

Tino Bargel

Zur Entwicklung der Hochschulen
Zwischen Ausbau und Strukturreform

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (6)
Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Sozialwissenschaftliche Fakultät,
Universität Konstanz, Dezember 1992

Inhalt:

Vorwort: Studienqualität und Überfüllung - Vorträge zur Entwicklung der Hochschulen	1
Überfüllung der Hochschulen: Ist ein NC die richtige Antwort?.....	3
Studienqualität: Erfahrungen und Urteile der Studierenden	19
Zum Beitrag der Universitäten beim Bau des Europäischen Hauses: Auslandsstudium und Studentenaustausch.....	37
Öffnung der Hochschulen: "Massenhochschulen" und soziale Zusammensetzung der Studierenden.....	43

VORWORT

Vorträge zur Entwicklung der Hochschulen

Die Diskussion um die Hochschulen hat dramatische Formen angenommen, von "Kollaps" oder "Katastrophe" ist die Rede. Daß der 'Karren tief im Dreck' steht, daran kann kaum Zweifel bestehen. Um so wichtiger ist es, sich der gegenwärtigen Situation differenziert zu vergewissern - und die möglichen Konzepte und Rezepturen ohne Aufgeregtheit zu prüfen. Die hier zusammengestellten Vorträge behandeln zentrale Themenbereiche der Hochschulentwicklung.

Der erste Vortrag wendet sich "quantitativen Problemen" der Hochschulen zu, d.h. den steigenden Studentenzahlen und der Überfüllung. Sie sind verbunden mit der Frage, wie ihnen zu begegnen sei: Ist ein Numerus clausus die richtige Antwort? Oder ist ein Ausbau an Kapazitäten und Stellen unausweichlich? Der Vortrag "Überfüllung der Hochschulen - Ist ein NC die richtige Antwort?" wurde im November 1991 auf Einladung der Fachschaft Politik- und Verwaltungswissenschaft der Universität Konstanz gehalten.

Der zweite Vortrag behandelt "qualitative Probleme" von Studium und Lehre, und zwar konsequent nach den Erfahrungen und aus der Sicht der Studierenden. Ich halte es nicht für abwegig, bei diesen wichtigen Fragen auf die Urteile, Erfahrungen und Forderungen der Studierenden zu hören. Empirische Grundlage bildet unsere Befragung von Studierenden im Projekt "Studiensituation und studentische Orientierungen", gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Gehalten wurde der Vortrag an der Philipps-Universität Marburg anlässlich des dortigen "Tages der Lehre" im November 1992.

Der dritte Beitrag ist eine Stellungnahme im Rahmen eines Podiumsgesprächs an der Universität Konstanz im Juni 1991; dessen barocker Titel lautete: Zum Beitrag der Universitäten beim Bau des neuen europäischen Hauses hinsichtlich der Ausbildung der neuen europäischen Eliten in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Meine Ausführungen beziehen sich auf die Entwicklung des Auslandsstudiums und des Studentenaustausches - wobei im Hinblick auf Osteuropa noch manche Defizite zu überwinden sind.

Der letzte Vortrag entstand in einer besonderen Situation, das signalisieren Ort und Zeitpunkt: Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig im Mai 1990. Im Prozeß der

Vereinigung war er gedacht als Beitrag zur Verständigung und Information. Deshalb die thesenartige Formulierung, deshalb die Daten und Materialien als Diskussionsgrundlage. Die Position, die ich vermitteln wollte, lautet knapp und plakativ: Moderne Gesellschaften, noch mehr post-moderne Gesellschaften, brauchen "Massenhochschulen", die aber nicht zu "Massenhochschulen" werden dürfen.

Damit ist im übrigen das grundsätzliche Problem und, in gewissem Sinne, Dilemma der Hochschulentwicklung angesprochen, das in allen vier Vorträgen mal aus dieser, mal aus jener Perspektive thematisiert wird. Wie dieses, zugestanden sehr schwierige Problem "gelöst" wird, davon hängt nicht nur die Entwicklung der Hochschulen, sondern auch der Gesellschaft in erheblichen Teilen ab. Dazu Daten und Befunde, Überlegungen und Vorschläge zu unterbreiten ist die Absicht, welche die vier Vorträge verbindet. Daß dies holzschnittartig geschieht, in pointierter, teilweise provokativer Zuspitzung, das verlangt die Form des Vortrages, der zur Diskussion anregen soll. Ich hoffe aber, daß die Darlegungen und Argumente über den jeweiligen Anlaß hinaus (und mit einigem zeitlichen Abstand) lesenswert bleiben und Anregungen liefern.

