

# Generation G8

von Prof. Dr. VOLKER LADENTHIN

**Z**u Beginn meiner Lehrtätigkeit 1986 in Nordrhein-Westfalen kamen die Studierenden aus dem neunjährigen Gymnasium oft plus Bundeswehrzeit/Zivildienst und FSJ oder Auslandsaufenthalt; nunmehr stammen sie aus dem G8. Viel mehr Studierende als früher haben Klassen übersprungen und sind eher eingeschult worden. Sie haben bessere Schulnoten. Die Statistiker bestätigen diesen Eindruck. In Hessen hat sich zwischen 2009 und 2013 der Abiturnotendurchschnitt von 2,46 auf 2,42 verbessert und die Ergebnisse der G8 Schüler sind besser als die der G9-Schüler; zudem ist die Rate der 1,0-Abiture von 1,2 auf 1,6 gestiegen. Kurz: In Hessen werden bei verkürzter Schulzeit die Qualifikationen besser!<sup>1</sup> Die Nordrhein-Westfalen Landesregierung hat auf eine Anfrage der Opposition angegeben, dass sich die Zahl der 1er Abiturzeugnisse in Nordrhein-Westfalen zwischen 2007 und 2011 sogar verdoppelt hat.<sup>2</sup> Wenn das so weiter steigt....

Erstsemester sind bundesweit im Durchschnitt jünger geworden, statistisch von 21,6 (1992) auf 20,4 (2011/12).<sup>3</sup> Einige Quellen stellen fest: »Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife sind mit durchschnittlich 19,4 Jahren ein halbes Jahr jünger als diejenigen des Jahres 2007.«<sup>4</sup> Die Frage ist nun: Was sich tatsächlich verändert, seitdem an den Universitäten Studierende immatrikuliert sind, die mehrheitlich nur acht Jahre auf dem Gymnasium waren und manchmal nicht einmal achtzehn Jahre alt sind?

Foto: Fotolia



> **Früher kamen Studierende aus dem neunjährigen Gymnasium oft plus Bundeswehrzeit/Zivildienst und FSJ oder Auslandsaufenthalt; nunmehr stammen sie aus dem G8.**

Die vorliegende Beschreibung hat sich aussagekräftiger Quellen bedient: Seit drei Jahren lasse ich vergleichbare Klausuren in den Anfangssemestern schreiben: Die bisher rund vierhundert Klausuren mit je sechs Fragen verlangen Reproduktion, aber auch Reorganisation und Transfer sowie Urteile. Die Fragen lauten etwa: »Warum sind Schulen gegründet worden: Unterscheiden Sie soziale und pädagogische Motive! – Welche (aktuellen) Theorien wollen den Bildungsbegriff ersetzen? Beurteilen Sie die Versuche! – Referieren Sie die Absichten mittelalterlicher Klosterschulen und übertragen Sie die Aspekte auf die heutige Situation von Schulen! – Welche wissenschaftlichen Perspektiven kann man mit welchen Absichten auf Schule entwickeln?« Ein Pool von rund 120 möglichen Fragen ist den Studierenden vor den Klausuren bekannt, so dass die Studierenden von der Art der Fragen nicht überrascht sein können. Bei Referaten ist eine schriftliche lehrzielorientierte Sachanalyse verlangt, für die kurze Texte (zehn bis zweihundert Zeilen) zu referieren sind.

Die Aussagen geben Trends an, die zu erwartende Normalverteilung (bei 120 Prüfungsteilnehmern) verschiebt sich ständig auf fallend in den Minus-Bereich, der Scheitel der Kurve liegt nicht mehr am 0-Punkt der x-Achse.

## > Studierende können kaum eigene Fragen zu den Texten formulieren

Die G8-Studierenden sind durchaus in der Lage, Theorien angemessen wiederzugeben, wenn diese zuvor sprachlich einfach dargestellt worden sind. Die eigenständige *Erschließung* von Theorien aus einfachen wissenschaftlichen Texten (zum Beispiel Karl Popper) fällt den meisten Erstsemestern allerdings schwer; die Erschließung von Thesen aus historischen oder syntaktisch komplexen Texten (Humboldt, Hegel, aber auch Comenius) bedarf erheblicher Unterstützung. Bei mehrdimensionalen Texten bereitet sogar eine angemessene eigensprachliche Reproduktion Schwierigkeiten. Die Texte können in der Regel nicht komplex, systematisch vollständig und in eigenen Worten zusammengefasst werden.

