen Versatzstücke treten vereinzelt geradezu infantile Sprachgewohnheiten, etwa wenn eine Studentin vor der Gruppe ihre Eltern als „Mama“ und „Papa“ bezeichnet.²⁷⁸ Nur in Einzelfällen verwenden Studierende in den Fokusgruppen so etwas wie ein gehobenes akademisches Idiom – und wirken gerade dann leicht deplatziert. Selbstverständlich kann es hier nicht darum gehen, Diskussionsteilnehmern ihren Idiolekt vorzuwerfen. Aber es ist doch auffällig, wie wenig von der studentischen Bildungsemphase im Feld des Rhetorischen verbleibt, sobald man einmal „aufgewärmt“ ist und sich seiner Zugehörigkeit zum universitären Milieu versichert hat.

Dennoch ist der Bildungsimpetus als zentraler Identifikationsanker der Studierenden ernstzunehmen. Er bietet Halt in der Orientierungsnot eines Studiums, das heute kaum noch „Vollzeitstudium“ im originären Sinne ist, sondern eine Phase der „Berufsbefähigung“ mit gewissen – wenn auch nicht mehr im Sinne des „Erprobens“ wirklich üppigen – Freiheiten.²⁷⁹ Die hier gepflegte Empfindung von akademischer Gruppenzugehörigkeit wird sekundiert durch das immer wieder durchscheinende (und offenbar durch die Herkunftsfamilie stark geprägte) Grundmotiv der Auserwähltheit als Kandidatin bzw. Kandidat höherer Bildung. Das Studium verspricht in ihren Augen nicht nur ein vergleichsweise sicheres Auskommen, sondern auch die Zugehörigkeit zur Sphäre der Gebildeten (was offenbar auch heißt: der Kritisch-Rationalen, Aufgeschlossenen und Toleranten) mit eigenen Wertehierarchien, die sich nicht nur auf die schnöde *employability* kaprizieren. Man teilt das „stille *commitment*“ des Bildungswegs

277 Transkript der 7. Fokusgruppe, S. 18, Z. 564-567 (Herv. i. O.)

278 Dazu passen die vom *Studierendensurvey* betonten starken familiären Bindungen von Studierenden, die sich nicht zuletzt in jenen Passagen des Selbstverständlichkeitsnarrativs bestätigt haben, in denen die Identität der persönlichen Wünsche mit den elterlichen Wünschen zugegeben und bekräftigt wird.

279 „Das Studium findet nicht mehr im ‚Elfenbeinturm‘ statt. Es ist zu einer Phase der Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit geworden. Oft steht nicht mehr der anspruchsvolle Ertrag in einer ‚Profession‘ in Aussicht, vielmehr wird der Anspruch auf die ‚Berufsbefähigung‘ (*employability*) reduziert. Das Studium als Phase der Erprobung und der Alternativen ist kaum noch gefragt. Mehr und mehr dominiert, auch an den Universitäten, der Anwendungsbezug – das Praktikum wird wichtiger als das Studium. Eine erhöhte Erwerbstätigkeit der Studierenden geht damit einher, weshalb die Hochschule für viele nicht mehr den ‚Lebensmittelpunkt‘ darstellt. Das Zeitbudget lässt dadurch oft wenig Spielraum für außerfachliche, politische oder kulturelle Aktivitäten.“ Bargel: Wandel politischer Orientierungen, S. 4f.