ÜBERFÜLLUNG DER HOCHSCHULEN -
IST EIN NC DIE RICHTIGE ANTWORT?

1. Die fatalen Prognosen der KMK: falsch, aber handlungsrelevant
2. Von der Last zur Überlast - und kein Ende
3. Der Preis der Offenheit: das Dilemma der Überfüllung
4. Was wollen die Studierenden: Ausbau oder Zulassungsregelungen?
5. NC - ein problematisches Rezept: Folgen und Nebenfolgen
6. Hochschulpolitische Strategien: Probleme der Wünschbarkeit und Machbarkeit

(Vortrag am 28.11.91 vor der Fachschaft Politik-/Verwaltungswissenschaft der Universität Konstanz).

1. Die fatalen Prognosen der KMK: falsch aber handlungsrelevant

Nehmen wir **Hochschul-Statistiken** zur Hand, stehen den steil steigenden Kurven der Studentenzahlen gleichbleibende Zahlenreihen für wissenschaftliches Personal und Hochschullehrer gegenüber. Schauen wir uns an unserer **eigenen Hochschule** um: Geschiebe im Eingangsbereich, übervolle Lehrveranstaltungen, Rekordschlangen vor der Mensa. Angesichts der Statistiken wie der Eindrücke an den Hochschulen drängen sich einige Fragen auf: War das nicht vorauszusehen, dieses Ungleichgewicht zwischen Studienplatzangebot und studentischer Nachfrage, diese massive Überfüllung der Hochschule?

Waren die Hochschulpolitiker blind - warum ließen sie den Ansturm der Studierwilligen scheinbar tatenlos auf die Hochschulen zukommen? Warum ziehen erst jetzt die Hochschulrektoren die Notbremse, indem sie, mit einem gewissen drohenden Unterton, die Ausweitung des Numerus clausus fordern? Fällt ihnen in der Eile nichts Besseres ein, als die Schotten dicht zu machen, wie bei einem sinkenden Schiff, in das die Wassermassen strömen?

Um zu verstehen, wie es zu dieser verfahrenen Situation an den Hochschulen kommen konnte, müssen wir uns ein wenig mit den **Prognosen der Kultusministerkonferenz** befassen. In regelmäßigen Abständen unternimmt sie den Versuch, die Zahl der Studierenden vorzuschätzen. Den Prognosen wird die erwartbare Zahl der Studienberechtigten, die Studienaufnahmequote sowie die Verweildauer im Studium zugrundegelegt. Diese Prognosen der KMK sind als Planungsgrundlage für die Hochschulentwicklung von großer Handlungsrelevanz: sie sind das gleichsam "offizielle Dokument", an dem sich Hochschul- und Finanzpolitiker, im Bund wie in den Ländern, gemeinsam orientieren. So weit, so gut.

Mit einer kleinen, in ihren Folgen aber fatalen Einschränkung: die Prognosen der KMK in der Vergangenheit waren gewöhnlich falsch; Prognose und Wirklichkeit lagen immer weit auseinander. Stets wurde die Zahl der Studierenden stark unterschätzt. Noch 1982 ging die KMK davon aus, daß es zwar Anfang der 90er Jahre wohl etwas über eine Million Studierende geben würde, aber danach sollten die Studentenzahlen drastisch zurückgehen. Daraufhin fürchtete damals manche kleinere (und neue) Universität für die Zeit ab Mitte der 90er Jahre sogar um ihren Bestand.

Es ist nachvollziehbar und erscheint vertretbar, daß man sich angesichts dieser Prognosen darauf einigte, für den Ausbau der Hochschulen planerisch mit einem Zielwert von 850.000 Studienplätzen auszukommen.

1989 wurde die KMK-Prognose zwar korrigiert, aber immer noch so, daß dem "Studentenberg" ein tieferes "Studentental" folgen sollte; immer noch so, daß die Hoffnung auf "Untertunnelung" und das Konzept der zeitweisen "Überlast" nicht aufgegeben werden mußte. Statt sich auf einen weiteren Ausbau der Hochschulen einzustellen - planerisch und finanziell - dachte man wohl, durch eine Senkung der Verweildauer an den Hochschulen das Problem lösen zu können. Die damals eröffnete Debatte um die Verkürzung der Studienzeiten legt von dieser Strategie Zeugnis ab.

