

Auf dem Wege zu neuen fachübergreifenden Studien

Zur Einleitung in diesen Band

Ludwig Huber / Jan H. Olbertz / Johannes Wildt

Mit diesem Band legen wir als Ergebnis einer Arbeit, an der viele beteiligt waren und sind, Untersuchungen zur Realität und zu den Entwicklungsmöglichkeiten fachübergreifenden Lehrens und Lernens an der Hochschule vor - zu einer Zeit, in der ganz andere Themen in der Studienreformdiskussion Vorrang zu beanspruchen scheinen. Geboten sind danach Verkürzung der Studienzeiten, Veränderung der Studienstruktur, Abbau der Überlast, Angleichung der Hochschulen in Ost und West usw. - aber doch nicht Träumereien an interdisziplinären Kaminen! Das Vorhaben bedarf also besonderer Begründung.

Sowohl die diesen Stichworten folgende Diskussion als auch die gleichzeitigen Bemühungen um die 'Verbesserung der Qualität der Lehre' als auch die vorangehenden Perioden der Studienreform konzentrieren sich auf das Fachstudium bzw. Studiengänge der herkömmlichen Form, die, auch wenn sie Elemente mehrerer Fächer kombinieren, diese doch nicht integrieren, vielmehr fachlich, nicht interdisziplinär, orientiert bleiben (vgl. u. S. 25f.). Dabei gehen andere Töne, die in den Problemerkörterungen auch zu hören sind, und andere Ansätze in der Praxis der Hochschulen, die entwickelt zu werden verdienen, unter. Denn seit dem Ende der 80er Jahre ist der Studienreformdiskussion auch ein Stichwort wiedergegeben worden, von dem man mehr als zwei Jahrzehnte lang kaum mehr etwas gehört hatte: Studium generale. Mit Abwandlungen wie Studium integrale, ...fundamentale, ...universale und mit Verwandtem wie 'Fach-' bzw. 'Fächerübergreifende Lehre' bzw. '...Veranstaltungen' oder 'Interdisziplinäre Studien' taucht es - zwar immer nur am Rande, aber immerhin - in Veranstaltungsverzeichnissen vieler Hochschulen, im Titel von Tagungen oder deren Arbeitsgruppen und entsprechenden Dokumentationen auf. Ein von Papenkort zusammengestelltes Tableau (s. S. 10 f.) zeigt deutlich, wie nach langen Unterbrechungen der Serie jetzt wieder eine Reihe von Tagungen zu diesem Thema stattgefunden hat. Auf die Dissertation von Papenkort (1991) sei im übrigen auch für eine Geschichte des Studium generale verwiesen; diese noch einmal darzustellen ist hier ausdrücklich nicht beabsichtigt.

Tagungen zum Studium generale - Eine Chronologie
(zusammengestellt von U. Papenkort)

Herbst 1950 in Tübingen

'Studium generale', veranstaltet vom Leibniz-Kolleg der Universität Tübingen.

16. - 20.10.1950 in Oberaudorf

'Studium generale', veranstaltet von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

'Studium generale (2. Folge). Die Oberaudorfer Besprechungen.' In: *Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände* 4, 1953, Nr. 37, S. 1-9.¹

2. - 6.4.1951 in Oberaudorf

"Studium generale (2. Folge). Die Oberaudorfer Besprechungen." In: *s.o.*, S. 10-12.

19. - 29.4.1951 in Bad Nauheim

'Studium generale', veranstaltet von J.J. Oppenheimer (HICOG).

Walter P. Fuchs: *Nauheimer Gespräch über ein Studium generale. Zusammenfassung* (Archiv der HRK).

30.8. - 1.9.1951 in Weilburg

'Studium generale', veranstaltet von den Deutschen Walter P. Fuchs u.a. und den Amerikanern Marjorie Carpenter u.a.

Studium generale. Bericht über zwei Weilburger Arbeitstagungen: 30.8.-1.9. und 3.-15.9.1951. Zusammengestellt und bearbeitet von Friedrich Tenbruck und Wilhelm Treue. o.O. 1952.

3. - 15.9.1951 in Weilburg

Studium generale. Bericht über zwei Weilburger Arbeitstagungen. S.o.

5. - 9.4.1952 in Oberaudorf

'Studium generale (2. Folge). Die Oberaudorfer Besprechungen'. In: *Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände* 4, 1953, 37, S. 13 - 19.

Juli 1952 in Kronenberg

'Studium generale in Nordrhein-Westfalen', veranstaltet vom Kultusministerium des Landes NRW. Joachim Konrad (Hg.): *Studium generale in Nordrhein-Westfalen. Ratingen 1953.*

11. - 16.10.1952 in Oberaudorf

'Studium generale (2. Folge). Die Oberaudorfer Besprechungen'. In: *Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände* 4, 1953, 37, S. 13 - 19.

8. - 10.1.1963 in Hamburg

'Das erste Studienjahr an der Universität', veranstaltet vom UNESCO-Institut für Pädagogik (Hamburg).

Hartmut v. Hentig: *'Ordnung statt Verschulung'*. In: *Neue Sammlung* 3, 1963, S. 106-113.
Ders.: *Bericht über eine Tagung vom 8.- 10.1.1963. Hamburg o.J.*

1. - 4.6.1977 in Mainz

'Interdisziplinarität in Forschung und Lehre', veranstaltet vom Studium generale der Universität Mainz.

23. - 25.9.1977 in Loccum

'Technik ohne Kultur?', veranstaltet von der Evangelischen Akademie Loccum.

Michael Bosch (Hg.): *Technik ohne Kultur? Zum Stellenwert von Allgemeinwissenschaften an Fachhochschulen. Loccum 1977.*

26. - 27.8.1988 in Ladenburg

'Fachübergreifende Inhalte der Hochschulausbildung. Nichttechnische Studienanteile in den Ingenieurwissenschaften', veranstaltet von Jürgen Mittelstraß und Walther Ch. Zimmerli im Rahmen des 'Ladenburger Diskurses' der Daimler-Benz-Stiftung.

Walther Ch. Zimmerli (Hg.): Wider die 'zwei Kulturen': Fachübergreifende Inhalte in der Hochschulausbildung. Berlin/Heidelberg 1990.

10. - 11.2.1989 in Ladenburg

'Fachübergreifende Studieninhalte in der Hochschulausbildung. Technische Studienanteile in den Geistes- und Sozialwissenschaften', veranstaltet von s.o.

Walther Ch. Zimmerli (Hg.): Wider die 'zwei Kulturen': Fachübergreifende Inhalte in der Hochschulausbildung. Berlin/Heidelberg 1990.

23. - 24.6.1989 in Ladenburg

'Natur- und Geisteswissenschaften: Perspektiven und Erfahrungen mit fachübergreifenden Ausbildungsinhalten', veranstaltet von Jürgen Mittelstraß und Klaus Mainzer.

Klaus Mainzer (Hg.): Natur- und Geisteswissenschaften: Perspektiven und Erfahrungen mit fachübergreifenden Ausbildungsinhalten. Berlin/Heidelberg 1990.

11. - 13.3.1990 in Loccum

'Humboldt, High-Tech und High-Culture. Was heißt Hochschulkultur heute?', veranstaltet von der Evangelischen Akademie Loccum.

Karl Ermert/Ludwig Huber/Eckart Liebau (Hg.): Humboldt, High-Tech und High-Culture. Was heißt Hochschulkultur heute? Rehburg-Loccum 1990.

1. - 4.4.1992 in Eichstätt

'Idee und Wirklichkeit des Studium generale', veranstaltet von Ulrich Papenkort.

Ulrich Papenkort: Idee und Wirklichkeit des Studium generale (in Vorber. [1993]).

Nicht daß das Anliegen - Arbeit an fachübergreifenden Themen, Korrektiven zum spezialisierten Fachstudium - in der Zwischenzeit tot gewesen wäre!

Im Gegenteil: Kritik an der Begrenztheit der nur fachwissenschaftlichen Ausbildung hat die Geschichte des Hochschulstudiums in Deutschland, das durch deren Primat bestimmt ist, begleitet - in Form von Wellen mit wechselnden Themen (z.B. 1945 ff.: Allgemeinbildung; 1960 ff.: Interdisziplinarität; 1968 ff.: Gesellschaftliche Verpflichtung, Kritik am Fachidioten; 1980 ff.: Wissenschafts- und Fortschrittskritik... so Eifler in einer unserer Diskussionen). Zumal mit Bezug auf die Ingenieurausbildung und hier wieder besonders auf die Fachhochschule ist die Rolle der sogenannten Allgemeinen Wissenschaften immer wieder Thema programmatischer Diskussionen, wenn schon nicht bedeutender Teil der Realität gewesen. Vor allem aber hat - unter ausdrücklicher Kritik an den schöngestigen Beschränkungen des Studium generale - die Studenten- und ihr folgend die Assistentenbewegung Ende der 60er Jahre mit dem Projektstudium ein sehr viel weiter reichendes Modell interdisziplinären und praxisbezogenen Studiums entwickelt, vertreten und an einzelnen Hochschulen und Fachbereichen realisiert. Gegenüber den darin steckenden Ambitionen, die gesellschaftliche Form, in der Wissenschaft getrieben wird, überhaupt zu verändern und in der praktischen Umsetzung die Grenze der Hochschule zu überschreiten, sind die gegenwärtigen Versuche, wenigstens inner-

halb der Hochschule die Grenzen der Disziplinen zu überwinden, noch bescheiden. Und dennoch schon schwierig genug, wie in diesem Band vielfach zu lesen sein wird. Sie werden durch ein Zusammenwirken verschiedener aktueller Anstöße besonders akut.

1. Anlässe und Motive, über fachübergreifendes Lehren und Lernen nachzudenken

1.1. Anstöße aus dem Wissenschaftssystem

Zum Teil kommen die aktuellen Anstöße aus der Entwicklung innerhalb des Wissenschaftssystems selbst. Dieses produziert nicht nur immer weitere Ausdifferenzierung in immer feinere Disziplinen, Subdisziplinen und Spezialisierungen, sondern auch neue ('hybride') Kombinationen in den Rand- und Überlappungsgebieten der klassischen Disziplinen (Biochemie, Molekulargenetik, Quantenchemie, Sozialgeschichte, Betriebsinformatik...) und Konvergenzen in bestimmten theoretischen Entwicklungen (Quantentheorie, Systemtheorie...). Diese Entwicklungen stimulieren seit Jahren die Diskussion über Interdisziplinarität, vor allem der Forschung (vgl. CERI 1972; Voßkamp 1984; Kocka 1987²).

Auch reagiert das Wissenschaftssystem zum Teil auf die Komplexität der durch wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung gestellten Probleme (s.u. Abschnitt 1.2.), die ein einzelnes Fach nicht effizient bearbeiten kann, mit (wechselnden) Gruppierungen von Fächern in Projektverbänden. Vorläufer dafür finden sich in der Kooperation von vor allem geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, die sich um Studien von Epochen (z.B. Romantik) oder Räumen (z.B. Vorderer Orient) bzw. Kulturen (z.B. Afroamerican studies) kristallisieren, die ebenfalls nicht von einem Fach aus behandelbar sind. (Letztere bilden daher als area studies oder ethnic studies schon lange ein Hauptfeld interdisziplinärer Studien in amerikanischen Colleges; vgl. Klein 1990). Es wächst auch die Einsicht, daß Entdogmatisierung, Dezentrierung, Perspektivenwechsel, wie sie durch Überschreitung der Fachgrenzen immerhin möglich werden, für die Kreativität in den einzelnen Fächern selbst förderlich oder gar nötig sind. Schließlich schärfen Wissenschaftstheorie und Wissenschaftssoziologie das Bewußtsein von Wissenschaft als sozialer Konstruktion der Realität (vgl. Knorr-Cetina/Mulkay 1983; Woolgar 1988) und damit von der Relativität

und Ergänzungsbedürftigkeit jeder einzelnen der in den scientific communities jeweils etablierten Perspektiven. Alles zusammen sind dies Anlässe, nach einem gemeinsamen Rahmen übergreifender Reflexion zu suchen (vgl. Mittelstraß 1989).

Ihnen antworten Motive, die in der Diskussion um Interdisziplinarität immer wieder hervortreten. Dazu gehört besonders das Streben nach einer (neuen?) Einheit der Wissenschaften und der Versuch, diese durch Herausarbeitung übergreifender Theorien zu gewinnen: so etwa die Quantentheorie als die gemeinsame Grundtheorie der Naturwissenschaften oder die Evolutionstheorie als Verbindung von Bio- und Sozialwissenschaften, schließlich eine alles dieses noch übergreifende Theorie komplexer Systeme mit dem zentralen Konzept Selbstorganisation als gemeinsamer Horizont der Natur- mit den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt. Dieses Anliegen nimmt schon bei Jantsch (1972) auf seiner viel zitierten Pyramide von Formen der Interdisziplinarität die oberste Stufe ('Transdisziplinarität') ein. Es richtet sich auf die Weiterentwicklung der Wissenschaft selbst als ganzer, ohne schon separat auf Forschung oder Lehre zu blicken; in letztere würde es vielleicht in Gestalt einzelner Lehrveranstaltungen bzw. Studienelemente eindringen. Es ist das spezielle Geschäft von Wissenschaftstheoretikern aus der Philosophie, aber auch anderen Disziplinen (Theologie, Soziologie, Physik), und es liegt nahe, dafür eigene Institute zu fordern und einzurichten (vgl. z.B. Mainzer 1990, S. VII und 6 ff.). Verwandt ist die Suche nach einer gemeinsamen abstrakten Sprache in Formeln und 'Texten', deren Elemente Linguistik, Mathematik und Informatik liefern (vgl. Zimmerli 1992).

1.2. Anstöße aus der gesellschaftlichen Entwicklung

Noch stärker als die wissenschaftsimmanenten sind allerdings die Kräfte, die von außerhalb des Wissenschaftssystems drängen. Die gewaltigen gesellschaftlichen, ja menschheitlichen Probleme, von der Zerstörung der nahen Umwelt bis zum Weltklima, die sich, mithilfe von Wissenschaft und Technik, die zur 'Risikogesellschaft' (Beck 1986) gewordene Industriegesellschaft geschaffen hat, wenden sich zurück als Skepsis oder Protest gegenüber einem wissenschaftlich-technischen Fortschritt, der für seine Ursachen, Begleitumstände und Folgen gleichermaßen blind ist. Und sie verlängern sich in Forderungen nach noch stärkerer und besserer Wissenschaft. Denn die Probleme sind von einer Komplexität, die schon für die angemessene Definition und Relation der Probleme, erst recht für deren theoretische Analyse, empirische Untersuchung und praktische Bearbeitung mindestens das Zusammenbringen von Beiträgen

vieler Disziplinen (multidisciplinarity), besser noch die aufeinanderbezogene Zusammenarbeit von mehreren Disziplinen (pluridisciplinarity) erfordert. Das ist zunächst eine Aufgabe für die Forschung, die in großen Projektgruppen oder Instituten (daher 'Projektwissenschaft(en)') koordiniert werden muß. Je mehr diese Aufgabe als langfristige begriffen wird, desto eher wird sie sich aber auch in der Einrichtung neuer pluridisziplinärer Studiengänge (z.B. Ökologie) oder in der Einbeziehung entsprechender Teil-, Begleit- oder Zusatzstudien in die herkömmlichen Studiengänge (z.B. sozialwissenschaftliche Studienelemente für Informatiker, geistesgeschichtliche für Ingenieure) manifestieren (vgl. Zimmerli 1990).