<sup>1</sup> Fußnoten finden Sie am Ende des Beitrages auf Seite 21.

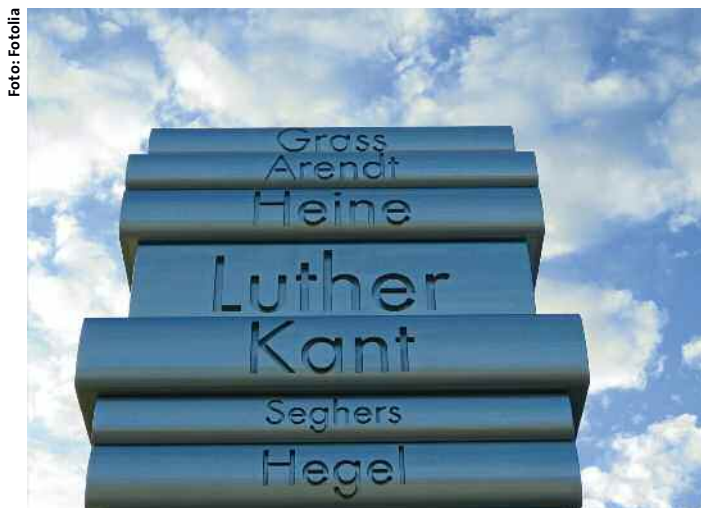


Foto: Fotolia

schnitte: »Ich verstehe das alles nicht!«. Ein Text wird nicht als Herausforderung verstanden, sondern als Dienstleistung: Textschwierigkeiten werden als Problem des Textes aufgefasst, nicht als Defizit im eigenen Können. Bei den Unterstreichungen, zu meist mit Marker, einfarbig, fällt auf, dass beinahe alles hervor gehoben ist, also keine Bedeutungshierarchien optisch markiert werden (- zum Beispiel nach These, Begründung, Beispiel, imma nente Gliederung 1., 2., 3., und so weiter). Eine textnahe Wieder gabe des Gedankenganges ist (selbst bei eigens hierzu konstru ierten Texten) eigenständig nicht mehr möglich: Es fehlt dazu die Fähigkeit zum strukturellen Analysieren des Textes; die fremde Begründungslogik wird nicht nachvollzogen. Stattdessen werden dem Text unterstellte Meinungen referiert, die schon in der Ana lyse mit eigenen Meinungen abgeglichen werden. Selbst textana lytisches Vokabular (zunächst-anschließend-schließlich; zwar – aber) oder rhetorische Hilfen im Text (Gliederung durch parallele Parataxen) werden eigenständig nicht erkannt – oder zumindest bei der Analyse nicht genutzt. Texte werden als ‘aneinanderge reichte Meinungen’ aufgefasst – dass sie einen gedanklich ‘zwin genden’ Aufbau haben können, wird nicht vorausgesetzt.

> Erschließung von Thesen aus historischen oder syntaktisch komplexen Texten bedarf erheblicher Unterstützung.

Die Studierenden lesen sehr wohl die Texte (ich sehe es an den Unterstreichungen in den Texten) und sind wie üblich auf die Seminarsitzungen vorbereitet. Sie können aber kaum eigene Fragen zu den Texten formulieren. Auch können sie das, was Verständnisschwierigkeiten bereitet, nicht formulieren – mit der Ausnahme einfacher Fragen nach unbekanntenen Worten und ganzer Ab-

■ Studierende sind kaum zu anspruchsvollen Abstraktionen fähig

Die Studierenden sind mehrheitlich kognitiv kaum zu anspruchsvollen Abstraktionen fähig. Beispiele werden sehr gerne und >

Unser Land  
braucht viele Talente.  
Wir suchen Dich.



Sana, 17 Jahre,  
Verwaltungsfachangestellte

Andrej, 18 Jahre,  
Koch

Julia, 26 Jahre,  
Polizeikommissarin



Du musst keinen deutschen Pass haben, um dieses Land mitzugestalten. Über 130 Ausbildungsberufe im öffentlichen Dienst stehen engagierten Bewerbern aller Nationalitäten offen. Informiere Dich und mach mit bei Deutschlands Zukunft. [www.wir-sind-bund.de](http://www.wir-sind-bund.de)







Foto: Fotolia

> »Ich verstehe das alles nicht!«. Ein Text wird nicht als Herausforderung verstanden, sondern als Dienstleistung: Textschwierigkeiten werden als Problem des Textes aufgefasst, nicht als Defizit im eigenen Können.

ausführlich diskutiert, allerdings zumeist so, dass weitere Beispiele angefügt werden oder aber eigene Meinungen zum Beispiel vorgetragen werden. Das Beispiel wird nicht Auslöser oder Exempel einer Abstraktion, sondern es bleibt Beispiel. Statt *Be-gründung* und *Beleg* bilden *Meinung* und Beispiel den Kern der Argumentation – auch in wissenschaftlichen Fragen.