vom Gymnasium bis zur Universität. Es wirkt kollektivierend und führt zu raschem Gesprächsfluss sowie zu weitestgehendem Einverständnis in sämtlichen Fokusgruppen. Dass es irgendwie doch mehr sein *müsse* als nur das, wie es die spezifische Verbindung materieller und ideeller Motive (Geld verdienen *und* einen gesellschaftlichen Beitrag leisten²⁸⁰) bei der Aufnahme des Studiums andeutet, führt sie zum mentalen Bündnis mit Residuen eines alten Bildungsdünkels.²⁸¹ Das erscheint ihnen einerseits aufgrund der starken Aufladung des Bildungsbegriffs als Aufstiegsvehikel in der Qualifizierungsmaschinerie seit den 1970er Jahren plausibel, streben sie doch danach, die eigene Biographie durch Bildungszertifikate zu veredeln. Zugleich aber hat der Bildungsbegriff sein emanzipatives, versöhnendes Glänzen nicht verloren: Er soll den verlorenen Sinn und jene Form eines höheren Zwecks stiften, den die als zu stark materiell fixierte, gesamtgesellschaftlich kaum erfolgversprechende²⁸² und daher degoutierte Leistungsbereitschaft allein nicht verschaffen kann – was nebenbei natürlich wiederum auch zum Wachstum der eigenen Beschäftigungsfelder, also zur Sicherung der persönlichen Zukunft, beiträgt. Sicherheit und demonstrative Sorglosigkeit sind sehr wohl zu sehen – aber Mittelschichtssehnsüchte und Wohlstandsromantik liegen den Studierenden fern. Bemerkenswert ist, dass die Antreiber und maßgeblichen Deutungsagenten der Bildungsemphase nicht direkt bestimmten Studienfächern oder Fakultäten zuzuordnen sind. Auch scheinen sie sich nicht vorrangig aus der Gruppe der Akademikerkinder oder, im Gegenteil, aus derjenigen der Bildungsaufsteiger zu rekrutieren – auch wenn die Bildungsemphase vonseiten letzterer noch ein Stück weit leidenschaftlicher, hoffnungsgeladener, eifriger verfochten wird. Das anspruchsvolle Bildungsverständnis setzt sich in den Fokusgruppen zumeist als hegemoniale Auffassung durch, wo es nicht ohnehin von Beginn an zum selbstverständlichen Wertekanon der Studierenden gehörte; abseits der Zweifel an den eskapistischen Auswüchsen der Selbstentfaltungsmaximen findet sich keine prominente, etwa stark leistungsorientierte, Gegenkonzeption. Bildungshumanistische Versatzstücke scheinen also ein strukturbildendes Element studentischer Deutungsmuster insgesamt zu sein. Es handelt sich dabei offenkundig um einen sozialisatorisch erlernten Wertekanon, nicht mehr um die milieu-artige Festigkeit eines einstigen bildungsbürgerlichen Milieus. War die Leistungsemphase der nichtstudierenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen als nur halb geglaubter, „internalisierter Sozialisationseffekt“ und als „nicht reflektierte Selbstverständlichkeit, eine bloße und daher unumgängliche Spiegelung der harten Realität“ begriffen worden,²⁸³ so ist hier eine strukturanaloge Funktion der studentischen Bildungsemphase nachzutragen. Man hantiert mit ererbten Kategorien in einer traditionslos gewordenen Gesellschaft.²⁸⁴ Verfolgt werden primär Distinktionsgewinne „nach unten“, gegen un-

280 Vgl. Bargel/Simeaner: Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen, S. 13.

281 Wenig überraschend scheinen sich viele Stereotype und Idealvorstellungen im Verlauf des Studiums abzuschleifen und einer „realistischen“ Sicht Platz zu machen. Insgesamt aber motiviert das gegenüber sozialisatorisch-familiär vermittelten Werthaltungen keine besonders großen Zweifel.

282 Vgl. Bargel/Simeaner: Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen, S. 10 und 15.

283 Schenke et al.: PEGIDA-Effekte, S. 236.

284 Es handelt sich hier um „Versuche, sich mit Hilfe der Vokabeln und Vorstellungen der eigenen Elterngeneration, die ihrerseits schon mitunter an der Geltung des Leistungsprinzips zweifelte, einen Reim auf die eigene, nach dem Ende der Religions- und Milieuzugehörigkeiten traditionslos