Die Wahrnehmung solcher praktischer Probleme unserer Gesellschaft oder gar kraft globaler Interdependenz der ganzen Menschheit ('Schlüsselprobleme', wie sie Klafki 1986 nannte) ist jedenfalls ein weiteres Motiv der Studienreformer. Wachsende gesellschaftliche Sensibilität für solche Probleme, womöglich der Druck neuer sozialer Bewegungen und das Interesse von Studierenden wirken in dieselbe Richtung. Eine andere Art von Fachleuten wird verlangt. Die rapide Entwicklung der neuen Technologien je für sich und die Probleme ihrer Folgen und Abschätzung haben die alte Kritik an den Auswirkungen allzu einseitiger Spezialisierung wieder belebt und noch verschärft. Daraus resultieren Forderungen an die künftigen Spezialisten, im Studium auch die Grenzen ihres eigenen Zugriffs auf die Wirklichkeit im größeren Kontext zu relativieren, die Folgen der Anwendung ihres Faches für die Gesellschaft reflektieren zu lernen (vgl. z.B. für die 'Informatisierung' Grusdat u.a. 1991) und sozial (mit-)gestaltungsfähig zu werden - um so die "etablierte wissenschaftliche Ahnungslosigkeit" (Beck 1986, S. 81) gegenüber den Risiken, die von ihnen mit herbeigeführt werden, zu überwinden.

1.3. Anstöße aus der Arbeitswelt

Auch die Arbeitsplätze in den Betrieben haben sich infolge des technischen Fortschritts gewandelt. Da inzwischen so viele spezialisierte Operationen durch Computerprogramme ausgeführt werden können, so umfangreiches Spezialwissen aus weltweiten Datenbanken abrufbar ist, wird - zumal von den hochqualifizierten Arbeitskräften - nicht so sehr Spezialisierung als Überblick, nicht so sehr Datenwissen als Urteilskraft verlangt.

Von hier aus wirkt ein drittes Interesse auf die Entwicklung des Studiums ein: Die künftigen Beschäftigten der Hochschulabsolventen (insbesondere Sprecher der Arbeitgeber) und z.T. die entsprechenden Berufsverbände (z.B. der Verband Deutscher Ingenieure) betonen die Wünschbarkeit, ja Notwendigkeit von

Fähigkeiten wie breite Orientierung, divergentes und systemisches Denken, Kreativität und methodische Flexibilität, ganz zu schweigen von sozialen Kompetenzen, die durch ein eng angelegtes Fachstudium allein nicht ausgebildet werden können (vgl. z.B. BDI u.a. 1990; Gräfen 1990). In vieler Hinsicht konvergieren diese Äußerungen auch mit den Vorstellungen der Gewerkschaften von einem Studium als wissenschaftlicher Berufsausbildung: Von dieser Seite wird besonders die Einbettung der Berufstätigkeiten in den sozialen Kontext, in komplexe Arbeits- und Lebenszusammenhänge, betont, die eine über enge fachspezifische Qualifizierung hinausgehende Ausbildung verlangt (so schon die 'Leitsätze zur Studienreform' des DGB 1978; vgl. zuletzt Wildt 1992).

1.4. Anstöße von seiten der Studierenden

In den Äußerungen der Studierenden gehören, wie vor 25 Jahren, 'enge fachwissenschaftliche Ausrichtung', Vorrang des 'Faktenwissens' zu Lasten wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Fragen, Mangel an Problemorientierung und insbesondere an 'Praxisbezug', Vernachlässigung von Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung zu den wiederkehrenden Kritikpunkten, sobald sie sich politisch oder in Befragungen zu Studium und Studienreform äußern (vgl. z.B. Bargel u.a. 1989, S. 193, 276; Bargel u.a. 1992, S. 37 ff.; Brämer 1992, § 2.3). Forderungen nach interdisziplinären Studienteilen und Instituten folgen daraus und wurden besonders deutlich in den Protestaktionen des Wintersemesters 1988/89 artikuliert (vgl. Kraus/Wildermuth 1989).

Hier äußert sich ein weiteres Motiv der Reform: die Kritik an fachlicher Borniertheit als Resultat einer primär nur fachsystematischen Ausbildung in der deutschen Form des Hochschulstudiums. Sie erhält durch die eben beschriebenen Entwicklungen neue Nahrung, hat aber unabhängig davon eine weit zurückreichende Tradition (vgl. z.B. Nitsch u.a. 1965; Wildt 1992). Ihr primäres Anliegen ist nicht die Weiterentwicklung der Wissenschaften, sondern die Entwicklung der Personen, die sich in ihnen ausbilden, unabhängig davon, ob sie in die Forschung oder in andere Berufe gehen, oder gerade auch im Hinblick auf letztere, also ein bildungstheoretisches oder gar pädagogisches. Ihm geht es im allgemeinsten Sinne um Korrektive zur (als unaufgebar betrachteten) fachlich-spezialisierten Ausbildung, sei es durch komplementäre Inhalte (Grundbegriffe, Grundmethoden, exemplarische Gegenstände) aus dem Spektrum aller Fächer (im Sinne der traditionellen Allgemeinbildung) oder aus den je entgegengesetzten Disziplinen (unter dem Eindruck der 'zwei Kulturen', die es wieder zu verbinden gälte; vgl. z.B. Mainzer 1990, S. 11 ff. u.a.), sei es

im Sinne formaler Bildung durch systematischen Perspektivenwechsel von der eigenen wissenschaftlichen Disziplin zu einer anderen, zum Alltagsdenken oder zur Metareflexion hin und zurück (vgl. z.B. v. Hentig 1972, bes. S. 120 ff.).

1.5. Anstöße aus der deutschen Einigung

Einen aktuellen Anlaß, über fachübergreifendes Lehren und Lernen gerade jetzt neu nachzudenken, stellen auch die einschneidenden Veränderungen des Hochschulwesens und der Lehr- und Studiengangsstrukturen im Zusammenhang mit der deutschen Einigung dar. Mutatis mutandis werden die Anlässe, Probleme und Positionen, die hier nach der westdeutschen Diskussion gekennzeichnet wurden, auch in den neuen Bundesländern zur Geltung kommen. Nur erhalten sie dort eine besondere Wendung und Gewichtung: Denn erst mit der generellen demokratischen Neugestaltung von Lehre und Studium und vor allem mit der Aufhebung des obligatorischen und erhebliche Anteile der Studienzeit beanspruchenden marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums wurde der Platz frei gemacht, auf dem sich neue Formen fachübergreifender Lehre und Studien etablieren könnten. Erst mit der Lockerung der schulmäßig reglementierenden Studienordnungen wurden die Freiräume aufgetan, in denen sich Motive und Initiativen der Studierenden zu fachüberschreitenden Aktivitäten entfalten können.

Diese Motive dürften sich noch auf längere Sicht von denen westdeutscher Studierender teilweise unterscheiden. Aus dem Zusammenbruch des etablierten Wertesystems, das über das Erziehungssystem auch in der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen relevant war, ergibt sich vermutlich ein vergleichsweise noch höherer Bedarf an neuen Orientierungen, an einer 'Neuordnung' bisheriger Identifikationen, Anschauungen und oft auch individueller Pläne. Überdies fehlt nicht selten 'lebenspraktisches' Verfügungswissen rechtlicher, wirtschaftlicher, vielleicht auch historischer, geographischer, kultureller Natur, das man sich durch den Besuch fachübergreifender Veranstaltungen anzueignen versucht. In den eröffneten Freiraum strömen also nicht nur Forderungen nach philosophischen, historischen, sozialwissenschaftlichen, kulturkundlichen, kurz: reflexiven Studienanteilen oder gesellschaftlich-problemorientierten Projekten ein, in denen sich bisher unterdrückte Bildungsbedürfnisse äußern (vgl. Jackstel 1990). Verständlicherweise drängen sich auch dort Forderungen nach vorn, die sich (wie im Westen, vgl. Bargel u.a. 1992, S. 35) auf Zusatzqualifikationen nicht nur in Fremdsprachen und EDV, sondern auch in Rechts- und Wirtschaftswissenschaft oder in sozialen Kompetenzen richten, die zumal den Studierenden in den neuen Bundesländern nötig scheinen, um sich auf dem für

sie so ungünstigen Arbeitsmarkt durchsetzen zu können. Schließlich hat die Auflösung der früheren Sozialstrukturen des Studiums in der ehemaligen DDR (feste Gruppenzusammenhänge, 'Gemeinsamkeit' im Studium, hohe vereinheitlichte und vereinheitlichende Regelungsdichte der Studiengänge) ein Bedürfnis nach sozialer Integration hinterlassen, das auch über fachübergreifende Studien nach neuen Bindungen suchen könnte (vgl. Brämer/Heublein 1990; Olbertz/Wildt 1990, S. 1134 ff.; Olbertz 1991, S. 46 ff.).

1.6. Anstöße aus der gegenwärtigen Studienreformdebatte

Auch die zur Zeit laufenden 'Aktionsprogramme' (o.ä.) der Länder zur 'Verbesserung der Lehre' und der Druck auf eine Veränderung der Hochschul- und Studienstruktur werden möglicherweise Auswirkungen auf Angebot und Nutzung fachübergreifender Lehr- und Lernangebote haben - nur ist noch nicht recht absehbar, welche.

Soweit die zur Studienreform vertretenen Positionen ohne weiteres dem Imperativ 'Studienzeitverkürzung' folgen, kann man für unser Anliegen schwarz sehen. Die differenzierteren Konzeptionen räumen ihm einen (schmalen) Platz ein, aber an entgegengesetzten Stellen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (1985) lassen erst nach dem ersten Abschluß des gestrafften achtsemestrigem Grundlagenstudiums, im Graduiertenstudium, Raum zur Entfaltung von anderen Interessen: Wie Spezialisierung, Vertiefung, Praxisorientierung, so soll dann auch die Beteiligung an interdisziplinären Studien möglich sein. Abgeschwächt erscheint dies auch im 'Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland' der Hochschulrektorenkonferenz (1992). In einem Artikel ihres Präsidenten (Erichsen 1992) und in einer früheren Stellungnahme der WRK (1988, S. 5 f.) hingegen erscheinen Studium generale und Interdisziplinarität gerade als zum Grundlagenstudium eines Faches dazugehörig, zu dessen Gunsten dort eher auf Spezialwissen verzichtet werden sollte. Für die meisten Programme der Länder und auch einzelner Hochschulen ist charakteristisch, daß sie aus der mit 'Verbesserung der Lehre' so umfassend bezeichneten Aufgabe nur Aspekte der Studiengangs- und Prüfungsorganisation, mitunter noch der Lehrmethodik und der Qualifikationsüberprüfung der Lehrkräfte, nicht aber eine inhaltliche Neukonzeption in Angriff nehmen. Es verdient deswegen besondere Hervorhebung, daß der entsprechende Erlaß der Hessischen Wissenschaftsministerin, Prof. Dr. Evelies Mayer, inhaltliche Reformen anregt und darunter die Einbeziehung interdisziplinärer Studien sogar an erster Stelle nennt.

Darin könnte ein Motiv für diejenigen Hochschulen und Fakultäten stecken, die den neuerlichen staatlichen Interventionen und Regulierungen Eigenes entgegenzusetzen wollen. In der Tat könnten gerade neue fachübergreifende Studien zum Kristallisationspunkt einer Veränderung der jeweiligen Universitätskultur (mehr als nur der Lehre) werden. Wenn sich in einem künftig vielleicht stärker stimulierten Wettbewerb die Hochschulen ein besonderes Profil, auch im Graduiertenstudium, geben wollen oder sollen, bieten gerade interdisziplinäre Schwerpunkte dazu eine Chance.

Es ist hier nicht der Ort für eine kritische Diskussion und Beurteilung der eben beschriebenen Tendenzen: der Annahmen, von denen sie, meist implizit, ausgehen, der Interessen, die ihnen zugrundeliegen, der Folgen, die sie haben könnten, ihrer Vereinbarkeit miteinander. Noch ist hier der Raum, eine eigene bildungstheoretisch begründete Konzeption eines neuen fachüberschreitenden Studiums vorzulegen (daran arbeiten wir noch; vgl. im übrigen unten die Grundsätze und Empfehlungen). In ihrer Summe, so erscheint es unserer Projektgruppe, laufen sie in der Zielvorstellung zusammen, daß ein Studium in unserer Zeit über die bisher schon für eine wissenschaftliche Qualifikation geltenden Elemente (Fachwissen, Methodenbewußtsein, kritisches Denken, Kreativität usw.) hinaus vor allem drei Ziele verfolgen muß, die gleichsam einen Bezugsrahmen bilden, in den sich jedenfalls die reflektierten Konzepte einordnen lassen, wenn auch je nach Akzentsetzung an unterschiedlichen Stellen:

Systemisches Denken
Reflexion auf die gesamtgesellschaftlichen Bezüge (Voraussetzungen, Folgen) und Zusammenhänge der wissenschaftlichen Tätigkeit

Persönliche Entwicklung
Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, Selbstreflexivität, Verantwortungsbereitschaft

Soziale Kompetenz
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit auch über die Grenzen der Disziplin/Fachkultur hinaus.

Im einzelnen droht bei einseitiger Gewichtung oder gar isolierter Verfolgung eines dieser Ziele freilich die Gefahr von Pervertierungen (nur: Systemsteuerung; nur: Selbstverwirklichung; nur: Soziale Integration), die wir mit diesen Schlagworten allerdings hier nur andeuten können. Es gilt daher unseres Erachtens, diese drei Bezüge in der Diskussion und weiteren Entwicklung von Konzepten für fachübergreifendes Lehren und Lernen miteinander zu verbinden und auszubalancieren.

2. Der gegenwärtige Stand von fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten an den Universitäten

2.1. In den alten Bundesländern

Wie frühere Untersuchungen vermuten ließen, bleiben die verschiedenen Angebote der Universitäten³ zu fachübergreifendem Studium weit hinter den beschriebenen Problemen und Zielsetzungen zurück. Zwar verfügen einige Hochschulen - z.B. Basel, Bern, Braunschweig, Karlsruhe, Mainz, Tübingen, Witten/Herdecke (vgl. die Fallstudien zu einigen von ihnen in diesem Band) - über bemerkenswerte Programme; an vielen Orten aber erscheint das Angebot konzeptionslos.