Transfer ist daher kaum möglich. Ältere Autoren werden als unzeitgemäß empfunden, weil »das heute nicht mehr so ist«. Die Bedeutung etwa, warum Platon in einem seiner Dialoge den Philosophen Sokrates mit einem Sklaven über Mathematik debattieren lässt, wird verstanden als 'soziales Engagement' – nicht aber als Hinweis darauf, dass *Vernunft* nicht standesabhängig oder als Wissensmenge zu begreifen ist. Nahezu unmöglich ist es daher, analoge Beispiele zu älteren Texten systematisch in die Diskussion auch nur einzuführen. Aussagen antiker Autoren (Aristoteles) in zeitgemäßen Sprachgebrauch zu transferieren, scheitert nicht an fehlenden historischen Kenntnissen, sondern an der intellektuellen Transferfähigkeit.

Analysen sind Meinungsunterstellungen ('Kant meint...') und oft vage allgemein: »Comenius sagt, dass Schule gut für die Menschen sei.« Synthesen können nur mechanistisch (das heißt additiv, keinesfalls gewichtet) erstellt werden. Urteile werden linear (keinesfalls multiperspektivisch) gefällt.

Paradoxa (»Wer ist das Selbst der Selbsterkenntnis – das erkennende oder das erkannte Selbst?«) oder Aporien (»Aufforderung zur Selbsttätigkeit«) können kaum selbstständig reformuliert werden; zumeist folgt man dem nachgeahmten Sprachgebrauch des Autors; eigene Beispiele können nicht formuliert werden. Selbstreferentialität – also Aussagen von Texten auf diese Texte selbst zu beziehen – wird nicht eigenständig geleistet und gelingt auch bei Einhilfe nur durch Vereinfachung der Beispiele: Die Feststellung von Sokrates in der 'Apologie', er sei 'niemandes Lehrer' gewesen, kann zum Beispiel nicht auf den beherrschenden Anspruch dieser Aussage bezogen und daher in seiner Paradoxie erkannt werden. Hypothetische 'Wenn-dann'-Beziehungen werden in der Reproduktion zu ontologischen 'Weil-also'-Zuständen verändert, das heißt von der konditionalen Aussage zur kausalen Erklärung reduziert und nicht angemessen komplex aufgenommen: »Wenn man Schulabschlüsse zu sozialer Herkunft relationiert, kann man statistisch eine Häufung feststellen.' wird zu 'Weil man Schulabschlüsse auf die soziale Herkunft bezieht, gibt es eine statistische Häufung.«

Es fehlt an Urteilskraft im Umgang mit parallelen oder gar widersprüchlich zueinander stehenden Theorien – etwa der Differenz zwischen Genese und Systematik. Auch die Unterscheidung von Anlass und Grund wird eigenständig nicht eingeführt. Theorien werden nicht als Theorien referiert, sondern als unmittelbar realitätsbezogene Aussagen: Statt »Wehler stellt die These auf, dass das Bildungssystem ungerecht sei.« wird im Referat formuliert: »Das Bildungssystem ist ungerecht.« Der 'Berichtscharakter' kann bei Referaten sprachlich nicht durchgehalten werden, was unter anderem dadurch bedingt ist, dass der Konjunktiv I im Deutschen keineswegs sicher formuliert werden kann. Der Analyse der Voraussetzungen von Thesen (»Wer behauptet, dass etwas ungerecht sei, muss eigene Kriterien haben für das, was gerecht und ungerecht ist.«) wird mit dem Hinweis begegnet, davon stehe aber nichts im Text. Dem Hinweis, dass man dann eben die Voraussetzungen 'selbst bedenken müsse', wurde entgegengehalten, dass man als Studenten doch keine Texte verändern könne.