Erst 1991 hat nun die KMK ihre Prognosen endlich so korrigiert, daß der Traum vom Ende der "Überlast" (vielleicht 1992, vielleicht 1995) endgültig wie eine Seifenblase zerplatzt. Daher nunmehr das allgemeine Kopfzerbrechen und manch hektische Verlautbarungen - alles in allem aber tiefe Ratlosigkeit.

Was ist die Realität? Wir haben an den Hochschulen, die vom Studienplatzangebot her gegenwärtig für 800.000 Studierende ausgelegt sind (und in denen man etwa 1,1, maximal 1,3 Millionen Studierende erwartete) in diesem Wintersemester tatsächlich nahezu 1,6 Millionen Studierende, die sog. Überlast beträgt an den Universitäten über 180 Prozent - die kritische Grenze ist erreicht, wenn nicht überschritten. Was das heißt, kann sich jeder leicht ausmalen: Leidtragende sind die Hochschullehrer/innen, die Lehrqualität und die Studierenden.

Besserung ist nicht in Sicht: Selbst wenn es gelänge, die Zugangsquote der Studienberechtigten auf zwei Drittel zu verringern (gegenwärtig sind es 80 bis 85 Prozent), würde bis zum Jahre 2010 die Zahl Studierender günstigenfalls auf "nur" 1,3 Millionen sinken. Schlimmstenfalls, wenn die Anstrengungen zur Studienzeitverkürzung nicht genug greifen (oder wenn auch junge Frauen mit Studienberechtigung in gleichem Umfang ein Studium aufnehmen wie bislang die jungen Männer), könnten sich bis zu 1,8 Millionen Studierende in den Hochschulen drängeln.

Realistischerweise sollte man sich auf 1,4 bis 1,6 Millionen Studierende in den nächsten zwanzig Jahren einstellen. Das entspräche der gegenwärtigen Situation. Geschieht nichts, wird sich die Lage auf Dauer folglich nicht bessern, es kann sogar noch schlimmer kommen.

2. Von der Last zur Überlast - und kein Ende

Die Überfüllung der Hochschulen und der Massenbetrieb im Studium haben nachteilige Folgen für die Beziehungen zwischen Hochschullehrern und Studenten, für die Qualität der Lehre und die Effizienz des Studiums, wer wollte das bestreiten.

"Es liegt natürlich nahe, die (ungünstige) Entwicklung, wie es meist geschieht, in erster Linie auf die zunehmende Überfüllung der Universitäten (zum Teil wohl auch mit ungeeignetem Studentenmaterial), auf den bedauerlichen Mangel an Lehrkräften und den dadurch erzwungenem Massenbetrieb zurückzuführen". Was sich als ganz aktuelle Aussage zitieren läßt, bezieht sich tatsächlich auf die Situation deutscher Hochschulen in den 50er Jahren - festgehalten in der Untersuchung von Anger (1960, S. 180) über "Probleme der deutschen Universität".

In einer anderen Untersuchung wurden Studierende gefragt, was ihnen beim Stichwort "Universität" einfalle; durchgängig hört sich das so an:

"Massenbetrieb und Fließbandbetrieb", "Bildungsfabrik" oder "Ameisenhaufen Bildungsbegieriger", "Hoffnungslos verstopfte Bildungsmaschinerie", "Apparat für Bildungsmassen", "Geschlebe und Gedränge, Schlägerei um Sitzplätze", "Massenveranstaltungen, bei denen nichts herauskommt". Sicherlich sind dies zutreffende Eindrücke des Alltags an den Hochschulen aus der Sicht der Studierenden; allerdings ist anzufügen, daß diese Untersuchung vor über zwanzig Jahren durchgeführt wurde, noch vor dem Studentenberg und den Überlastquoten, nämlich im Wintersemester 1969/70 (Hitpass/Mock: Das Image der Universität, 1972).

Diese Aussagen belegen, die Universität in Deutschland ist nicht erst im Zuge der Bildungsexpansion und Öffnung zur "Massenhochschule" geworden, sie ist es in der Nachkriegszeit, was die Studienbedingungen angeht, immer gewesen.