Das ist jedenfalls, von Ausnahmen abgesehen, der Befund, zu dem die Sichtung der Veranstaltungsverzeichnisse des Wintersemesters 1990/91 und des Sommersemesters 1991 von 67 Universitäten der Bundesrepublik und der deutschsprachigen Nachbarländer durch Klaus Reisinger geführt hat (s. auch seinen Beitrag in diesem Band):

"Die große Masse der Angebote ist wenig anspruchsvoll und ohne besonderes Konzept. Sehr oft handelt es sich um bloße redaktionelle Konstrukte aufgrund ungefilterter Selbstdeklaration der Anbieter ('Buchbindersynthesen'). Insbesondere die Studium-generale-Programme in ihren B-Anteilen" (d.i. in ihrem spezifischen Kernbereich, z.B. Ringvorlesungen) "sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, Kümmerformen eines Studium generale, bestehend aus ein paar Sonderveranstaltungen zu Themen mehr oder weniger allgemeinen Interesses, die dem Anspruch, mit dem der Begriff einmal auftrat, nicht gerecht werden können. Bezogen auf die Idee eines Studium generale sind die Programme für Hörer aller Fakultäten kein Ersatz, sondern ein bequemes Surrogat, das freilich de facto auch oft unter substantieller Auszehrung leidet und mit Sprach-, EDV-Kursen, musischen und sportlichen Übungen und allerhand Sonderstudien(gängen) angereichert wird..." (Reisinger/Huber 1992, S. 70; vgl. Reisinger in diesem Band).

Die Analyse der Vorlesungsverzeichnisse und die Befragung verantwortlicher Organisatoren fachübergreifender Lehrangebote von Papenkort (1991; vgl. seinen Beitrag in diesem Band), waren vor allem auf Verständnis des Begriffs und praktische Auslegung des Studium generale gerichtet; sie haben ein vergleichbares Bild erbracht: Zwar wird diesem Begriff, wenn er ausdrücklich thematisiert wird, in etwas höherem Maße programmatischer Bezug auf Wissenschaft und Allgemeinbildung beigelegt, praktisch aber findet sich nur eine Minimaldefinition (Studium generale: zentral zusammengestellte Veranstaltungen von fachübergreifendem Charakter) als allgemein geteilt.

In noch größere Ungewißheiten führt die Frage, wie es um die tatsächliche Durchführung und Nutzung von fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten steht. Im Hinblick auf die Lehrenden: Wie rekrutiert sich der Lehrkörper für diese Veranstaltungen und wie setzt er sich zusammen? (Vermutung: zufällig). Welche didaktischen Formen kommen vor? (Vermutung: vor allem Vorträge). Kommt es zwischen den beteiligten Lehrenden zu einer Art interdisziplinärer

Zusammenarbeit oder auch nur Kommunikation? (Befürchtung: nein). Im Hinblick auf die Studierenden irritiert die Alltagsbeobachtung, daß die regulären, aber für 'Hörer aller Fakultäten' geöffneten Veranstaltungen, sofern es sich nicht um Fertigungskurse in Fremdsprachen, Rhetorik, EDV u.ä. handelt, nur selten tatsächlich von jeweils fachfremden Studierenden besucht werden. Auch eigens veranstaltete fachübergreifende Angebote (Ringvorlesungen, Dies academicus-Vorträge u.ä.) haben zwar an sich ein erfreuliches Echo, erreichen aber ebenfalls nur einen Bruchteil der Studierenden einer Hochschule. Begründeter Verdacht besteht, daß in ihnen unter den gewöhnlich fluktuierenden Zuhörern jeweils wiederum besonders stark die Studierenden aus dem Fachgebiet des jeweils Vortragenden vertreten sind (vgl. Defila/Balsiger in diesem Band, S. 139 ff.). Die große Mehrheit der Studierenden läßt also nach diesen Beobachtungen der nachdrücklich erhobenen theoretischen Kritik an der fachlichen Borniertheit der Lehre und Forderung nach mehr Interdisziplinarität (s.o. Abschnitt 1.4.) praktischen Druck nicht folgen, sondern verhält sich im Alltag anders.

Die ungeschützte Beobachtung wird ergänzt durch empirische Befunde: Von den von Bargel u.a. (1989, S. 93 f.) befragten Studierenden haben (1987) nur 72 % wenigstens einmal in ihrem bisherigen Studium an einer Veranstaltung außerhalb ihres Faches teilgenommen, je nach Fach ein bis zwei Fünftel auch mehr als einmal. Warum dies so ist, ist für uns einer der Anstöße zu einer anderen Untersuchung, einer Erhebung zum Fachüberschreitenden Studieren (FÜSt; s.u. Abschnitt 3.). In einer Voruntersuchung dazu, der Erprobung eines Fragebogens, an der Universität Bielefeld (vgl. Lüpsen 1992) waren es von 49 Antwortenden insgesamt 10, die wenigstens einmal (6) oder mehrmals (4) eine Ringvorlesung, 19, die eine Lehrveranstaltung für Hörer aller Fakultäten wenigstens einmal (11) oder mehrmals (9) besucht hatten. Über den Besuch fachübergreifender Lehrangebote, die stärker in die einzelnen Studiengänge integriert sind, oder über die Beteiligung an von Studierenden selbst initiierten interdisziplinären Gruppen wie etwa den Berliner Projektutorien liegen kaum empirisch aussagekräftige Befunde vor.

2.2. In den neuen Bundesländern

Die Entwicklung fachübergreifender Lehr- und Lernangebote an den Universitäten der neuen Bundesländer ist z.Zt. mit einer Reihe gravierender innerer und äußerer Hemmnisse konfrontiert. Zunächst mangelt es an bildungstheoretisch begründeten Konzepten, die geeignet wären, nach dem Scheitern von Idee und 'Auftrag' der kommunistischen Erziehung der Studierenden neue, glaubwürdige Perspektiven nicht nur wissenschaftlicher Berufsvorbereitung, sondern

im übergreifenden Sinne akademischer Bildung zu bestimmen und umzusetzen. Es gibt auch - im Unterschied zu den sonst nicht minder augenfälligen bildungstheoretischen Defiziten der westdeutschen Universität - kaum Anknüpfungspunkte in der jüngeren Geschichte. Zu schnell ist die 1946 als 'Orientierung für Orientierungslose' an den Universitäten der sowjetischen Besatzungszone eingeführte Pflicht-Vorlesungsreihe 'Politische und soziale Probleme der Gegenwart' in eine Institution ideologischer Schulung zum Marxismus-Leninismus verwandelt und zur Keimzelle des marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums geworden (Rüther in diesem Band, S. 74).

Dieses Erbe scheint den ostdeutschen Universitäten bei der Entwicklung fachübergreifender Lehr- und Lernangebote am meisten zu schaffen zu machen. Die Erinnerung daran ist zu gegenwärtig, um nicht fortwährend reaktiviert zu werden, wenn es um die Akzeptanz neuer Versuche mit fachübergreifenden Angebotskatalogen geht. Als erschwerend erweist sich der vielerorts eingetretene Umstand, daß die von den Universitäten im unmittelbaren Kontext der Wende bestellten Verantwortlichen für das Studium generale nicht selten selbst aus den aufgelösten Sektionen für Marxismus-Leninismus oder ähnlichen Einrichtungen stammen und auch ein beträchtlicher Anteil der Anbieter übergreifender Lehrveranstaltungen derselben Herkunft war. (In Leipzig führte das 1991 zum Eklat, indem das gesamte im Vorlesungsverzeichnis bereits ausgedruckte Programm des Studium generale kurzfristig abgesetzt wurde.)

Doch die Schwierigkeiten betreffen auch das zugrundeliegende konzeptionelle Selbstverständnis eines Studium generale. Bei allem guten Willen und glaubhaftem Engagement der Organisatoren scheint zunächst nicht selten ein Legitimationsansatz verfolgt zu werden, der eine kritische Sicht auf das Gewesene gelegentlich behindert und wirklicher Innovation im Wege ist. Immerhin hat es in der DDR einen weitreichenden hochschulpolitischen wie pädagogischen Konsens darüber gegeben, daß die Universität nicht nur spezialisiertes Fachwissen zu vermitteln, sondern auch fachübergreifende, auf die allgemeinen Probleme der Gesellschaft gerichtete Orientierungen aufzutun habe. Als dessen Umsetzung war keineswegs nur das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium vorgesehen (das heute meist etwas isoliert herangezogen wird), sondern ein relativ breites Spektrum ganz unterschiedlicher Zugänge: studentische Arbeitseinsätze in der Phase des Wiederaufbaus in den Zentren der Industrie und Landwirtschaft, später die FDJ-Studentensommer mit einer Mischung aus praktischer Arbeit und Exkursionen bzw. kulturellen Unternehmungen, in der Wissenschaft die 'Jugendobjekte', wissenschaftlichen Studentenzirkel bzw. -brigaden, studentische Konstruktions- und Rationalisie-

rungsbüros u.a.m. (Arnold/Rennert in diesem Band, S. 219). Nicht zuletzt die daraus erwachsenen sozialen Bindungen führten über das Fach hinaus, denn diese Studentengruppen waren fast immer quer durch die Fakultäten zusammengestellt.

Doch wie auch immer - auch diesen Formen fachübergreifenden Engagements haftet heute der Geist von Kollektivismus und Nivellierung individueller Identität an, und jede denkbare Assoziation mit derartigen Traditionen nährt die Skepsis namentlich der eingesessenen Fachwissenschaften, deren Vertreter sich nun mehr denn je auf ihre 'reine' Wissenschaft besinnen, in deren Grenzen (und gerade nicht in ihrer Überwindung) wissenschaftlicher Ausweis erlangbar ist. Nach der noch lebendigen Erfahrung jahrzehntelanger Beanspruchung der Wissenschaft für ideologische und andere wissenschaftsferne Zwecke mag das nicht verwundern - einer Öffnung der Forschung und Lehre zu fachübergreifenden Ansätzen kommt es kaum zugute.

Hinzu kommen in der Regel Mangel an Ressourcen, Defizite in der universitären Infrastruktur und die Dominanz 'anderer' Probleme und Sorgen, die meist unmittelbar mit der Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit der Universität und des Lehrbetriebs überhaupt zusammenhängen. Aufbau und die Konsolidierung fachübergreifender Lehr- und Lernangebote stehen demgegenüber zurück; entsprechende Aufgabenbereiche rangieren - wie beispielsweise z.Zt. noch in Halle - nicht selten als 'Verwaltungssache', indem ohnehin eingegebene Veranstaltungsankündigungen unter dem nachträglichen Etikett 'Für Hörer aller Fakultäten' neu geordnet werden (Schubert in diesem Band, S. 237-239). Seltener finden speziell für das Studium generale konzipierte und eingeholte Lehrveranstaltungen, Ringvorlesungen usw. statt. In Dresden und Ilmenau scheinen nach den Berichten (in diesem Band Arnold/Rennert, S. 222 ff. und Kirpal, S. 252) schrittweise solche Angebote aufgebaut zu werden.

Ein allgemeiner Durchbruch in dieser Richtung wird daher erst zu erwarten sein, wenn die Studierenden selbst ihre Bedürfnisse hinsichtlich fachübergreifender Reflexion, wissenschaftskritischer Aufklärung und praktischem Engagement über Fächergrenzen hinaus deutlich artikulieren und entsprechende Veränderungen der Lehre öffentlich einfordern. Der an sich große Bedarf an neuem Orientierungs- und auch Verfügungswissen für eine radikal veränderte Gesellschaftsstruktur - ablesbar an der Bevorzugung von Themen zur Politischen Bildung in vielen Veranstaltungsverzeichnissen - wird diese Entwicklung vermutlich schon in absehbarer Zeit vorantreiben.

3. Zielsetzung und Erarbeitung der hier vorgelegten Studien

3.1. Zielsetzung und Gliederung

Angesichts der eingangs genannten Herausforderungen hat unsere Projektgruppe⁴ die Arbeit mit dem Ziel begonnen, die Realität und die Möglichkeiten des fachübergreifenden Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen⁵ darzustellen. Dabei wird die Frage, was an dem zuletzt berichteten Ergebnis auf die realen Bedingungen des Studiums heute, auf materielle Beschränkungen und zeitliche Belastungen, zurückgeführt werden könnte, hier nicht erörtert (vgl. aber dazu Huber 1993). Was davon sich aus Bildungsbiographie, Studienmotivation und Studienstrategien der Studierenden erklären könnte, soll in einem anderen Projekt, einer repräsentativen Befragung von Studierenden in zehn Hochschulen und acht Fächern zu ihren fachüberschreitenden Aktivitäten ermittelt werden.

Hier, mit den in diesem Band vorgelegten Arbeiten, geht es uns darum, die Realität des Angebots an fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten zu beschreiben und zu analysieren. Aussagen zu seiner Nutzung werden vorwiegend aus der Sicht der Anbieter getroffen.

Die Arbeiten umfassen:

I. Überblicke über das Angebot insgesamt

Darin thematisiert Ulrich Papenkort, wie schon erwähnt, wie sich die Auslegung und Verwendung des Begriffs Studium generale im Spektrum der Veranstaltungen für Hörer aller Fakultäten entwickelt hat, jenes Begriffs also, unter dem nach dem Zweiten Weltkrieg in den westlichen Besatzungszonen bzw. dann der Bundesrepublik das fachübergreifende Studium konzipiert und organisiert wurde.

Während Darstellungen, wenn auch nur aspekthafte, zur Entwicklung dieses Studium generale vorliegen (vgl. Fischer 1990, 1992; Huber 1990, 1992a) und wenigstens seine Konzeptionsgeschichte von Papenkort (1991, dort weitere Literatur) aufgearbeitet wurde, fehlen bei uns solche Arbeiten bisher zu dem wenn auch einer ganz anderen Ideologie verpflichteten Gegenstück in der sowjetischen Besatzungszone bzw. der DDR: Dem marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium, seinen Wurzeln, Zielen und Folgen geht hier Beate Rüther nach (vgl. auch Rüther 1992a, b).

Nicht minder wichtig als die historische Einordnung ist eine Übersicht über die Mannigfaltigkeit der gegenwärtigen Programme. Klaus Reisinger unternimmt auf der Grundlage der Ankündigungen fachübergreifender Lehrangebote in den Vorlesungsverzeichnissen wissenschaftlicher Hochschulen den Versuch einer empirischen Bestandsaufnahme und kritischen Würdigung.

II. Fokus-Programme

Mit diesem Namen wollen wir von den allgemeinen (hinsichtlich der Themen und der Adressaten offenen, jedes Semester oder Studienjahr neu zusammengestellten) fachübergreifenden Angeboten (s. III) jene Programme abheben, die ausdrücklich für eine bestimmte Zielgruppe konzipiert sind (wie das Seniorenstudium; vgl. den Beitrag von Kube) oder auf ein bestimmtes Problem orientiert (exemplarisch dafür: ökologische Studien; vgl. Strobl) oder beides sind (wie die Frauenstudien; vgl. Kreienbaum/Metz-Göckel); sie sind insofern einerseits stärker begrenzt und festgelegt, andererseits verbindlicher und stärker strukturiert als die allgemeinen Programme.

Gleichwohl sind die Übergänge fließend. Die geistes- und später sozialwissenschaftlichen Studienanteile in den Ingenieurwissenschaften, die es schon vor dem Studium generale gab und gibt, sind eine Art allgemeines Programm für die Zielgruppe der Ingenieurstudenten: dessen Begründung und Formen stellt Bernd Vogel dar. Für eine sozialwissenschaftliche Orientierung im Fachstudium steht stellvertretend das Lehrgebiet 'Informatik und Gesellschaft' in Informatikstudiengängen, das Volker Domeyer behandelt. Es richtet für die Zielgruppe der Informatikstudenten den Fokus auf die gesellschaftlichen Aspekte von Informatik bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien.