### > Zunehmende Unselbstständigkeit der Studierenden

Ließen sich die vorstehenden Befunde leicht exakt quantifizieren, so beziehen sich folgende Aussagen auf alltägliche Eindrücke und Erfahrungen, die allerdings belegbar sind (zum Beispiel in E-Mails und ihrer Häufigkeit). Im Verwaltungsbereich ist – aufgrund von immer mehr Anfragen – eine stark zunehmende Unselbstständigkeit auffällig. Die neuen Studierenden erwarten, dass jemand anderes für sie alles Wichtige erledigt; wenn es jemand anderes nicht erledigt hat, kann es nicht wichtig gewesen sein. Termine etwa werden nicht ernst genommen, weil sie nur einmal zu Beginn des Semesters im Netz publiziert wurden, nicht aber verbal, ausdrücklich, mehrfach und kurzfristig darauf hingewiesen wurde. Raumangaben von Lehrveranstaltungen in Vorlesungsverzeichnissen werden dadurch abgesichert, dass man in den Sekretariaten anfragt, wo die entsprechende Straße, das Gebäude oder der Raum liege. Man fühlt sich nicht für sich selbst verantwortlich, sondern verlässt sich darauf, dass das Verantwortungsgefühl anderer dafür sorgt, dass man selbst keinen Schaden nimmt.

Diese Haltung betrifft auch das Lernen und dort speziell die Vorbereitung auf Prüfungen: Die Unselbstständigkeit wird von Kollegen zunehmend durch zusätzliche Absicherungen aufgefangen, zum Beispiel dadurch, dass sie von jedem Seminarteilnehmer zu jeder Sitzung einzureichende Protokolle schreiben lassen. Um eigene Lehrerfolge nachweislich abzusichern, wurden Hefte angeschafft, in die Ergebnisse aus Analysen eigenen Lehrverhal-

> Konjunktiv I kann im Deutschen keineswegs sicher formuliert werden.



tens eingetragen werden sollten. Bei der Durchsicht dieser Hefte fanden sich zahllose Formulierungen wie: »Die Studentin soll nicht mit dem Rücken zu den Studenten stehen!« statt der erwarteten Formulierung: »Beim Vortrag Blickkontakt mit Adressaten halten«. Es zeigte sich mangelnde Fähigkeit, das Allgemeine in besonderen Situationen zu bestimmen und zu formulieren. Beispiele konnten nicht verallgemeinert notiert werden. Oft wurden stark situative (reale) Äußerungen (»Beim Handout fehlen Datum und Namen«) notiert, statt der erwarteten grundsätzlichen Einsicht: (»Arbeitsblätter laut Vorgabe gestalten.«) Die Zahl der Eintragungen (aus gleichen Veranstaltungen) schwankte zwischen zwölf und vierzig – wobei die Mehrzahl der Hefte zwanzig Eintragungen aufwies: Es können also aus Diskussionen nur sehr begrenzt abstrahierte Ergebnisse abgezogen werden, man erkennt nicht situativ, worauf es ankommt. Die Mitschriften waren eher zufällig und stark subjektiv.



Auffällig ist eine deutliche Zunahme an Anträgen zu Einsicht in Prüfungsunterlagen: Urteile wie 'falsch' oder 'unvollständig' werden als Zumutung empfunden – wie überhaupt eine geringe Frustrationstoleranz zu beobachten ist: Kritik ja, aber behutsam und mit

positiven Signalen. Die eigene Erwartung wird zum Maßstab, nicht der sachliche Anspruch.

Auffällig ist, dass die Studierenden keine Fragen haben: Ihnen ist kaum etwas ein *Problem*. Sie kommen nicht mit einer Fragestellung an die Universität, sondern mit Erwartungen. Sie haben keine Fragen und suchen daher nicht aktiv nach Antworten. Vielmehr erwarten sie, dass ihnen etwas angeboten wird, was sie (vielleicht/vielleicht aber auch nicht) interessieren könnte. Gibt man einen Text und fragt, was die Studierenden an diesem Text interessiert, bekommt man keine Antwort. Die G8ler erwarten, dass man ihnen mit einem Text auch die Fragen präsentiert.

> Sie haben keine Fragen und suchen daher nicht aktiv nach Antworten.