gebildete Schichten, die man für ihre ausgebliebene Erleuchtung bedauert, denen entkommen zu sein man dankbar ist – oder über die man, wofern biographisch unbekannt, ratlos die Achseln zuckt. Natürlich darf der forschende Interpret seinen Gesprächspartnern gegenüber keine normativ durchgesetzten Vorwürfe erheben. Allerdings: Sowohl die stereotypen Bezugnahmen auf das unmögliche „Abends-noch-einmal-hinsetzen“ – als würde man tatsächlich fünf volle Tage pro Woche in den Gebäuden des Universitäts-campus hausen, ohne jede Möglichkeit, sich zwischendurch einmal „hinzusetzen“ – als auch die durchaus genutzten Studienfreiheiten deuten auf eine simple Beobachtung hin: Durchaus existierende Freiräume für ein extrakurrikuläres Selbststudium werden von einem großen Teil der Studierenden schlicht nicht genutzt. Sie nehmen eben die Rolle von *Bildungskunden*²⁸⁵ an, die ihnen institutionell geboten wird, als aktive Selbstbildner agieren sie nicht. Sie fetischisieren im Gespräch ein Ideal, dem sie weitestgehend selbst nicht gerecht werden. Verbindliche intellektuelle Projekte verfolgen nur Einzelne – das ist in aller Härte deutlich. Gelegentlich ist der Eindruck erfahrungsarmer Stereotypie selbst dort kaum abzuwehren, wo private Bildungsanstrengungen betrieben werden: Allein die Formulierungen „Klassiker“, „hochtrabend“ und „Lust“ auf „was Intellektuelleres“ zu haben, ohne inhaltliche Aspekte einzubeziehen oder gedankliche Fortschritte benennen zu können, weckt Zweifel daran, ob diese Form von Bildungsbeschäftigung überhaupt noch von anderen Freizeitbeschäftigungen abweicht. Den leicht hart beurteilten Studierenden aber fehlt es auch an strukturellen Ermutigungen zum Selbststudium, an durch das dichte Netz von ECTS-Teilprüfungen reduzierte Muße, ergebnisoffen an Inhalte heranzutreten, aber schlicht auch an intellektuellen Vorbildern und inspirierenden Lehrerfiguren. Dass das Studium unter Bologna-Bedingungen damit wesentliche Aspekte verloren hat, die für die Studienzeit der Elterngeneration noch gegolten haben mögen, ist wahrscheinlich. Jenseits aller altbekannten Jeremiaden über den Verfall des Geistes und den Niedergang der Universität spricht aus den studentischen Ausführungen doch spürbar eine Studienerfahrung, die das mit den Vorstellungen von „Horizontenerweiterung“ „Kompetenzen“ und Wissenserwerb erhoffte inspirierte Selbststudium eher sabotiert als ermöglicht. Geradezu beklemmend lesen sich manche Auskünfte über den Verlust einstiger intellektueller Leidenschaften im Verlauf des Studiums. Hier wird nicht mangelnde Zeit beklagt, sondern abnehmende geistige Aufnahmefähigkeit.²⁸⁶

„Aber ich glaub’ früher, weiß ich nicht, haben die auch noch irgendwie mehr kritischer gedacht und mehr hinterfragt und mehr diskutiert. Und heutzutage hab’ ich halt das Gefühl: Wenn man das anfängt... Also, irgendwie, so... Am Anfang meines Studiums

gewordene Gesellschaft zu machen. Denn alternative Deutungsangebote, die die gesellschaftlichen Prozesse rational erklärbar machen, gibt es nicht.“ Ibid., S. 235f. Zu den erwähnten Zweifeln der erwachsenen „Mitte“ am Aufstiegsversprechen und an der Geltung meritokratischer Verteilungskriterien vgl. Marg: Mitte in Deutschland, S. 175-182.

285 „Sie richten sich in der Rolle des Kunden ein, verlieren damit aber an Verantwortung und Mitgestaltung.“ Bargel/Simeaner 2011, S. 16.