III. Lokale Programme

Schließlich sollen Fallstudien zu den fachübergreifenden Angeboten einzelner Hochschulen, dem Hintergrund, aus dem auch die Fokus-Programme erwachsen, ein komplexeres Bild von Zielen, Formen und Bedingungen lokaler Programme vermitteln, das Spektrum der Formen illustrieren und Anregungen für die weitere Ausgestaltung des fachübergreifenden Studiums geben. Neben der traditionsreichen Einrichtung des Studium generale an der Universität Mainz (vgl. Eifler/Saame) oder dem 'Collegium generale' im Kontext eines weitgefächerten interdisziplinären Studienangebots an der Universität Bern (vgl. Defila/Balsiger) steht das noch ungesicherte, von persönlicher Initiative abhängige geisteswissenschaftliche Studium fundamentale an der jungen Universität Bochum (vgl. Rupp); von den an Technischen Hochschulen herkömmlichen Ergänzungen der Ingenieurstudiengänge durch nicht-technische

Studienteile (vgl. Arnold/Rennert zu Dresden; Kirpal zu Ilmenau mit einer allerdings ausgeprägten geistes- und sozialwissenschaftlichen Akzentsetzung) heben sich die Programme in Braunschweig - dort nicht nur das Studium integrale - (vgl. Wender/Strohmeyer) und Darmstadt (vgl. Deneke) durch besondere Konzeption und Dichte ab; mit ihnen wiederum kontrastiert das stärker geisteswissenschaftlich orientierte und explizit um eine ästhetische Dimension erweiterte Studium fundamentale an der Universität Witten/Herdecke; die Fallstudien zu Halle-Wittenberg (vgl. Schubert), Ilmenau (vgl. Kirpal) und, schon genannt, Dresden zeigen die besonderen Probleme des Übergangs in den Hochschulen der neuen Bundesländer, die Schwierigkeit, Themen, Formen und Lehrende für das neue Anliegen zu finden, die nicht von den Studierenden als durch die Vergangenheit diskriminiert empfunden werden.

IV Grundsätze und Empfehlungen

Den Abschluß bilden Grundsätze und Empfehlungen, die aus der Übersicht über das gesamte Feld, Fokus-Programmen und lokalen Fallstudien entwickelt, im Arbeitskreis mehrfach diskutiert und von der Projektgruppe abschließend formuliert wurden.

3.2. Vorgehen

Die *Eingrenzung des Gegenstandes* war (und bleibt) ein Problem. Im allgemeinen Verständnis des Begriffs 'Fach', wie 'Disziplin' eine historisch gewordene Größe, überschneiden sich Aspekte des kognitiven Gehalts und der sozialen Verfaßtheit der Wissenschaft - dies auch an bestimmtem Ort wie im amerikanischen 'department'. Schon die meisten Studiengänge reichen über ein Fach hinaus: Fachübergreifende Lehr- und Lernangebote beginnen häufig schon im Grundstudium mit Angeboten aus Hilfs- und Nachbarwissenschaften und setzen sich fort in - zum Teil multidisziplinären - Teil- und Schwerpunktstudien im Hauptstudium, Zusatz- und Aufbaustudien in der Graduiertenphase. Diese studiengangsimmanenten Arten der instrumentellen Beziehung anderer Fächer haben wir zwar diskutiert (vgl. u. IV Grundsätze und Empfehlungen), aber nicht in die systematischen Erhebungen und Beschreibungen der Fallstudien aufgenommen. In die Untersuchungen der Fokus-Programme wurden schwerpunktmäßig solche Studienangebote einbezogen, die zu den Hauptfächern in dialektischer Beziehung stehen (und auch das nur exemplarisch: Geisteswissenschaften für Ingenieure, Gesellschaftswissenschaften für Informatiker; vgl.

Vogel, S. 370 ff.; Domeyer, S. 386 ff.). Allerdings zeigen sich auch hier Entwicklungstendenzen zu eigenständigen Studiengängen, insbesondere im postgradualen Bereich (z.B. Ökologie, Strobl, S. 337 ff.) oder zu selbständigen 'Nebenfächern' (vgl. Deneke, S. 203).

Im übrigen beschränken sich die Berichte auf fachübergreifende Lehr- und Lernangebote, die die Grenzen des einzelnen Studienganges überschreiten bzw. für Studierende mehrerer oder aller Studiengänge gedacht sind, seien sie nun thematisch offen oder zentriert, in unserer Terminologie: Lokale oder Fokus-Programme. Unter erstere fallen in der Praxis der Institutionen und der Studierenden auch die Kurse, die Zusatzqualifikationen wie EDV, Fremdsprachen oder Rhetorik vermitteln, die in der pädagogisch-normativen Theorie als instrumentelle von den bildenden abgehoben werden. Diese Trennlinie ist aber an den Titeln nicht ablesbar und im Prozeß für den einzelnen wie die Gruppe, vielleicht unmerklich, überschreitbar.

Hinsichtlich der lokalen Programme kam es uns - in Ergänzung zu den schon vorliegenden Überblicken zur Lage fachübergreifender Lehr- und Lernangebote - auf vertiefende, Tradition und Konstellation der einzelnen Hochschule berücksichtigende Fallstudien an. Eine Beschränkung auf wenige Beispiele war deshalb unvermeidlich. Gesichtspunkte für unsere *Auswahl der Hochschulen* waren: Es sollten West und Ost in ungefähr proportionalem Verhältnis repräsentiert, es sollten große und kleine Hochschulen, in größeren und kleineren Städten, traditionsreiche und junge Institutionen, allgemeine und Technische Universitäten vertreten sein. Schließlich ging es um Beispiele sowohl für besonders profilierte Programme (dafür griffen wir im Falle von Bern auch über die Grenze) wie für den Normalfall. Die Auswahl der Fokus-Programme sollte zielgruppen- und problemorientierte Studienangebote sowie eine Kombination von beiden enthalten.

Herausgekommen sind dabei nun lokale Fallstudien zu Bern, Bochum, Braunschweig, Darmstadt, Dresden, Halle-Wittenberg, Ilmenau, Mainz und Witten/Herdecke⁶ sowie Fokus-Programm-Darstellungen zu Senioren-, Frauenstudien, Studien zum Bereich Ökologie/Umwelt, sowie zu 'Geistes- und Sozialwissenschaften' für Ingenieure und 'Informatik und Gesellschaft' für Informatiker. Noch ein Auswahlproblem: die *Berichterstatter*. Zumeist haben wir die formell zuständigen Beauftragten, Kommissionsvorsitzenden, Referenten o.ä. angesprochen. In den ostdeutschen Hochschulen gab es in dieser Zeit rascher Veränderungen gar keinen anderen Weg als über die Bitte an die Rektoren, uns Bearbeiter zu benennen; in den westdeutschen sind andere Personen mit entsprechendem Überblick auch nicht leicht zu finden; im Einzelfall, wenn wir solche kannten, haben wir uns an diese gewandt.

Die Vorzüge und Grenzen dieser Auswahl von Berichterstattem, die zugleich für ihr Programm stehen, liegen auf der Hand und sind auch in diesem Band zu spüren: genaue Kenntnis auch der Innenansicht hier, geringe Neigung zu radikaler Infragestellung dort, wenn auch die Beiträge z.T. kritische Distanz mindestens zu einzelnen Erscheinungsformen der Angebote deutlich machen.⁷ Um zu der gewollten subjektiven Einfärbung ein Korrektiv zu schaffen und auf eine Berücksichtigung der wichtigsten Aspekte in allen Beiträgen hinzuwirken, hat die Projektgruppe mit dem Arbeitskreis einen *Leitfaden* für die Abfassung der Studien erstellt. Institutioneller Kontext, Ziele und Geschichte des Programms, Zustandekommen, Angebotsstruktur und Organisationsform, Auswahl der Lehrenden und Beteiligung der Studierenden, Probleme und Entwicklungsperspektiven sollten wenigstens berührt werden. Eine Schematik der Darstellungen war nicht beabsichtigt und ist, wie man sehen kann, auch nicht bewirkt worden; vielmehr waren die Autoren gebeten, jeweils die besonders interessanten Aspekte ausdrücklich herauszuheben und persönliche Problematisierungen nicht zu unterdrücken.

Der Überschreitung und Verknüpfung der lokalen Sichtweisen sowie der Koordination der Arbeit dienten schließlich zweitägige *Arbeitstagungen des Arbeitskreises* in Bielefeld (November 1991) und, verknüpft mit dem von Ulrich Papenkort organisierten Symposium, in Eichstätt (April 1992). Noch einmal wurde die Thematik im Rahmen der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik in Berlin aufgenommen (Oktober 1992). Auf diesen Treffen wurden die gemeinsamen Probleme gesichtet, die gemeinsamen Anforderungen an die Beiträge vereinbart, die Unterschiede und das Besondere der Programme herausgehoben und die Grundsätze und Empfehlungen (s.u. Teil IV) diskutiert, für die allerdings nur die Projektgruppe verantwortlich zeichnet.

4. Ergebnisse

Es ist weder möglich noch sinnvoll, den Ertrag so vieler verschiedener Beiträge, die selbst zusammenfassende Überblicke sind, noch einmal zu referieren. Im folgenden soll deshalb nur ein Streifzug unternommen werden, der Spannweite und Vielfalt der Erfahrungen und Vorschläge erkennen läßt.

4.1. Das Spektrum der Ziele

Schon die in der Begründung des Studium generale nach dem 2. Weltkrieg genannten Ziele waren weitgespannt - von humanistischer Allgemein- bis zur politischen Bildung und die Kritik - insbesondere am fehlenden Rückbezug auf das Fachstudium - alsbald sehr dezidiert, woran Reisinger (in diesem Band, S. 114) noch einmal erinnert. Angesichts dessen: Den ersten Unterschied markiert heute schon, ob es überhaupt eine ausformulierte Zielsetzung der Institution bzw. eines dazu berufenen Gremiums (Senat, Kommission, Kuratorium, vgl. Abschnitt 4.5.) für fachübergreifende Lehr- und Lernangebote⁸ gibt, wie z.B. in Darmstadt, Braunschweig oder Witten/Herdecke, oder ob es den jeweils engagierten Personen bzw. unseren Autoren und Autorinnen allein überlassen bleibt, die impliziten Ziele zu artikulieren. Allerdings: Auch wenn es einen offiziellen Text gibt, wird dieser als ein kollektives Produkt karger und weniger prononciert sein als das individuelle Konzept eines Initiators (z.B. in Braunschweig), das ihm vielleicht vorangegangen ist, oder die individuelle Auslegung, die über ihn hinaus ein (Senats-) Beauftragter oder Koordinator für die fachübergreifende Lehr- und Lernangebote seinem Amt geben mag (z.B. in Mainz oder Witten/Herdecke).

Dies in Rechnung gestellt zeigen unsere Fallstudien ein ganzes Spektrum von Antworten auf die eingangs skizzierte Ausgangssituation. Die einen akzentuieren die Qualifikation für die Berufspraxis: Fachübergreifende Lehr- und Lernangebote sollen beitragen, die Hochschulabsolventen in den Stand zu setzen, ihr "gesellschaftliches Wirken so zu gestalten, daß Weltverständnis und persönlicher Lebenssinn miteinander verbunden werden können" (Kirpal, Ilmenau, S. 245), oder sie sollen sie die Wechselwirkung zwischen Fachwissenschaft und Anwendung bzw. Verwertung des Wissens erkennen lassen und sie befähigen, wissenschaftliche Problemstellungen interdisziplinär zu bearbeiten (vgl. Deneke, Darmstadt, S. 200). Andere betonen die Entwicklung von Verantwortungsbewußtsein im größeren Kontext und von Ethik und Humanität (vgl. zur Bedeutung dieser Zielsetzung Huber/Olbertz 1992⁹).

Viele setzen große Erwartungen auf die Interdisziplinarität - ein wiederum viele Auslegungen eröffnendes Konzept (vgl. Reisinger in diesem Band, S. 115 ff.): entweder im Hinblick vor allem auf bessere Verständigung und Dialog zwischen den 'zwei Kulturen' (Rupp, Bochum, S. 158 f.), die Integration wichtiger übergreifender Fragestellungen und die Fähigkeit der Kooperation über Fachgrenzen hinweg (Wender/ Strohmeyer, Braunschweig, S. 176) oder im Hinblick vor allem auf Selbstreflexion und Relativierung des eigenen Faches: Einsicht in die Ambivalenz der Spezialisierung als "unentbehrliche Ermöglichung und unentrinnbare Einschränkung wissenschaftlichen Erkennens" und die Notwendigkeit von Ergänzung und "innerwissenschaftlicher und welt-

problemorientierter Horizontöffnung" (Eifler/Saame, Mainz, S. 260 ff.). Klingen in dieser Zielformulierung eher noch Integration und Universalität an, so in der noch weitergehenden von Habel, Witten/Herdecke (S. 276 ff.) am deutlichsten der Perspektivwechsel (zu diesem Gedanken vgl. auch Frank/Schülert 1992): es geht um Aufmerksamkeit auf Struktur und Prozeß der dem Fach eigenen Wahrheitserkenntnis, Relativierung des sonst unreflektierten Vertrauens zum eigenen Denken, Durchbrechung der Naivität in der Anwendung der eigenen und damit auch der Blindheit gegenüber anderen Methoden. (In Witten/Herdecke werden dazu Zusammenhänge des Denkens mit der Wahrnehmung thematisiert, die Wahrnehmungsfähigkeit der Sinne und künstlerische Praxis als Form authentischer Erfahrung und Phantasie einbezogen). In ein ausgesprochen dialektisches Verhältnis zum Fachstudium (hier der Ingenieure): ihm entgegengesetzte Arbeitsweisen, Datensorten, Termini, Argumentationsformen und Diskussionspraktiken zu vermitteln, setzt sich ein Seminarzyklus 'Gesellschaft, Technik, Politik' in Darmstadt (vgl. Deneke, S. 213 f.).

Über alle diese Differenzen hinaus definieren sich die Fokus-Programme durch ihre spezielle Zielgruppe oder Problemstellung oder beides. Sie konstituieren damit von vornherein einen engen Zusammenhang zwischen Zielen und Inhalten und sind zumeist durch eine besondere Orientierung an gesellschaftlichen Problemen charakterisiert (s.u. Abschnitt 4.7.). Besonders die Frauenstudien, deren Entwicklung erst im Kontext der Frauenbewegung verständlich wird, machen deutlich, wie sehr Ziele und Inhalte der Programme von den sie tragenden Akteurinnen abhängig sein können (Kreienbaum/Metz-Göckel, S. 298 ff.).