Diese Haltungen werden allerdings stark unterstützt durch universitäre Evaluationen, die schon den Erstsemestern eine Meinung darüber abverlangen, ob ihnen Veranstaltungen etwas 'gebracht' haben, ob sie *praxisnah* waren oder *Lebensbezug* hatten. Die Universität wird angesichts dieser Fragen nicht mehr als Ort verstanden, an dem man Fragen nachgeht, die man im Alltag nicht stellen und nicht lösen kann, sondern umgekehrt: Die Universität soll sich an den Ansprüchen der bisherigen schulischen Erfahrungen und am Alltag von Achtzahnjährigen bewähren. Schon gar nicht soll eine Wissenschaft da Fragen machen, wo bisher keine waren. Die Antworten der Studierenden auf die Frage, »Was möchten Sie im Seminar lernen?« sind so allgemein und unverbindlich, dass man sie als Lehrender besser nicht stellt. Eine der offiziellen Fragebogen-Fragen an Erstsemester lautet, wie sie die fachliche Kompetenz der

>



## Kredite ablösen oder Wünsche erfüllen - Freiräume schaffen!

Alles spricht für ein Beamtendarlehen über das dbb vorsorgewerk:

- ✓ Freier Verwendungszweck: z. B. für die Umschuldung bisheriger Kredite, Ausgleichen von Rechnungen oder Investitionskredit für größere Anschaffungen
- ✓ Darlehen von 10.000 € bis 60.000 €
- ✓ Flexible Laufzeiten: 12, 15 oder 20 Jahre
- ✓ Festzinsgarantie
- ✓ Höchsteintrittsalter 58 Jahre
- ✓ 100 % anonym (keine Datenweitergabe an Unberechtigte)
- ✓ 100 % Vertrauensgarantie



Jetzt unverbindliches Angebot anfordern!

Telefonisch unter: 030 / 4081 6425



oder online unter: [www.dbb-vorsorgewerk.de/bd\\_anfrage](http://www.dbb-vorsorgewerk.de/bd_anfrage)

dbb vorsorgewerk GmbH  
Friedrichstraße 165  
10117 Berlin

beamtendarlehen@dbb.de  
www.dbb-vorsorgewerk.de

Tel.: 030/4081 6425  
Fax: 030/4081 6499

**dbb vorsorgewerk**  
günstig • fair • nah



Dozenten beurteilen: Sollte diese Frage ernst gemeint sein, traut man Anfängern die Kompetenz zu, die gesamte Fachwissenschaft zu beurteilen: Universität macht sich in dem Sinne selbst lächerlich und befördert die Haltung, dass man keinerlei über das Alltagswissen hinausgehenden Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben muss, um einen hochkomplexen Sachverhalt oder Lehrleistungen zu beurteilen.

Schwerwiegend ist der Mangel an authentischer (das heißt nicht inszenierter oder organisierter) Lebenserfahrung. Eigene Erlebnisschilderungen ('Beispiele') beziehen sich auf das enge Umfeld oder aber – sehr häufig – auf mediale Klischees. (Ein Befund, der schon in den Klassen 7 bis 9 deutlich nachweisbar ist: in der Erinnerung der Schüler überlagern Medienerfahrungen deutlich die realen Erfahrungen. Offensichtlich werden die Medienerfahrungen nicht mehr ausreichend durch lebensweltliche Erfahrungen<sup>5</sup> oder Unterricht korrigiert.)

Lebensweltliche Konfliktsituationen werden entproblematiziert: Das Leben ist kein 'Problem', sondern stellt nur Aufgaben, die man bewältigen kann. Tragik, also die Berechtigung zweier sich ausschließender Geltungsansprüche, wird nicht empfunden – wohl aber Enttäuschung. Aber der Sinn für die *Komplexität* lebensweltlicher Entscheidungen fehlt nahezu völlig. Moralische Konfliktsituationen (der Konflikt zwischen Familie und Staat im Hinblick auf Kindeswohl; Bedeutsamkeit von Normen und Recht; Beschneidung individueller Rechte im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit) werden in jener konventionellen Stufe 4 gelöst, die Lawrence Kohlberg für das Jugendalter diagnostiziert. Abweichungen vom Rechtssystem werden nicht im Hinblick auf Gerechtigkeit begründet, sondern als dem Einzelnen jederzeit zustehende persönliche Willkür – nicht selten auf der vorkonventionellen Stufe 2: Wie du mir, so ich dir. Konnte ich vor sechs Jahren noch von Anfangssemestern einfordern, Beispielsätze zu den Stufen der Qualität moralischer Urteile nach Kohlberg selbst zu formulieren, ist dies nicht mehr möglich; es macht den Studierenden sogar seit zwei Jahren Schwierigkeit, bereits formulierte Beispielsätze den Stufen 1 bis 6 zuzuordnen. Die Unterscheidung von Äquivalenturteilen (wie du mir so ich dir, Stufe 2) und prinzipiengeleiteten Urteilen (kategorischer Imperativ, Stufe 6) fällt schon analytisch extrem schwer.