286 Wenngleich Naturwissenschaftler, Mediziner und Lehramtsanwärter hauptsächlich ihre Freizeit beschädigt sehen, wenn sie über mangelnde Zeit zum Lesen während des Studiums klagen; sie sehen damit weniger zentrale intrinsische Triebfedern ausgehängt. Sie fassen das Studium primär als „Werkzeug“ zur Berufsbefähigung auf. Vgl. Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 5, Z. 139-149.

hab' ich noch alles hinterfragt, aber man hört halt irgendwann auf, weil man merkt, das kostet [...] viel zu viel Kraft...²⁸⁷

„Also, ich hab' früher richtig gerne gelesen, auch richtig viel – Bei mir hat das mit dem Studium *komplett* aufgehört. Ich guck' mir jetzt nur noch Videos an oder Dokumentarfilme, Serien. Also wenn ich mich über was informieren will, guck' ich immer erstmal, wie ich das in *irgend'ner* anderen medialen Form – auch wenn es, keine Ahnung, 'n Hörbuch ist oder so –... [...]²⁸⁸

„Aber früher war ich da mehr so: ‚Boah, jetzt 'ne Zeit am Sonntag!‘ Und jetzt denk' ich: ‚Ha, ja, guckste halt mal in 'nen Artikel 'rein!‘ So ungefähr, ja. Dieser Lesedrang ist nicht mehr da, einfach. Und ich hoff', der kommt wieder!²⁸⁹

„B2: Und ich find' diese... diese Vorlesungsstrukturen oder diese Uni-Strukturen fördern 'ne irre – Merk' ich auch bei mir –... 'ne richtig passive Haltung, so'ne... Ja. B1: Ja, das merk' ich auch, ja. B2: Und dass man dann auch irgendwie abschaltet, dieses... weil man... Es braucht ja auch Energie, und dann geht man mal gegen 'ne Wand, und... Ja. B3: Ja, man resigniert irgendwann, ne, von dieser Situation!²⁹⁰

Trotzdem ist zugleich der Bogen zurück zum skizzierten Gemisch studentischer Orientierungen auch jenseits der Bildungsemphase zu schlagen. Nicht die kontinuierliche Spannung von Anspruch und Wirklichkeit lässt die Studierenden so häufig lavieren, sondern innere Unentschiedenheiten des Anspruchs selbst. Es vermengen sich Leistungsimperative, Bildungsimperative und Sehnsüchte nach harmonischem Lebensgenuss zu einem nicht immer stimmigen Stimmungscocktail. Nicht zuletzt am Selbstverständlichkeitsnarrativ wird deutlich, dass die Aufnahme eines Studiums für viele zwar einem – wie weiter oben zitiert – „stillen *commitment*“ folgt. Doch ob man sich nun stärker dem eigenen Fortkommen *committed* fühlen sollte, ob man lieber den eigenen Wünschen und Sehnsüchten folgt, solange die Moratoriumsphase andauert, oder ob es nicht doch höhere Prinzipien einer Bildung der Gesamtpersönlichkeit gibt, die anzustreben seien – das ist für sehr viele außerordentlich schwer zu entscheiden. Das Nebeneinander (vormals) widersprüchlicher Wertbezüge mag also tatsächlich seinen Grund in einer strukturellen Unentschiedenheit der Studierenden haben. Daraus ließe sich mit Blick auf etwaige politische Dispositionen von Studierenden – zugegebenermaßen zugespitzt – zweierlei folgern:

Erstens lernen viele Studierende die Praxis des Lernens, Denkens und Verstehens – wie es von vielen so postuliert und in Einführungsveranstaltungen sowie von offizieller Seite gerne behauptet wird – *gerade nicht mehr*, sondern konsumieren weitestgehend verstreute, ungestalte, unzusammenhängende Lernmaterie, über welche sich gleichsam nachträglich der ideologische Schaum der Bildungsemphase legt. Eine wachsende intellektuelle Orientierungslosigkeit bis zum Ende des Studiums scheint vorprogrammiert, souverän nach Bildung suchend hingegen wirken nur jene Vereinzelt mit hoher Energie zum Selbststudium und der Fähigkeit, selbstständig Synthesen zu stiften,

287 Transkript der 4. Fokusgruppe, S. 13, Z. 401-405.

288 Transkript der 1. Fokusgruppe, S. 21, Z. 641-644 (Herv. i. O.)

289 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 17, Z. 509-511.