Die - hier nur angedeutete - Unterschiedlichkeit der vorfindlichen Zielsetzungen für fachübergreifende Lehr- und Lernangebote muß nicht durch Vereinheitlichung überwunden werden; da jede für sich legitimierbar ist, die eine als Weg zur anderen begriffen werden kann, fordern sie aber die Programmgestalter zu Prioritätensetzung und klarer Kennzeichnung der fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote heraus. Einig sind sich die Autorinnen und Autoren allerdings darin, daß die fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote nicht zur Kompensation für Mängel in der Schulbildung da sind, prinzipiell anderes zu bewirken haben als durch 'humanistische' Angebote einem traditionellen Allgemeinbildungsbegriff zu dienen, selbst wenn 'Studium generale' oder 'Veranstaltungen für Hörer aller Fakultäten' offenbar gewohnheitsmäßig mit solchen assoziiert werden. Für alle hier vertretenen Varianten der Zielsetzung bleibt es charakteristisch, daß der Bezug zu den Fächern, sei es auch nur in kontrastiver oder komplementärer Absicht, hergestellt werden soll. Das Fachstudium also wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt, wohl aber das studierte Fach in einen erweiterten Kontext gestellt.

Allerdings fällt auf: Meist bieten die fachübergreifenden Lehrveranstaltungen Themen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften für alle, jedenfalls aber für die Studierenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften an - dies besonders in den Technischen Hochschulen (vgl. Vogel, S. 370 ff.; Kirpal, S. 244 f.). Obwohl sich dort die Begründungen gewandelt haben von der bürgerlichen Allgemeinbildung über die sozialwissenschaftliche Orientierung (vgl. Vogel, S. 362 f.; Domeyer, S. 386 ff.) bis zur geisteswissenschaftlichen Reflexion (vgl. Rupp, Bochum, S. 157 f.), scheint ihnen damit immer wieder die größere 'Ergänzungsbedürftigkeit' zugeschrieben zu werden. Ob entsprechender Ergänzungsbedarf nicht auch bei den Geistes- und Sozialwissenschaftlern zu suchen ist, ist in der Tat zu fragen (vgl. Wender/Strohmeyer, Braunschweig, S. 192 f.); mehr als fraglich ist aber auch, ob es genau der reziproke (etliche natur- und technikwissenschaftliche Veranstaltungen für diese) wäre (vgl. dazu Huber 1993).

4.2. Vielfalt der Formen

Auch in der kleinen Auswahl von Programmen und Hochschulen, die in diesem Band versammelt sind, finden sich alle *Programmformen* mindestens erwähnt, auf die die Analysen von Vorlesungsverzeichnissen gestoßen sind: von den programmlosen, rein technisch bzw. redaktionell zusammengestellten Listen von Veranstaltungen für Hörer aller Fakultäten (darin einbegriffen zumeist die Kurse für Zusatzqualifikationen; vgl. Arnold/Rennert, Dresden) bis zu auf die einzelnen Fächer zugeschnittene Studienangebote (vgl. z.B. Domeyer zur Informatik) und interdisziplinären Studienschwerpunkten (vgl. z.B. Kreienbaum/Metz-Göckel zu Frauen-, Strobl zu ökologischen Studien), die wir unter den Begriff 'Fokus-Programme' fassen; dazwischen die mehr oder minder stringenter Kriterien folgenden stärker selektiven Programme (Studium generale, fundamentale, integrale...; vgl. Eifler/Saame, Mainz; Habel, Witten/Herdecke; Rupp, Bochum; Wender/Strohmeyer, Braunschweig) und innerhalb dieser die bekannten Formen auch der Ringveranstaltung, des Dies academicus, des Universitätskolloquiums o.ä.).

Ebenso sind alle *Lehrveranstaltungsformen* vertreten, die man gewöhnlich an Hochschulen erwartet. Aber es gibt auch Besonderheiten. In einigen Hochschulen legt man besonderen Wert auf 'Erfahrungen': wenigstens im Sinne der Einbeziehung von Exkursionen, Ausstellungs- und Konzertbesuchen, aber auch Betriebsbesichtigungen (was in Deutschland wie Spuren des kulturorientierten Studium-generale-Konzepts der Nachkriegszeit wirkt, in den Niederlanden aber wichtiger Teil eines mehr unserer Volkshochschule vergleichbaren Außen-

programms der Universitäten unter diesem Titel ist; vgl. Papenkort 1992). In anderen Programmen sucht man konzentriertere Lernzeiten, von Wochenendseminaren (vgl. Kirpal, Ilmenau, S. 251) bis zu 'Sommerakademien' (Habel, Witten/Herdecke, S. 281) oder -universitäten, 'Frauenforum' bzw. 'Öffnung' der Hochschule für Frauen (Kreienbaum/Metz-Göckel, S. 308 f.). Dem interdisziplinären Anspruch kann eigentlich nur Teamteaching gerecht werden (vgl. Deneke, Darmstadt S. 203) oder Referat und Koreferat aus wenigstens zwei Fächern bzw. 'interdisziplinäre Tandems' (vgl. Defila/Balsiger, Bern, S. 125; Rupp, Bochum, S. 153), aber es findet aus naheliegenden Gründen nur selten statt. Dem Wunsch nach müßten 'dialogische Formen' Priorität haben (vgl. Habel, Witten/Herdecke, S. 280) und die Studierenden selbst eine aktive Rolle spielen können, aber in der Realität herrschen Vorlesungen vor (vgl. Deneke, Darmstadt S. 209). Partizipatorische Formen wurden eher in kontinuierlichen Arbeitszusammenhängen oder Projektgruppen realisiert, die allerdings selten sind, so z.B. im Rahmen des 'Studium integrale' in Braunschweig (Wender/Strohmeyer, S. 177 f.), wohl am leichtesten sich innerhalb oder auf dem Weg zu Projektgruppen bilden.

Implikationen haben auch die *Zeitspannen*, über die sich die einzelnen fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote erstrecken. Die Punktualität der allermeisten von ihnen, die Dauer von höchstens einem Semester, setzt der didaktischen Planung der Lehrenden und der persönlichen Entwicklung der Lernenden enge Schranken. Nirgendwo drückt sich die faktische Marginalität der fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote gegenüber den Großsequenzen der Fachstudien deutlicher aus. Die Reaktionen darauf variieren: meist (resignierende?) Hinnahme, vereinzelt Bestrebungen, fachübergreifende Lehr- und Lernangebote zu Sequenzen oder Kernlehrprogrammen weiter zu entwickeln (vgl. z.B. Deneke, Darmstadt, S. 205; Defila/Balsiger, Bern, S. 125, 132 ff.), letztlich zu Fokus-Studien (vgl. etwa Strobl, S. 336 f.), aber auch das Gegenteil: ausdrückliche Ablehnung von Sequenzen über ein Semester hinaus, "um einseitige Gruppierungen der Studenten zu vermeiden und zum Fächerwechsel anzuregen" (Habel, Witten/Herdecke, S. 280).

Auffällig bleibt, daß bei aller Varianz die Aufmerksamkeit überall ohne weiteres auf Lehrveranstaltungen gerichtet wird, ein Phänomen, auf das auch Papenkort (S. 54, 62) bei seiner Befragung gestoßen ist. Bemerkungen zu einem *Studium generale*, also z.B. zu Möglichkeiten, das selbständige fachüberschreitende Studium zu fördern oder Studierende zu Feldstudien oder Erfahrungssammlung nach 'draußen' zu schicken, fehlen (sind allerdings von der Projektgruppe auch nicht durch Fragen angestoßen worden).

Der Weiterentwicklung von fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten sind damit gewichtige Fragen aufgegeben: Wie könnten und müßten spezifische Lehrveranstaltungs- und Studienformen für fachübergreifende Lehr- und Lern-

angebote ausgestaltet werden? In welchen größeren Zusammenstellungen? Wie sieht die Hochschuldidaktik für ein neues Studium generale aus? Die Anforderungen an die Lehrenden sind groß genug, gleich ob sie in der verständlichen Darstellung der Grundlagen und Strukturen ihrer je eigenen Disziplin (vgl. Habel, Witten/Herdecke, S. 283) oder im interdisziplinären Dialog (vgl. Rupp, Bochum, S. 159) gesehen werden.

4.3. Stufen der Integration in die Studiengänge

In welchem Maße und an welcher Stelle werden die fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote mit den Studiengängen verknüpft? Nach den warnenden Erfahrungen mit den unverbundenen und unverbindlichen Formen des Studium generale der ersten Nachkriegsjahrzehnte ist dies eine wichtige Frage. Im historischen und vergleichenden Überblick heben sich drei Anschlußstellen heraus (vgl. Huber 1992a):

- *Vor dem oder zugleich mit dem Eintritt in das eigentliche Studium.* Diese propädeutische Version eines noch nicht fach- bzw. professionsgebundenen, sondern an Allgemeinbildung orientierten Studium generale ist in den artes liberales der mittelalterlichen Universitäten zu erkennen und lebt mutatis mutandis in der amerikanischen Form des liberal arts-College fort. In Deutschland ist sie in den Gymnasien aufgegangen; von den verschiedenen Versuchen der Wiederbelebung nach dem Kriege leben Spuren z.B. im Leibniz-Kolleg Tübingen, im Collegium Gentium Marburg, im Oberstufen-Kolleg Bielefeld, in der Geschichte des Mainzer Studium generale (ursprünglich zwei Prosemeester; vgl. Eifler/Saame, S. 257 f.) fort; vereinzelt finden sich auch in den neuen Konzepten Reflexe darauf (vgl. Rupp, Bochum, S. 158).
- *Nach dem ersten Abschluß des Studiums, also im Graduiertenstudium.* Für diese (mit einem Kunstwort so genannte) 'postpädeutische' Anbindung von fachübergreifenden Studien plädiert offenbar der Wissenschaftsrat (1985), aber auch, nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen (Überfrachtung des grundständigen Studiums), der langjährige Leiter des Studium generale Karlsruhe (vgl. Spindler 1987). Zusatz-, Aufbau- und weiterbildendes Studium enthalten vielfach fachübergreifende Komponenten oder sind in ihrer Konzeption interdisziplinär angelegt. Das Wachstum gerade in diesen Bereichen kann auch als Ausdruck für Tendenzen einer Marginalisierung genutzt werden, die allenfalls die Kernbereiche des Fachstudiums von fachübergreifenden Aspekten freihält (vgl. dazu Wildt 1990). Mit dieser Anbindung wird eine andere Zielsetzung ak-

zentuiert (Vertiefung; interdisziplinäre Forschung); sie ist in den hier gesammelten Studien nicht repräsentiert, nur als Möglichkeit erwähnt (z.B. für den Fokus Ökologie, Strobl, S. 337 f.) oder aus wohlüberlegten Gründen verworfen (vgl. Habel, Witten/Herdecke, S. 279).

- *Begleitend zum Studium* (entsprechend 'synpädeutisch' genannt). Für diese Konstellation, mit der vor allem kontinuierliche Überschreitung und Reflexion des gleichzeitigen Fachstudiums, Perspektivenwechsel, ermöglicht werden sollen, optieren implizit oder explizit (vgl. z.B. Habel, Witten/Herdecke, S. 279) die meisten der hier vorgestellten Programme einschließlich der Fokus-Studien. Dabei ergeben sich weitere Varianten der zeitlichen Verteilung auf den Studienverlauf, die sich teils pragmatisch nach den phasenspezifisch unterschiedlichen Belastungen der Studierenden, teils programmatisch auf einen besonderen Schwerpunkt im Hauptstudium (z.B. für die Fokus-Studien) richten. Alle diese Formen haben ihre *Problematik*, haben offenbar gute Gründe für wie auch berechtigte Bedenken gegen sich. So ist die erste, antizipatorisch wie sie ist, dazu angetan, über das Fach hinauszugehen, bevor Fachwissen angeeignet bzw. erfahren worden ist; die zweite geht leicht einher mit der Beseitigung aller praxisbezogenen oder interdisziplinären reflexiven Momente im sog. Grundlagenstudium und kommt dann womöglich zu spät, wenn die fachspezifische Sozialisation schon ausgeprägt ist. Einzelne Konzepte etwa des Lehrgebiets 'Informatik und Gesellschaft' (Domeyer, S. 383 ff.) vermeiden deshalb eine solche Alternative und ordnen Veranstaltungen jeweils unterschiedlichen Zuschnitts den verschiedenen Studienabschnitten zu. Diese dritte steht immer in Gefahr, mit den drängenden Anforderungen des Fachstudiums bis zum ersten Examen in Konflikt zu geraten und an den Rand gedrängt zu werden.

Denn mit 'begleitend' ist noch nichts über die *Abstufungen der Verbindung* auf der Skala von Addition bis Integration ausgesagt (vgl. die Typologie bei Vogel, S. 371 ff.). Die schon im Wort mitzuhörende negative Bewertung des (bloß) Additiven, die erwähnten historischen Erfahrungen, die verbreitete Kritik an den typischen Studiengangskonstruktionen, die es den Studierenden überlassen, die zusammenhanglosen Elemente in ihrem Kopf zusammenzubringen: all das läßt fast alle unsere Autoren betonen, wie wichtig ein enger Fach(rück)bezug der fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote ist. Aber es gibt auch Warnzeichen, etwa wenn das studiengangsbestimmende Fach dann auch bestimmt (selegierend oder gleichsam zensierend), was eine nützliche Ergänzung aus anderen Fächern sei und was (z.B. 'Politisches') nicht (vgl. Deneke, Darmstadt über solche Praxis von Ingenieurstudiengängen, S. 209) oder wenn es den Unterricht durch die eigenen Leute ('Hausphilosophen' oder '-soziologen') vornehmen läßt, wodurch gerade die Differenz der Fachparadigmen, -sprachen, ja -kulturen verwischt werden könnte.

Das curriculare und didaktische Kunststück besteht also immer wieder darin, bei allem Wunsch nach Integration im Sinne wenigstens deutlicher Markierung der Anschlußstellen zugleich die Möglichkeit offen zu halten, Fremdheit und Perspektivenwechsel zu erfahren (vgl. Domeyer, S. 391 ff.).