> **Der Begriff des 'Prinzips' ist kaum zu vermitteln**

Der Begriff des 'Prinzips' (im Unterschied zur 'Norm') ist kaum zu vermitteln und nur bei wenigen anwendungsfähig. Bei der



> **'Man kann Kunst doch nicht mit, keine Ahnung, Spielen vergleichen...' Die häufig benutzten Füllfloskeln »weiß nicht«, »keine Ahnung«, die zwischen Aussagesätze gesetzt werden, indizieren unfreiwillig den eigenen Bewusstseinsstand.**

*Übung 'Erklären Sie den Unterschied der Sätze: »Man muss viele Äpfel essen, um gesund zu bleiben.« und »Man soll gesund essen.« kann ohne Einhilfe kaum von der Mehrheit eines Kurses formuliert werden. Das berühmte Heini-Paradox (Benner, Allgem. Pädagogik) wird in seiner Bedeutung auch bei Einhilfen nicht als Paradox verstanden: Ein Schüler namens Heini kann nicht wünschen. Er weiß nicht, wie wünschen geht. Wie kann man ihn das wünschen lehren...? Statt einer Beschreibung des Problem werden lebensweltliche Lösungsvorschläge formuliert: Man könne ihm doch zwei Sorten Sprudel hinstellen, dann müsse er sich entscheiden...*

Geltungsansprüche und theoretische Modelle Dritter werden so lange anerkannt, wie sie der eigenen Erfahrung entsprechen: Ein Studierender bemängelte in einem Eintrag bei Amazon (unter Angabe des Realnamens), dass die verbindliche Semesterlektüre nicht den bisherigen Leseerfahrungen entspräche und folgerte, dass daher (!) die Anschaffung sinnlos gewesen sei.

Die Verabsolutierung eigener Erfahrungen ist bei Studierenden der Geisteswissenschaften auch beim Umgang mit wissenschaftlichen Aussagen zu beobachten. Literaturinterpretation sei 'Ansichtssache', jeder könne alles 'in einen Text hineinlesen' (statt aus einem Text herauslesen) und: 'Man sehe das halt anders.' Auch in moralischen Fragen 'sehe jeder das eben anders'; Moral sei in jeder Gesellschaft anders und 'anbezogen'. Es gebe 'eh' keine Wahrheit, alles sei Ansichtssache. Die häufig benutzten Füllfloskeln 'weiß nicht', 'keine Ahnung', die zwischen Aussagesätze gesetzt werden, indizieren unfreiwillig den eigenen Bewusstseinsstand: »Man kann Kunst doch nicht mit, keine Ahnung, Spielen vergleichen...« Bei den Studierenden der Naturwissenschaften werden Denkweisen dieser Wissenschaften bruchlos auf soziale Verhältnisse und Beziehungen übertragen: Lehren und Lernen werden wie Ursache und Wirkung beschrieben; 'Verstehen' wird als Wirkung des zu Verstehenden aufgefasst.

> **Bezug zu Lerngegenständen ist meinungs- oder aufgabenbestimmt**

Ein Problem könnte sich in den Humanwissenschaften ergeben: Wie gehen Studierende, die nicht komplex denken, mit komplexen medizinischen Fragen um? Themen wie künstliche Befruchtung, Abtreibung; die Differenz von heilender oder lindernder Krebs-Therapie oder Sterbehilfe verlangen hochkomplexe Argumentationen und das Abwägen unterschiedlicher Wertansprüche. Das Urteilsvermögen zumindest von Lehramtsstudierenden in Anfangssemestern zeigt ein nicht zureichendes Problembewusstsein. Interessant wäre es, Befunde der Kollegen aus der Medizin heranzuziehen.