290 Transkript der 5. Fokusgruppe, S. 13, Z. 394-402.

die die Studieninhalte eben als eine Erkenntnisquelle neben anderen in sich aufnehmen. *Praktisch* behandeln Studierende ihr Studium wie eine Variante von Ausbildung, die zahlreiche Freiheiten lässt, *theoretisch* aber beanspruchen sie mithilfe des Bildungsbegriffs zugleich aber auch, dass es mehr sei als nur das – ohne alltagspraktische Konsequenzen. Die gängige universitäre Lehrpraxis kommt ihnen dabei fraglos entgegen, wie das Beispiel eines Studenten der Politikwissenschaft zeigt: Dass einstige Gesellschaftstheorien, an der Universität mit den Namen Kant und Rousseau als Lerninhalte vermittelt, zum toten Bildungsgut geronnen sind und wie steinerne Büsten aus Gedanken betrachtet werden können, ermöglicht es überhaupt erst, diese einstigen theoretischen Verarbeitungsformen sozialrevolutionärer Impulse als „großartige Ideen“ zu loben, die „meinen Horizont 'n bisschen voran“ bringen.²⁹¹ Dass Schriften, die – würde ihr politischer Gehalt ernst genommen – unweigerlich zur Frage führen müssten, ob seit der Zeit ihrer Niederschrift der von ihnen geforderte vernünftige Zustand gesellschaftlicher Ordnung erreicht worden ist oder nicht, heute konsumiert werden können wie eine Form von unverbindlichem höherem *entertainment* im Stile des *nice to know*, ist auch ein institutionelles Phänomen.

Zweitens läuft die umfassende Offenheit und Unentschiedenheit der Studierenden gegenüber stark konfligierenden Auffassungen vom Zweck des Studiums (Leistung erbringen vs. umfängliche Bildung erlangen vs. Genießen) auf einen oberflächlichen Werte-Relativismus hinaus, welcher wiederum auf einen weitgehend abwesenden Problemdruck vonseiten perzipierter Berufschancen verweist. Dass internalisierte meritokratische Prinzipien, anders als bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Vorgängerstudie, unter Studierenden nicht einmal behelfsmäßig das Vakuum zu füllen vermögen, welches das Verschwinden verbindlicher traditioneller und religiöser Wertesphären hinterlässt, deutet sogar noch auf weitaus größere Orientierungsbedürfnisse hin. Denn keineswegs verzichten die Studierenden in ihrer vielseitigen spielerischen Toleranz auf materielle Ansprüche; wie gesehen, erwarten sie alle als angehende Akademiker sowohl finanzielle Sicherheit als auch einen gewissen sozialen Status. Vorerst müssen sie über solche Themen nicht allzu häufig nachdenken, ja pflegen ein gewisses Maß an Eskapismus. Doch was steht zu erwarten, wenn ein solcher Problemdruck schließlich entsteht? Sollte sich der Bedarf an akademischen Arbeitskräften, etwa im Zuge einer wirtschaftlichen Rezession, stark verringern, könnte dieser mentalen Gemengelage eine neue Rigorosität rivalisierender Wertehierarchien entspringen, gleich einem Wiedereinrasten in alte weltanschauliche Fronten, die sich in ihrer wechselseitigen Konfliktstellung auch wieder schärfer sortieren und konturieren. Das in der Gesprächssituation fraglos angenehme Weiche, Konziliante und Nachsichtige an den Studierenden erscheint durchaus auch als „Wohlstandsprodukt“ einer alles in allem – wohlverstanden: abgesehen von jenen, die unter dem Prüfungsdruck tatsächlich ächzen, die Prüfungsbewertungen nicht nachvollziehen können und die schon Fehlversuche sammeln mussten – doch eher genussförderlichen Studiensituation. Dass momentan keine neue akademische „Überfüllungskrise“ absehbar ist, sondern die Zeichen – trotz akuter volkswirtschaftlicher Wachstumshemmnisse ausgehend