4.4. Verbindlichkeit

Mit der inhaltlichen Verknüpfung hängt ein weiteres Problem eng zusammen: das der *Verbindlichkeit*, an fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten teilzunehmen. An ihm entzündeten sich die heftigsten Diskussionen: Dort grundsätzliche Argumente für die Lernfreiheit als Kernstück deutscher Universitätstradition, die auch noch gegen die Pflichtveranstaltungen der Studiengänge selbst zurückschlagen, jedenfalls aber das fachüberschreitende Studium ausschließlich an die individuelle Initiative binden (vgl. die Philippika von Jürgen Fischer (1992) gegen die Erfindung des Studium generale nach 1945, das den Studenten zum Erziehungsobjekt mache); hier pragmatische Sorgen, daß angesichts des Maßes an Obligatorik in den Studiengängen und deren Ausdehnung sowie anderer zeitlicher Beanspruchungen der Studierenden, besonders durch Erwerbstätigkeit (vgl. Huber 1993) fachübergreifende Lehr- und Lernangebote ohne ein Mindestmaß an Verpflichtung keine Chancen mehr hätten. Die Studierenden selbst würden wohl immer für die völlige Wahlfreiheit optieren (so in Wender/Strohmeyer, Braunschweig, S. 188 f.) und darauf hinweisen, daß der Hebel woanders, an der Entlastung der Studienpläne, angesetzt werden müßte. Unsere Autoren teilen die Meinung, daß die Pflichtbindung von fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten mit der Maxime freier Persönlichkeits-, also auch Interessenentwicklung eigentlich nicht vereinbar sei (vgl. Habel, Witten/Herdecke, S. 286 ff.) und das Klima der Lehrveranstaltung empfindlich verändere (vgl. z.B. Wender/Strohmeyer, Braunschweig, S. 188 f.), zumal wenn auch noch Leistungsnachweise erbracht werden müssen (vgl. dazu auch noch Deneke, Darmstadt, S. 202). Die Erfahrungen mit dem marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium in der ehemaligen DDR dienen da als weitere Warnung (vgl. Rüther, S. 85 ff.). Dennoch kommen die meisten unserer Autoren am Ende unter dem Druck der Verhältnisse und ihrer so häufig enttäuschenden Erfahrungen zur Empfehlung, so lange, bis die Fachstudiengänge selbst reformiert und Freiräume in ihnen geschaffen sind, eine Wahlpflicht einzuführen, d.h. die Teilnahme an einer bestimmten Zahl fachübergreifender Lehr- und Lernangebote zu verlangen, die Wahl der Themen etc. aber weitestgehend freizustellen. Denkbar scheint nach ihren Erfahrungen auch eine Abstufung: Wahlpflicht bezüglich fachnaher Begleit- oder Schwer-

punktstudien, völlige Freiheit bezüglich der allgemeinen Angebote. (Ein sehr differenziertes System z.T. gegenseitiger, z.T. mittelbarer 'Anrechnung' beschreiben Defila/Balsiger, Bern, S. 127.) Erneute Verregelung droht allerdings, wenn innerhalb dieses Rahmens auch noch Rubriken und Quoten für diese festgelegt werden oder werden müssen, damit der Freiraum nicht nur mit 'Zusatzqualifikationen' ausgefüllt wird (vgl. Deneke, Darmstadt S. 201 f.). Hier stellen sich jedenfalls noch viele Fragen: Wieweit kann Pflicht durch Entlastung und Suggestion ersetzt werden, indem bestimmte Zeiten (z.B. Halbtage) im Wochenstundenplan ganz für fachübergreifende Lehr- und Lernangebote reserviert werden, damit die Teilnahme allen möglich und zugleich das Engagement der Universität deutlich wird (vgl. Habel, Witten/Herdecke, S. 286 f.; Kirpal, Ilmenau, S. 254; Rupp, Bochum, S. 160)? Welche sinnvollen Varianten von Leistungsnachweisen, wenn solche denn zur Verbindlichkeit nötig sein sollten, lassen sich entwickeln? In Mainz (vgl. Eifler/Saame, S. 264) werden fachübergreifende Lehr- und Lernangebote dann für das jeweilige Studium anerkannt, wenn ein von einem Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer abgenommenes Prüfungskolloquium bestanden wird; in Witten/Herdecke können freiere schriftliche Arbeiten und in Promotionen und Habilitationen fachübergreifende Themen bearbeitet, neben dem fachlichen ein zweites Kolloquium zu interdisziplinären Problemen abgeleistet werden; vielleicht ließe sich ja auch freies, veranstaltungsunabhängiges fachüberschreitendes Studieren durch besondere Leistungsnachweise oder Kolloquien bestätigen und honorieren, wie sie etwa in Konzepten von Studiengruppen oder Projektutorien bisweilen vorgesehen wurden.

4.5. Varianten der Organisation

Es gibt ein reiches Spektrum solcher Varianten; so sehr sind sie mit der Individualität und momentanen Situation der Hochschulen und Personen verknüpft, daß eine allgemeine Kategorisierung und Erörterung schwerfällt. Die engsten Schranken scheinen innerhalb unserer Auswahl an den ostdeutschen Hochschulen zu existieren, in denen in der jetzigen Übergangsphase ein Referent innerhalb der Universitätsverwaltung mehr oder minder auf sich gestellt und neben anderen Aufgaben die Koordination und Ankündigung der fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote betreuen muß (vgl. z.B. Schubert, Halle, S. 234) Unter solchen Voraussetzungen, die auch in vielen westdeutschen Hochschulen anzutreffen sind, wird normalerweise nicht mehr als eine formale Zusammenstellung der Angebote aus den Fachbereichen entstehen.

Die mindest nötige Ergänzung, um zu einem 'Programm' zu kommen, ist eine akademische Kommission (eigens hierfür oder identisch mit einem der Senatsausschüsse), die Kriterien zur Selektion und Sortierung der Angebote aus den Fachbereichen festlegt und danach über die Aufnahme ins Programm entscheidet (z.B. Wender/Strohmeyer, Braunschweig, S. 183). Sie könnte auch darüber hinaus eigene Initiativen und Konzeptionen entwickeln; wenn aber nichts weiter dazu getan wird, wird mit dieser Variante die Funktion einer gewissen Kontrolle erfüllt.

Die Ernennung eines oder einer Beauftragten für die fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote kann die gleichen Funktionen haben, aber auch darüber hinausgehen: Ist es eine angesehene und engagierte Persönlichkeit, kann sie 'a sense of mission' entwickeln und in diesem Sinne auf wirkliche Veränderungen hinzuwirken versuchen, so wie es unabhängig von einem Amt auch einzelne Mitglieder der Hochschule tun können (vgl. Beispiele solcher Privatinitiative in Braunschweig oder Bochum). Stellt eine Hochschule eine solche Beauftragung gleichsam auf Dauer durch Berufung auf eine Professur bzw. Gründung eines Instituts (Beispiele bieten Karlsruhe sowie in unserem Band Mainz und Witten/Herdecke; kompliziert: Darmstadt, Deneke, S. 199), dann setzt sie darüber hinaus auf eine gewisse Professionalisierung dieser Tätigkeit: mit den Vorteilen der personellen Kontinuität, wissenschaftlichen Fundierung, Akkumulation von Erfahrungen und Kontakten sowie mit den Gefahren einer gewissen Verselbständigung auch der Programmatik. Die Freiheiten und Möglichkeiten einer solchen Institution, eher als eine regelgerecht zusammengesetzte Kommission "den virtuellen Bezug zu allen Hochschulangehörigen und Fächern offenzuhalten", schildern Eifler/Saame (Mainz, S. 268), die Gratwanderung zwischen Bevormundung der anderen Einrichtungen und Kuli-Diensten oder Alibi-Funktionen für sie beschreibt Habel (Witten/Herdecke, S. 282); ein scheinbar verwirrendes Netzwerk verschiedener Kommissionen und Einrichtungen bewährt sich offenbar als funktional an der Universität Bern (vgl. Defila/Balsiger, S. 146 ff.).

Die Ambivalenzen der Institutionalisierung und Professionalisierung sind gewiß bedenklich. Aber auch die Erfahrungen der enormen Abhängigkeit hoffnungsvoll begonnener neuer fachübergreifender Programme von einzelnen Personen (Initiatoren oder Nachfolgern) sind es (vgl. Rupp, Bochum, S. 165 f.; Wender/Strohmeyer, Braunschweig, S. 190 f.; zur Wichtigkeit persönlicher Kontakte vgl. auch Vogel, S. 378 ff.). Von daher regt sich dann doch wieder der Wunsch nach einer wenn auch bescheidenen institutionellen Infrastruktur (Eifler/Saame, Mainz, S. 268), um Kontinuität zu gewährleisten (zumal von einer großen selbsttragenden Bewegung ja nicht gesprochen werden kann).

4.6. Verhältnis zur Forschung

Zu mehr Selbstverständlichkeit und Fundierung könnte statt nur formaler Institutionalisierung allerdings auch eine andere, keineswegs nur organisatorische Entwicklung beitragen: die Verknüpfung wenigstens einiger fachübergreifender Lehr- und Lernangebote mit thematisch entsprechender interdisziplinärer Forschung. Arbeitskreise von Hochschullehrerinnen und -lehrern können selbst allmählich aus der Zusammenarbeit für fachübergreifende Lehr- und Lernangebote erwachsen, wie es hier für Mainz geschildert wird (vgl. Eifler/Saame, S. 271). Umgekehrt können Lehrveranstaltungen aus fachübergreifenden Kolloquien des Kollegiums ('Akademie' in Witten/Herdecke, vgl. Habel, Witten/Herdecke S. 284) hervorgehen oder aus interdisziplinären Projekten (vgl. Wender/Strohmeyer, S. 177 f., 179), Forschungsschwerpunkten und Instituten (wie in Darmstadt aus dem Zentrum für Interdisziplinäre Technikforschung, vgl. Deneke, Darmstadt, S. 206 f.). Fachübergreifende Lehre läßt sich allerdings nicht - so wie es einem weit verbreiteten Selbstverständnis über das Verhältnis von Forschung und Lehre an den Hochschulen entspricht - als Funktion von (fachübergreifender) Forschung betrachten. Die Geschichte der Frauenstudien (s. Kreienbaum/Metz-Göckel, S. 293 ff.) z.B. zeigt vielmehr eine allmähliche Ausdifferenzierung der Forschung wie der Lehre zu eigenständigen Handlungsfeldern aus Arbeitszusammenhängen, die zunächst beide Felder umfaßten. Zwischen diesen Feldern lassen sich vielfältige Wechselwirkungen beobachten. An den Studien zum Bereich Ökologie/Umwelt (s. Strobl, S. 317 ff., 321 ff.) läßt sich erkennen, wie Impulse sowohl von der Forschung wie auch der Lehre ausgehen können. Die Schubkräfte, die die Entwicklungsdynamik vorantreiben, können durchaus phasenweise im Gewicht beider Seiten variieren. Wie Domeyer (S. 394 ff.) am Fall von 'Informatik und Gesellschaft' demonstriert, scheint dort die Initialzündung von Lehre bzw. Studium ausgegangen zu sein. Schließlich können beide Seiten auch wieder im forschenden Lernen bzw. in Projekten verschmelzen. Auch dazu enthalten insbesondere die Fokus-Studien Hinweise (vgl. auch Wildt 1993).

4.7. Praxisbezüge und Öffentlichkeit

Praxisbezüge treten in den lokalen Fällen und den Fokus-Programmen nicht besonders in den Vordergrund. Sie hätten vermutlich einen stärkeren Akzent erhalten, wenn auch die 'instrumentellen Zusatzqualifikationen' in das Erhebungsraster aufgenommen worden wären. Aus Gründen besserer Übersicht-

lichkeit wurde auf diesen Aspekt jedoch verzichtet. Lediglich die Dresdener Fallstudie (Arnold/Rennert, insbesondere S. 225 ff.) enthält exemplarisch eine Übersicht über auf berufliche Qualifikationen ausgerichtete fachübergreifende Lehrangebote unter anderem aus dem fremdsprachlichen und betriebswirtschaftlichen Bereich, die in der Tradition 'nicht fachlicher' Ausbildungsanteile in Ingenieurstudiengängen stehen. In den Hochschulen sind jedoch vielfältige Erweiterungen dieses klassischen Angebotsspektrums zu beobachten. Dazu zählen etwa Veranstaltungen bzw. Kurse zur Schulung rhetorischer, kommunikativer und kooperativer Fähigkeiten, zum systemischen oder vernetzten Denken, zum Bewerbungstraining, Management oder zu Führungsstilen. Das Veranstaltungsprogramm des Bielefelder Hochschuldidaktischen Zentrums, das sich unter anderem mit der Entwicklung solcher Angebote befaßt, enthält eine illustrative Palette solcher Zusatzqualifikationsmöglichkeiten.

Der Praxisbezug fachübergreifender Lehrangebote beschränkt sich aber keineswegs auf einen inhaltsneutralen Zuschnitt solcher Schlüsselqualifikationen. Schon in den Zielsetzungen (vgl. Abschnitt 4.1.) kommt zum Ausdruck, daß gerade diese Angebote in vielfältiger Weise auf ökologische, kulturelle und gesellschaftliche Realität bezogen sind, während ein Teil des Angebots insbesondere in den 'klassischen' Veranstaltungen des Studium generale, wie es z.B. in Mainz (Eifler/Saame) oder im Collegium generale der Universität Bern (Defila/Balsiger) gepflegt wird. Über solche Angebote, die Vermittlung von Orientierungswissen akzentuieren oder z.T. auch außerhochschulische Realitätserfahrungen (wie Exkursionen/Betriebsbesichtigungen auch in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, vgl. Kirpal zu Ilmenau) enthalten, gehen die Zielsetzungen in den Fokus-Programmen hinaus. Einerseits zielen diese darauf ab, ihre Zielgruppen (vgl. Kreienbaum/Metz-Göckel zu Frauen; Kube zum Seniorenstudium) in der Wahrnehmung ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Chancen zu stärken, andererseits erheben sie den Anspruch, umfassendere Problemlösungs- und Gestaltungskompetenzen hervorzubringen, als Fachstudien hierzu in der Lage sind (vgl. die Studien zu ökologischen, technischen und informationswissenschaftlichen Bereichen, aber auch einzelne Fallstudien wie z.B. zu Braunschweig oder Darmstadt, die nicht zuletzt in diesem Punkt die Übersichten der Fokus-Programme illustrieren).

Die praktische Wirksamkeit fachübergreifender Angebote wird vielerorts mit der Pflege hergebrachter universitärer Traditionen des freien Diskurses in der Öffentlichkeit als Medium der Wissenschaftsentwicklung verknüpft. Die Herstellung von Öffentlichkeit beschränkt sich dabei nicht auf den universitären Raum (Dies academicus z.B.), sondern erstreckt sich auch auf die lokale bzw. regionale Öffentlichkeit. Die Mainzer Universitätstage (Eifler/Saame, S. 263); die 'Informationswochen' der Universität Bern (s. Defila/Balsiger, S. 137), die Sommerhochschulen für Frauen bzw. Volksuniversitäten (Kreienbaum/Metz-

Göckel, S. 303) greifen weit über den universitären Raum hinaus. Wie sehr das Medium der Öffentlichkeit zugleich Wirkungsbedingung sein kann, zeigt der Hinweis auf die Resonanz von Veranstaltungen mit 'Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens', deren Bekanntheitsgrad durch die 'öffentlichen Medien' erst bewirkt wurde.

4.8. Beteiligung der Studierenden

Dies ist ein heikles Kapitel, aus zwei Gründen. Schon der - auch in diesem Band - vielfach gebrauchte Begriff 'Akzeptanz' ist problematisch, stiftet er doch Assoziationen zu überflüssigen Konsumgütern, riskanten Technologien oder ungeliebten Verwaltungsmaßnahmen, denen die 'Adressaten' jeweils zustimmen oder gar nachfragen sollen; auch 'Nutzung' verweist auf konsumfertige Angebote. Mit der Idee des fachüberschreitenden Studiums ist eigentlich nur ein Begriff wie Beteiligung oder Mitwirkung oder Aktivität der Studierenden vereinbar. Aber, zweitens, wie es damit tatsächlich steht, darüber liegen empirisch gesicherte Befunde kaum vor (s.o. Abschnitt 2.) und waren auch nicht so geschwinde zu beschaffen - wie gesagt, ein Forschungsdesiderat!