> **Erklären Sie den Unterschied der Sätze: »Man muss viele Äpfel essen, um gesund zu bleiben.« und »Man soll gesund essen.«**

Foto: Fotolia

Foto: Fotolia



Besonders auffällig ist: Der Bezug zu Lerngegenständen ist meinungs- oder aufgabenbestimmt, also entweder *narzisstisch* verzerrt oder aber er *fehlt* ganz. Aussagen werden egozentrisch akzeptiert beziehungsweise abgelehnt – oder sie werden gar nicht in Bezug zum Ich gesetzt: man lernt, weil es aufgegeben wurde. Seminarbeiträge werden von den Studierenden nicht als sachdienlich oder sachklärend intendiert, sondern als persönliche (und daher folgenlose) Stellungnahme oder als strategische Inszenierung des Ichs.

In den Lehr-Lernsituationen gibt es selten Kritik; Lernen und Leben werden so getrennt, dass man für die Klausur lernt und sein Leben unabhängig vom Gelernten so deutet wie zuvor. Einige Zeit nach Referaten fallen selbst die Referenten in alte, lebensweltliche Erfahrungsmuster zurück, selbst wenn das Referat genau diese in Frage gestellt hatte. Ablehnung wird durch Verweigerung kommuniziert. Gegenargumente werden als Kritik an der Person aufgefasst und als Maßregelung durch den Seminarleiter. Sachliche Begründungen werden als inakzeptables Insistieren auf der eigenen Meinung verstanden – auch wechselseitig unter den Studierenden.

Das Problem von G8 sind also offensichtlich nicht fehlende Kenntnisse; ebenso sind die Studierenden überaus freundlich und kommunikativ im Zwiegespräch sehr geschickt. Ebenso sind sie fleißig, gutwillig und konstruktiv: Aber es lässt sich ein entwicklungspsychologisches Problem feststellen. Aufgrund der kognitiven Entwicklung scheinen die Studierenden nicht in der Lage, komplexe, antinomische und multikausale Prozesse, wie sie heute in allen Wissenschaften üblicherweise beschrieben werden, angemessen aufzunehmen und Vorgänge streng aspektgebunden oder multiperspektivisch zu betrachten. Ein Jahr mehr Schule würde ein Jahr mehr Entwicklung bedeuten, immerhin 1/18 des bisherigen Lebens – eine gewaltige Zeit (das entspricht drei Jahren bei einem Sechzigjährigen), gerade in dem Lebensalter und im Übergang von Pubertät zur Nachpubertät. Es geht nicht um mehr Unterricht, sondern um mehr Zeit zur Entwicklung.

Diese Entwicklung wird erst im weiteren Verlauf des Studiums einsetzen und voraussichtlich zu verlängerten Studienzeiten führen – schon allein aus dem Grund, um Abschlussarbeiten auf dem Niveau schreiben zu können, das den wissenschaftlichen Standards entspricht. ■

> **Ablehnung wird durch Verweigerung kommuniziert. Gegenargumente werden als Kritik an der Person aufgefasst und als Maßregelung des Seminarleiters.**

Foto: Fotolia



> **Entwicklung wird erst im weiteren Verlauf des Studiums einsetzen und voraussichtlich zu verlängerten Studienzeiten führen.**

für nur  
**9,52 €**  
im Monat\* – speziell für dbb-Mitglieder und deren Angehörige

**PRIVAT-, BERUFS- UND VERKEHRS-RECHTSSCHUTZ**



**Und der Lieferant sorgt nicht für Ersatz!**

Rufen Sie an unter:  
**030/4081 6444**  
[www.dbb-vorsorgewerk.de/rechtsschutz](http://www.dbb-vorsorgewerk.de/rechtsschutz)

\* Jahresbeitrag auf Monatsbasis für Privat-, Berufs- und Verkehrs-Rechtsschutz für die Familie ergänzend zu den Leistungen des dbb im beruflichen Bereich, SB 250 EUR Versicherungsträger: Jurpartner Rechtsschutz-Versicherung AG

**FUßNOTEN**

- 1 <https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/notendurchschnitt-beim-landesabitur-erneut-verbessert-g8-schuelerinnen-und>
- 2 <http://www.wn.de/NRW/2013/01/NRW-Abiturnote-1-0-auf-dem-Vormarsch>
- 3 [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201306.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf)
- 4 <http://www.bvw-bayern.de/bvw/Aktionsfelder/Bildung/Bildung-neu-denken/Nationaler-Bildungsbericht-2012.jsp>
- 5 Vgl. Ladenthin, Volker: Gewalt der Medien. Studien zu Gewalt an Schulen. Empirische Hinweise und bildungstheoretische Konzepte. Würzburg 2007. (Zusammen mit Jessica von Wulfig und Gabriella Schmitz)