291 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 32, Z. 979-987.

vom industriellen Sektor mit ungewissem Ausgang – weiterhin auf Bildungswachstum stehen, ist den Studierenden anzumerken. Gedanken über ihre Aussichten bei Erwerbseintritt hüllen sie in abstrakt optimistische Formeln, wo sie sie nicht gänzlich ignorieren und als Gegenstand biographisch späterer Problemstellungen fürs Erste von sich schieben. Die Maxime des lebenslangen Lernens jedenfalls hat man verinnerlicht – und trifft sich dann doch mit den internalisiert-meritokratischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Vorgängerstudie, wenn auch nicht ohne ihnen kraft des Lobes der Bildung eine feinsinnige Leistungskritik entgegenzuhalten.

III.3.2 Jeder sollte etwas tun: Über politisches Interesse, politische Themen und politisches Engagement

„Halb tragisch, halb komisch, dass die, die jetzt dauernd ‚Weimar‘ rufen, nicht so recht ihren eigenen Weimarisierungsbeitrag wahrzunehmen vermögen.“²⁹²
 „Wir sind in der Uni-Blase.“²⁹³

Der *Studierendensurvey* dokumentiert, wie gesehen²⁹⁴, ein jüngst (seit 2016) wieder angestiegenes allgemeines politisches Interesse der Studierenden analog zur Gesamtbevölkerung. Die Gründe für diese Entwicklung mögen in der thematischen Dominanz der Migrationsfrage seit 2015 sowie im Aufstieg nationalprotektionistischer, nationalkonservativer und sozialchauvinistischer politischer Offerten in internationaler (Brexit-Votum 2016, später verstärkt durch die Wahl Donald Trumps zum US-Präsidenten 2016) sowie bundesrepublikanischer (Genese von Bürgerprotesten rechts der Mitte in Gestalt von PEGIDA u. a., elektoraler Siegeszug der AfD seit 2016) Hinsicht bedingt sein. Das Auftreten von migrationskritischen Protestbündnissen in verschiedenen ost- wie westdeutschen Städten regte dementsprechend die spezifische Fragestellung der bereits erwähnten Vorgängerstudie an, nach Anzeichen eines veränderten politischen Klimas unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen an eben diesen Schauplätzen zu fragen.²⁹⁵ Ebendort fiel allerdings ein Phänomen auf, das mit der Formel „politische Unberührtheit“ eingefangen wurde: Jugendliche und junge Erwachsene erschienen 2016 und 2017 insbesondere deshalb polarisierungsresistent, weil Politik und politische Themen ihrer Lebensrealität auffällig fern standen. Aber: Gezielt nach politischen Themen befragt, zeigten sie sich keineswegs – gemäß einem gängigen Schlagwort – „politikverdrossen“, sondern als durchaus politisch denkende und (in Fragen von Migration und Integration bisweilen harsch) politisch urteilende Menschen.²⁹⁶ Überhaupt gehört es zu den beinahe schon traditionellen Verdachtsmomenten gegenüber „der“ Jugend, dass sie in bedenklicher Weise antiinstitutionelles Misstrauen hegten, ja „politikfeindlicher“ seien

292 Manow, Philipp: Der Extremismus der Mitte, in: Merkur. Gegründet 1947 als Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 73. Jg., H. 836/2019, S. 5-13, hier S. 8.

293 Transkript der 3. Fokusgruppe, S. 47, Z. 1456.

294 Vgl. Kapitel II.3.4 dieser Studie.

295 Vgl. Schenke et al.: PEGIDA-Effekte?, S. 12-15.

296 Vgl. *ibid.*, S. 198 und 254-260.