Zwei der wenigen eingehenderen Behandlungen dieser Frage in den vorliegenden Beiträgen finden sich in diesem Band bei Wender/Strohmeyer und Defila/Balsiger, gestützt auf eine eigene kleine Untersuchung in Braunschweig und Bern. Befunde der ersteren: Technik-Studierende bevorzugen demnach, wenn überhaupt über das Fach hinausgehende, dann 'fachergänzende' Lehrveranstaltungen (Zusatzqualifikationen), ähnlich äußerten sich auch die Studierenden zur Zeit der ehemaligen DDR: wenn es denn ein marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium zu absolvieren galt, sollte dies jeweils fachbezogen gelehrt werden (vgl. Rüther, S. 92). Aber auch Studierende der Geisteswissenschaften haben große Vorurteile gegen die ihnen ganz fremden Fächer; auch in der Braunschweiger Befragung bestätigt sich die allgemein festgestellte Diskrepanz (s.o.) zwischen theoretisch positiver Einstellung zu fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten und tatsächlicher Beteiligung an oder auch nur Kenntnisnahme von solchen Veranstaltungen (ebd. S. 187 ff., S. 191; u.E. zeigt die häufig geäußerte Klage der Studierenden über mangelnde, versteckte oder unübersichtliche Information, obgleich berechtigt, doch auch einen Mangel an eigener Suche oder Nachfrage). Studentische Veranstalter, wie in einigen Programmen zu finden, ändern an der Beteiligung nichts (ebd. S. 190), eher schon, so eine Beobachtung von Habel, Witten/Herdecke (S. 285), die Haltungen der Lehrenden im jeweiligen Fach (Thematisierung von grundsätzlichen, Offenheit für externe bzw. interdisziplinäre Fragen). Damit stimmt überein, daß

Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften stärker als die der technischen und Natur-Wissenschaften an fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten (die allerdings ebenfalls mehr aus diesen Bereichen hervorgehen) teilnehmen (so auch nach Defila/Balsiger in Bern, S. 140 f.; vgl. Deneke, Darmstadt, S. 208). Verbreitet ist die Beobachtung, daß die Teilnehmer von fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten gleichsam einer Fach-zu-Fach-Zuordnung folgen: zu jedem Lehrenden, z.B. bei einer Ringveranstaltung, kommt seine bestimmte Stammhörerschaft; die eigentlich Angesprochenen aus den anderen Fachkulturen kommen weit seltener (vgl. Rupp, Bochum, S. 165). Sie wird durch die Berner Untersuchung klar bestätigt, wie denn diese überhaupt zeigt, daß die HörerInnen sich sehr selektiv verhalten, auch aus Reihen oft nur einzelne Veranstaltungen auswählen (s. S. 142f., 147); Interdisziplinarität eines Programms kann sich also nicht auswirken, wenn sie nicht in der einzelnen Veranstaltung spürbar wird.

Als Gesamteindruck bleibt einstweilen: Die Beteiligung an den allgemeinen fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten, soweit es sich nicht um 'Zusatzqualifikationen' handelt, erfaßt nur einen sehr kleinen Teil der Studentenschaft, ist zufällig und fluktuierend. Die Sorgen der für Fokus-Studien Engagierten sind in dieser Hinsicht geringer. Die bestimmtere Zielsetzung, der inhaltliche und soziale Zusammenhang, der im allgemeinen klarere Stellenwert im Studiengang, der Druck des Problems - solange aktuell: da sind starke Kurven möglich - und die Kraft einer Gruppe oder sozialen Bewegung - solange eben sie bewegt ist - schaffen hier günstigere Voraussetzungen.

4.9. Problem- und Zielgruppen-Orientierung: Fokus-Programme

Damit ist schon zu den Gründen übergeleitet, die die Fokus-Programme (zum Begriff s.o. Abschnitt 3.,II) so interessant machen: ein Teil der bisher dargestellten Probleme der allgemeinen fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote stellt sich hier schwächer, insbesondere diejenigen, die aus deren Unverbundenheit und Unverbindlichkeit herrühren. Übergangsformen zwar finden sich schon in den allgemeinen Programmen: Lehrveranstaltungs-Zyklen zu aktuellen *Problemen*; Begleitstudien gezielt für *bestimmte* Studierende, zumal wenn bewußt so angelegt (vgl. die Überblicke von Domeyer und Vogel sowie die Fallstudien zu den TU's Braunschweig, Darmstadt und zur U Bochum). Die eigentlichen Fokus-Programme entstehen durch Ein- oder Mitwirkung von außen: indem neue/stärker gewordene Zielgruppen sich bemerkbar machen (Senioren) oder Probleme durch soziale Bewegungen zum Thema gemacht werden (Ökologie) oder beides (Frauen). Dabei zeigt Kube eine mögliche

Entwicklungsrichtung: Obwohl es auch Hochschulen gibt, die zwar mit Senioren eine besondere Zielgruppe ansprechen, aber dieser dennoch nur die üblichen Veranstaltungen anbieten, erzeugt doch eine solche Adressierung rückwirkend einen Druck auf die Hochschulen zu berücksichtigen, was eben die Zielgruppe Besonderes braucht oder wünscht, also von ihr her zu denken: Bildung, in der Umbruchsituation der neuen Bundesländer auch Identitätsvergewisserung, altersspezifisches Lebenswissen (z.B. Gesundheit), (Nach-)Qualifizierung für altersgemäßen Beruf oder Ehrenamt (S. 348 ff.). Noch ausgeprägter läßt sich an den Frauenstudien (vgl. Kreienbaum/Metz-Göckel) ablesen, wie Lebenssituation und gesellschaftliche Lage einer Zielgruppe auch Gegenstand der fachübergreifenden Lehre und alsbald der Forschung wird und für sie selbst betreffende Fragen die Teilnehmerinnen als Mitstreiter oder Experten fungieren können (insbesondere S. 298 ff.). Letzteres unterscheidet auch rein problemorientierte Fokus-Programme wie die mannigfachen ökologischen Studienschwerpunkte vorteilhaft von den allgemeinen fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten, weil im Zusammenwirken von Interesse und Verbindlichkeit, von Zusammenhang und Sequenz der Veranstaltungen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen größere Kompetenz zur Mitsprache erwerben. Nimmt man noch hinzu, daß Fokus-Programme dieser Art eine Möglichkeit darstellen, die erübrigbaren Kräfte einer Universität in der Lehre (und dann auch in der Forschung) zur Bearbeitung drängender gesellschaftlicher Probleme zu bündeln - z.Zt. stehen dazu Themen wie Friedens- und Sicherheitspolitik, Entwicklungspolitik, Nationalismus - Rassismus, Genforschung und -technologie etc. an - dann müssen Fokus-Programme als die zukunftssträchtige Form fachübergreifender Lehr- und Lernangebote erscheinen.

Deswegen ist deren Weiterentwicklung und -verbreitung offensichtlich von Interesse. Fragen wirft aber auch diese Empfehlung auf: Eine Tendenz zur 'Curricularisierung', zu strengerer Planung in sich und zu verbindlicherer Institutionalisierung als Studienschwerpunkt, Teil- oder Zusatzstudium bis hin zur Begründung als neue (und sei es 'hybride') Disziplin wohnt ihnen offensichtlich inne, damit auch die Fixierung einer bestimmten Perspektive (statt des Perspektivenwechsels), die Orientierung an einer eigenen (und sei es multidisziplinären) Systematik (statt an aktuellen Themen). Eine Einrichtung als eigener Studiengang schließlich hätte dann die paradoxe Folge, wiederum 'Fach'überschreitung nötig zu machen. Mit solchen Tendenzen ginge die Verringerung der Freiheitsgrade für die Studierenden einher, die nach verbreitetem Eindruck in den fachübergreifenden Lehrveranstaltungen mindestens auch das 'Einmal-ganz-andere', nicht Festgelegte, Kaleidoskopartige suchen. Sind nicht also neben den Fokus-Programmen die allgemeinen fachübergreifenden Lehr- und Lernangebote, wenn auch in bedachterer Gestaltung, weiter-

hin nötig als ein Humus, in dem neue Ideen keimen, oder als ein Spielraum, in dem noch ganz andere Perspektiven eingenommen, noch vagabundierende Interessen verfolgt werden, neue Brennpunkte sich bilden können, wenn diese Innovationen zu Gewohnheit und Inventar der Universitäten geworden sind?

5. Entwicklungsperspektiven

Alle Beiträge dieses Bandes enthalten Überlegungen zur Weiterentwicklung fachübergreifender Lehr- und Studienangebote. Dies gilt sowohl für die lokalen Fallstudien als auch die Studien zu Fokus-Programmen. Die Optionen reichen von der Forderung nach finanziellen und personellen Ressourcen (Deneke, S. 215 f.), über - dezentrale und zentrale - institutionelle Infrastrukturen (z.B. Vogel, S. 378), die Schaffung von - wo nicht gegeben - fachlichen Voraussetzungen wie z.B. Stellen für Frauenforschung, wenn nicht gar eine eigenständige Frauenhochschule (Kreienbaum/Metz-Göckel, S. 303) oder geistes- bzw. sozialwissenschaftliche Wissenschaftsbereiche an technisch-ingenieurwissenschaftlich geprägten Hochschulen (z.B. Kirpal zu Ilmenau S. 255) bis hin zur Verankerung entsprechender Vorschriften in Studien- und Prüfungsordnungen. Besonderes Gewicht wird auf die Förderung fachüberschreitender Kooperation sowohl inneruniversitär als auch mit dem gesellschaftlichen Umfeld gelegt. Die Kooperation bedürfe der besonderen Pflege z.B. in Arbeitskreisen, Projekten oder im Teamteaching. Förderlich wären Anreize etwa in Form von Mitteln für interdisziplinäre Forschung. Hier könnte einiges durch Kontingentierung von Eigenmitteln der Universitäten erreicht werden.

Jedenfalls wird es bei allen als notwendig erachtet, die vorhandenen Ansätze weiterzuentwickeln: sei es 'zarte Pflänzchen' (Kirpal, S. 254) oder sei es eine über Jahrzehnte etablierte Einrichtung wie etwa das Mainzer Studium generale (Eifler/Saame, S. 256 f.; Defila/Balsinger, S. 124 f.). Allerdings differieren die Ausgangsbedingungen, Traditionsschubkräfte und Ausrichtungen wie ausgeführt von Ort zu Ort und von Programm zu Programm erheblich. Bei aller Differenz bleibt jedoch die Intention gemeinsam, sich von dem ungepflegten, teilweise verwahrlosten Erscheinungsbild eines ziellos zusammengewürfelten Vorlesungswesens für Hörer aller/oder anderer Fakultäten (Reisinger, S. 109)

oder eines herabgewirtschafteten Studium generale (Papenkort, S. 49 ff.) abzuheben. In den neuen Bundesländern wird Wert darauf gelegt, einem Rückfall in dogmatisch kanalisierte und bürokratisierte Konzeptionen nach dem Strickmuster des marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums zu vermeiden.

Die Vielfalt der Erscheinungsformen ist jedoch keinesfalls Anlaß, Vereinheitlichung anzustreben. Vielmehr - und das war durchgängiger Konsens der Arbeitstagungen des Arbeitskreises (s.o. S. 27) - scheint diese Anstoß zu geben, für eine den einzelnen Hochschulen, Zielgruppen und Problemen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht werdenden Ausgestaltung fachübergreifender Lehr- und Studienangebote. Die Innovation richtet sich auf die Entfaltung der endogenen Kräfte unter jeweils besonderen Bedingungskonstellationen. Auf dieser Grundlage können fachübergreifende Lehr- und Studienangebote zur Profilbildung der einzelnen Hochschule beitragen.

Auf Pluralismusvorteil und Diversifikationszusätze zu setzen, sollte allerdings nicht zur Eigenbrödelei führen. Der Austausch auf Tagungen und Kongressen (vgl. die Zusammenstellung von Papenkort, S. 10 f.), nicht zuletzt auch die Erfahrung des Arbeitskreises, aus dem dieser Band hervorgegangen ist, haben unter Beweis gestellt, wie anregend ein wechselseitiger Austausch für die Praxis am eigenen Hochschulort sein kann. Die Fokus-Studien belegen einmal mehr, daß wissenschaftlicher Fortschritt (in Forschung *und* Lehre) in überregionalen Kommunikations- und Interaktionsprozessen verläuft. Diejenigen, die am Zustandekommen dieses Bandes beteiligt waren, waren sich insoweit auch einig, den Faden des überregionalen Austauschs weiterzuspinnen, weitere Akteure und Interessenten einzubeziehen und dabei auch einmal über den bundesrepublikanischen Tellerrand hinauszuschauen.

Nützlich erscheint es ferner, die empirischen Grundlagen, die in einzelnen Beiträgen schon mehr oder weniger breit und tief gelegt wurden, zu festigen und auszuweiten. Empirische Untersuchungen können eine wichtige Ergänzung zu den notgedrungen (und legitimerweise) subjektivistischen Sichten liefern, die in diesem Band vorherrschen. Das erwähnte FÜSt-Projekt wird dazu einen Beitrag liefern, kann aber hochschuldidaktische Begleitforschung zu lokalen Vorhaben und überregionalen Entwicklungen nicht ersetzen.

Profilbildung enthebt keineswegs der Notwendigkeit Prioritäten zu setzen. Im Gegenteil, erst durch Prioritätensetzung kann vermieden werden, daß fachübergreifendes Lehren und Lernen in einem konturlosen Einheitsbrei versinkt. Die Gestaltungsaufgabe, die immer auch erfordert, Gestaltungsalternativen zu verwerfen, stellt sich für alle Beteiligten.

Als Herausgeber haben wir uns zwar darum bemüht, die Vielfalt aufzuspüren und zu präsentieren. Aber auch wir verfolgen Prioritäten. Die erste Priorität liegt auf der Verankerung interdisziplinärer Schwerpunktprogramme in Fach-

studiengängen. Tendenziell jeder Studierende, mindestens aber alle, die dafür Interesse aufbringen, sollten neben dem freien Zugang zu Veranstaltungen der Hochschule nach eigener Wahl mindestens einmal im Studium die Möglichkeit haben, sich über einen längeren Zeitraum hin auf eine fachübergreifende Problemstellung zu konzentrieren bzw. an einem entsprechenden Lehrprogramm teilzunehmen. Die Multidisziplinarität einzelner Studiengänge und die manchen Studiengängen zugeordneten Begleitstudien bieten zur Integration in solche Schwerpunktprogramme gute Ansatzpunkte, leisten aber in ihrem derzeitigen Zuschnitt diese Aufgabe weitgehend ungenügend. Der Typus fachübergreifenden Studierens, wie er in den Fokus-Programmen greifbar wird und sich in verschiedenen Varianten an einzelnen Hochschulen wiederfindet, erlaubt es, die Bezüge zwischen fachlichen und fachübergreifenden Aspekten zu entfalten. Deshalb ist darauf zu achten, daß auch interdisziplinäre Schwerpunktprogramme kein isoliertes Leben im Rahmen von Fachstudiengängen führen, sondern -sei es auch in kontrastiver Form - gerade die Grenzen, Übergänge, Brüche, perspektivischen Differenzen und fachkulturellen Besonderheiten der Fächer zum Thema werden lassen. Das Lernen in fachübergreifenden Zusammenhängen dieser Art zielt durchaus auch auf Erweiterungen von Qualifikationen ab. Es beinhaltet die Chance, Schlüsselqualifikationen auszubilden, die die Fachleute für die fachlichen Domänen instandsetzen, ihr Wissen in breitere Kontexte einzuordnen und ihre Expertise an Wissen und Erfahrung anderer anzuschließen. Auch instrumentelle Zusatzqualifikationen - so nützlich sie auch immer sein mögen (und deshalb auch in den Hochschulen nachgefragt werden, weshalb hier eher auf die Selbstheilungskräfte des Marktes als auf besondere Sorge und Pflege geachtet werden muß) - erhalten auf diese Weise eine Rahmung.

Neben der Entwicklung solcher interdisziplinärer Schwerpunktprogramme erscheint es uns der Mühe wert, insbesondere Veranstaltungen an der Hochschule zu fördern, die in die inner- und außeruniversitäre Öffentlichkeit ausstrahlen. Veranstaltungen, die den wissenschaftlichen Diskurs über aktuelle Probleme und Themen der Zeit pflegen, sind im besonderen Maße geeignet, den Hochschulen ein Stück ihrer Funktion als Forum der Auseinandersetzung über öffentliche Angelegenheiten zurückzugewinnen.

LITERATUR

- BALSIGER, Ph.: *Begriffsbestimmungen 'Ökologie' und 'Interdisziplinarität'*. Bern 1991 (hektogr. Ms.).
- BARGEL, T. u.a.: *Studiensituation und studentische Orientierungen. Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83. Studien zu Bildung und Wissenschaft*. Hg. v. BMBW. Bad Honnef 1984a.

- BARGEL, T./FRAMHEIN-PEISERT, G./SANDBERGER, J.U.: *Studienerfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten*. Bonn 1989.
- BUNDESVERBAND DEUTSCHER INDUSTRIE (BDI) u.a. (Hg.): *HOCHSCHULE 2000 - Wirtschaft und Wissenschaft im Dialog*. Hg. v. Bundesverband der Deutschen Industrie, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Institut der Deutschen Wirtschaft. Köln 1990.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt 1986.
- BRÄMER, R.; HEUBLEIN, U.: 'Studenten im Abseits der Vereinigung? Erste Befunde zur politischen Identität von Studierenden im deutsch-deutschen Umbruch.' In: *Deutschland Archiv*, Heft 9/1990, S. 926-935.
- BRÄMER, R.: *Ohne Rat, ohne Plan, ohne Zukunft? Zur Situation der Studierenden an westdeutschen Hochschulen*. Marburg 1992 (hektogr. Manuskript).
- BUSCH, F.W./RÜTHER, B./STRAUBE, P.-P.: *Universitäten im Umbruch. Zum Verhältnis von Hochschule, Studenten und Gesellschaft*. Oldenburg 1992.
- CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI): *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*. Hg. v. d. OECD. Paris 1972.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB): *Leitsätze zur Studienreform (1978)* u.a. In: Bamberg, H.-D./Kröger, H.J./Kuhlmann, R.(Hg.): *Hochschulen und Gewerkschaften*. Köln 1979, S. 436-442.
- ENDERMANN, M./VOIGT, M.: *Sozialverträgliche Technikgestaltung in Forschung und Lehre*. In: *Hochschulausbildung* 8, 1990, 1, S. 23-38.
- ERICHSSEN, H.-U.: *Die These von der langen Studienzeit ist so populär wie falsch*. In: *Universitas* 47, 1990, S. 627-629.
- FISCHER, J.: *Studium generale - ein Schlüsselbegriff in der Hochschulreformdebatte der Nachkriegszeit*. In: Ermert, K./Huber, L./Liebau, E.(Hg.): *Humboldt, High-Tech und High-Culture*. (Loccumer Protokolle 14/1990). Ev. Akademie Loccum 1990, S. 211-228.
- FISCHER, J.: *Vom Studium generale nach 1945. Ein Rückblick im Jahre 1992*. Bonn 1992 (hektogr. Ms.).
- FRANK, A./SCHÜLERT, J.: *Interdisciplinary Learning as Social Learning and General Education*. In: *European Journal of Education* 27, 1992, 3, S. 223-238.
- GRÄFEN, H. (Hg.): *Die fachübergreifende Qualifikation des Ingenieurs. Anforderungen der Wirtschaft, Angebote der Hochschulen*. Düsseldorf 1990.
- GRUSDAT, M./SCHMITHALS, F./WILDT, J. (Hg.): *Soziale Gestaltung in Informatik und Technik. Eine Herausforderung für die Hochschulen*. (Werkstattberichte des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales). Düsseldorf 1991.
- HEINEMANN, M. (Hg.): *Umerziehung und Wiederaufbau*. Stuttgart 1981.
- HENTIG, H. v.: *Magier oder Magister?* Stuttgart 1972.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland u.a.* In: *Das Hochschulwesen* 40, 1992, 5, S. 205-216.
- HUBER, L.: *Studium generale: Sinnsuche ohne Fach? Einleitende Fragen und Bericht*. In: Ermert, K./Huber, L./Liebau, E.(Hg.): *Humboldt, High-Tech und High-Culture*. (Loccumer Protokolle 14/1990). Ev. Akademie Loccum 1990, S. 199-200.
- HUBER, L./OLBERTZ, J. H.: *Bildung des akademischen Ethos. Ein Dialog*. In: Busch, F.W./Rüther, B./Straube, P.-P.(Hg.): *Universitäten im Umbruch. Zum Verhältnis von Hochschule, Studenten und Gesellschaft*. Oldenburg 1992, S. 131-150.
- HUBER, L. (ed.): *Interdisciplinary Studies*. Special Issue. *European Journal of Education* 27, 1992, Nr. 3.
- HUBER, L.: *Towards a New Studium Generale: some conclusions*. In: Huber, L. (ed.): *Interdisciplinary Studies*. Special Issue. *European Journal of Education* 27, 1992a, 3, S. 285-301.
- HUBER, L.: *Der Bildungs- und Ausbildungsauftrag der Hochschulen heute - und seine fachspezifischen Brechungen*. In: Webler, W.-D. (Hg.): *Hochschulkultur und Qualität der Lehre. Beurteilungskriterien-Förderungsmöglichkeiten-Leistungstransparenz als Instrument der Hochschulen*. Weinheim (in Vorber. [1993]).
- HUBER, L.: *Studium generale - Studium reale. Oder: Studienreform-Hoffnungen und studentische Realitäten*. In: Papenkort, U.(Hg.): *Idee und Wirklichkeit des Studium generale (in Vorber. [1993])*.
- JACKSTEL, K.: *Studium generale - die alte neue universitäre Herausforderung*. In: Ermert, K./Huber, L./Liebau, E.(Hg.): *Humboldt, High-Tech und High-Culture*. (Loccumer Protokolle 14/1990). Ev. Akademie Loccum. 1990, S. 235-247.

- JACKSTEL, K. (Hg.): *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik*. Bd. I. Halle 1986.
- JANTSCH, E.: *Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation*. In: Center for Educational Research and Innovation (CERI): *Interdisciplinarity*. OECD. Paris 1972, S. 97-121.
- KLEIN, Julie Th.: *Interdisciplinarity. History, Theory & Practice*. Detroit 1990, insbes. S. 182 ff.
- KNORR-CETINA, K.D./MULKAY, M. (eds.): *Science observed*. London 1983.
- KOCKA, J. (Hg.): *Interdisziplinarität. Praxis - Herausforderung - Ideologie*. Frankfurt 1987.
- KRAUS, Felicitas/WILDERMUTH, Martin: *UniMut*. Berlin 1989.
- KÜCKUCK, P. (Hg.): *Fachwissen allein reicht nicht. Über allgemeine Wissenschaften als Ergänzung der Fachausbildung*. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 77) Weinheim 1985.
- LÜPSEN, Susanne: *Ergebnisse der Voruntersuchung zum fächerüberschreitenden Studium*. Bielefeld 1992 (hektogr. Ms.).
- MAI, M.: *Zur Geschichte der nichttechnischen Studieninhalte im Ingenieurstudium*. In: Hochschulbildung 5, 1987, S. 97-114.
- MAINZER, K. (Hg.): *Natur- und Geisteswissenschaften. Perspektiven und Erfahrungen mit fachübergreifenden Ausbildungsinhalten*. Berlin 1990.
- MITTELSTRAß, J.: *Wohin geht die Wissenschaft? Über Disziplinarität, Transdisziplinarität und das Wissen in einer Leibniz-Welt*. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 26, 1989, 1/2, S. 97-105.
- NITSCH, W. u.a.: *Hochschule in der Demokratie*. Neuwied 1965.
- OLBERTZ, J. H./WILDT, Johannes: *Studieren in Deutschland. West-östliche Orientierungshilfen*. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 9/1990, S. 1134-1143.
- OLBERTZ, J. H.: *Stay East - Zweifelhafte Aufatmen über die Bodenständigkeit ostdeutscher Studenten*. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 39, 1991, 1, S. 46-52.
- PAPENKORT, U.: *'Studium generale'. Geschichte und Gegenwart eines hochschul-pädagogischen Schlagwortes*. Eichstätt 1991 (Diss.).
- PAPENKORT, U.: *Das Studium generale an den niederländischen Universitäten*. In: Das Hochschulwesen 40, 1992, S. 77-83.
- PHILLIPS, D.: *Britische Initiative zur Hochschulreform in Deutschland: Zur Vorgeschichte und Entstehung des 'Gutachtens zur Hochschulreform' von 1948*. In: Heinemann, M.: *Umerziehung und Wiederaufbau*. Stuttgart 1981, S. 172-189.
- PHILLIPS, D.: *Lindsay and the German Universities: an Oxford contribution to the post-war reform debate*. In: Oxford Review of Education 6, 1980, 1, S. 91-105.
- REISINGER, K./HUBER, L.: *Weder 'Studium' noch 'generale' - zum gegenwärtigen Erscheinungsbild fächerübergreifender Lehrangebote*. In: Das Hochschulwesen 40, 1992, 2, S. 63-71.
- RÜTHER, B.: *Vom marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium zum Studium generale in der ehemaligen DDR*. In: Anweiler, Oskar (Hg.): *Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa*. Berlin 1992a, S. 189-207.
- RÜTHER, B.: *Studium generale oder Grundlagenstudium. Über die Beziehung zwischen dem marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium und dem Studium generale*. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.): *Qualität von Studium und Lehre*. Frankfurt 1992, S. 89-106.
- SPINNER, H.F.: *Studium generale und Fachstudium*. In: *Fridericiana. Zeitschrift der Universität Karlsruhe* H. 40, 1987, S. 61-67.
- VOBKAMP, W.: *Von der wissenschaftlichen Spezialisierung zum Gespräch zwischen den Disziplinen*. In: *Kindlers Enzyklopädie. Der Mensch*. Hg. v. Wendi, H. Bd. 7 'Philosophie, Wissenschaft und Technik'. Hg. v. Loacker, N. Zürich 1984, S. 445-462.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): *Bildung und Erziehung durch Wissenschaft. Idee und Wirklichkeit*. Bonn-Bad Godesberg 1986.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): *Die Zukunft der Hochschulen*. In: *Dokumente zur Hochschulreform* 63. Bonn-Bad-Godesberg 1988.
- WILDT, J.: *Projektstudium*. In: Huber, L.: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 10. Stuttgart 1983, S. 671-674.

WILDT, J.: *Praxisorientierung in Lehre und Studium. Ansichten aus dem Blickwinkel der Hochschuldidaktik*. In: Busch, F.W./Rüther, B./Straube, P.-P. (Hg.): *Universitäten im Umbruch. Zum Verhältnis von Hochschule, Studenten und Gesellschaft*. Oldenburg 1992, S. 204-226.

WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zur Neustrukturierung des Studiums*. Köln 1985.

WOOLGAR, S.: *Science: The very idea*. London 1988.

ZIMMERLI, W.Ch. (Hg.): *Wider die 'zwei Kulturen'. Fachübergreifende Inhalte in der Hochschulausbildung*. Berlin 1990.

ANMERKUNGEN

1. Die meisten Tagungsberichte sind auch in den 'Dokumenten zur Hochschulreform 1945-1959' (Rolf Neuhaus 1961) zu finden.
2. Der folgende Überblick berührt verschiedene, je für sich sehr umfangreiche Diskussionskreise. Unsere Literaturangaben können daher keinerlei Vollständigkeit beanspruchen, sondern sollen nur auf die Anschlußmöglichkeiten hinweisen.
3. Die 'Allgemeinen Wissenschaften' oder anders bezeichnete fachübergreifende Studienelemente an den Fachhochschulen haben wir vorerst nicht berücksichtigt. Da sie durchweg als Pflicht- oder Wahlpflichtveranstaltungen in die Studienordnungen einbezogen sind, andererseits die Studiengänge darüber hinaus wenig Spielräume für individuelle Wahlen jenseits des Pensums lassen, ist die Ausgangslage gegenüber den Universitäten zu verschieden (vgl. aber Kuckuck 1985; Mai 1987).
4. Zu dieser Bielefeld-Hallenser Projektgruppe gehören Andrea Frank, Ludwig Huber, Susanne Lüpsen, Klaus Reisinger, Johannes Wildt (Universität Bielefeld), Gisela Heinzemann, Karlheinz Jackstel (bis Juli 1992), Dietmar Kube und Jan H. Olbertz (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) sowie mit Aufnahme der Schlußredaktion Beate Rüther (Bielefeld). Im folgenden Text ist mit 'wir' und 'unser' diese Projektgruppe gemeint, wenn nicht ausdrücklich von dem alle Beitragenden umfassenden Arbeitskreis die Rede ist.
5. Einblicke in interdisziplinäre Lehre in anderen Ländern (Großbritannien, Schweiz, USA) gibt das von Huber herausgegebene Themaheft des *European Journal for Education* 27, 1992, Nr. 3.
6. Zwei geplante weitere Fallstudien, zu Jena und Tübingen, sind wegen Ausscheidens der vorgesehenen Mitarbeiter aus dem Projekt leider unterblieben. Im übrigen ist die Auswahl wie jede solche schnell anfechtbar. Sehr interessant ausgeprägte Programme sind der anderen Kriterien halber nicht repräsentiert, so z.B. Karlsruhe (das aber gut publiziert ist; vgl. Spinner 1987) oder Basel (vgl. Balsiger).
7. Auch der Umstand, daß einige der Autoren für die ostdeutschen Hochschulen zwischenzeitlich von ihren Aufgaben entbunden wurden, die Insider-Perspektive verlassen mußten, noch ehe ihr Bericht fertiggestellt war, machte uns zu schaffen (und ist ihren Texten gelegentlich anzumerken, vgl. auch Abschnitt 2.2.).
8. Dieser Überblick muß von den Unterschieden der Bezeichnung und der damit evtl. implizierten Abstufung der Programme (s.o.) im allgemeinen absehen; es wird daher nur von fachübergreifenden Lehr- und Lernangeboten gesprochen.
9. Zu den Ergebnissen des FÜLL-Projekts gehören auch anderswo veröffentlichte Arbeiten seiner Mitglieder, die die hier berichteten ergänzen. Die Literaturangaben im Abschnitt 4. beschränken sich auf diese, während im übrigen auf die umfangreiche Studium-generale-Bibliographie von Papenkort verwiesen sei, die demnächst mit seiner Dissertation von 1991 veröffentlicht werden wird.