Hören wir demnach nur ein altes Klagelied der Hochschullehrer wie Studierenden, oder ist tatsächlich die Lage "so ernst wie noch nie"? Ich meine letzteres; aber woran läßt sich das festmachen. Zwei Indikatoren sind dafür hilfreich (weniger die absolute Zahl der Studierenden oder die Größe der Hochschulen als solche); es sind: zum einen die Relation Studierende pro Hochschullehrer, zum anderen die Raumkapazität, d.h. Studierende pro Studienplätze, die "offizielle" Maßeinheit der Überlast.

Nur wenige, aber notwendige Zahlen: 1965 kamen auf einen Professor 41 Studierende, wahrlich kein gutes Verhältnis; Mitte der 70er Jahre wurde die Bestmarke erreicht: 28 Studierende pro Professor; 1989 haben wir dann, die Hochschulpolitik knausert mit weiteren Stellen seit Anfang der 80er Jahre, pro Professor 47 Studenten - und heute wahrscheinlich 50, der Minusrekord in der Nachkriegszeit. Verständlich, daß Hochschullehrer und Studiker darüber gleichermaßen klagen.

Entsprechendes gilt für die Raumkapazitäten: in den 70er Jahren war die Relation Studentenzahl zu Flächeneinheiten noch recht in Ordnung; dann kletterte sie auf 130 bis zu 150 Auslastung (Stand 1982); Größenordnungen, die zwar lästig, aber noch verkraftbar erschienen. Mittlerweile überschreitet dieser Meßwert die Zahl 180 für Universitäten, d.h. die Hochschulen haben fast doppelt soviel Studierende in ihren Mauern wie Studienplätze. Bei dieser Überbelegung bestehen Unterschiede von Hochschule zu Hochschule, von Fach zu Fach. Die Universitäten in München, Berlin oder Köln müssen eine Überlast von über 250 verkraften; die Konstanzer Uni z.B. hat die 150 % mittlerweile auch überschritten (man merkt nun, was das heißt). Auch zwischen Fächergruppen bestehen große Unterschiede; am schlechtesten war die Situation 1989 in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 205 Prozent, sie lag also über der als absolut kritisch zu bezeichnenden Marke von 200.

An der Konstanzer Uni ist die Situation in diesen Fächergruppen besonders dramatisch, sowohl was die Raumauslastung (224 %) als auch die Relation Studenten je Stelle wissenschaftliches Personal betrifft (Universitäten im Durchschnitt 18, dort 27). Dagegen erscheint die Lage in den Naturwissenschaften noch erträglich (117), in den Sprach- und Kulturwissenschaften zum Teil sogar noch idyllisch (78).

Da diese Überbelegung, insbesondere in den Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften, eine weiter steigende Tendenz aufweist (zieht man die Werte für die Studienanfänger heran), erscheint es ausgesprochen verwunderlich, daß in den Empfehlungen zum 20. Rahmenplan für den Hochschulbau für die Zeit von 1991 bis 1994 selbst da kein Ausbau oder wenigstens gewisse Umwidmungen vorgesehen sind (vgl. Wissenschaftsrat 1990). Sowohl an der katastrophalen Situation wie am Ungleichgewicht zwischen den Fächergruppen sind von Planung und Politik offenbar keine Änderungen vorgesehen.

Um nicht einseitig nörgelnd zu erscheinen, haben wir zwei Sachverhalte anzuerkennen und zu würdigen:

- (1) Ende der 70er Jahre (1977) faßte die Westdeutsche Rektorenkonferenz ihren mutigen "Öffnungsbeschluß", d.h. den Vorsatz, möglichst ohne Numerus clausus auszukommen und eine gewisse Überlast hinzunehmen. Allerdings nicht ganz freiwillig: zum einen lagen schlechte Erfahrungen mit dem NC vor, zum anderen das Urteil des BVG (Bundesverfassungsgerichts) zum NC. Und außerdem bestand die Hoffnung, der Spuk der vielen Studierenden würde in absehbarer Zeit vorübergehen.

- (2) In den 80er Jahren haben viele Hochschullehrer/innen Anstrengungen unternommen, mit der ihnen zugemuteten Überlast so gut es geht fertig zu werden. Trotz steigender Studentenzahlen haben sich lange Zeit die Sprechstundenmöglichkeiten, die Kontakte und Betreuung nicht verschlechtert - obwohl sie auch nie besonders gut waren. Aber immerhin: viel von der Last der zunehmenden Studentenzahlen haben Hochschullehrer durch individuelle Anstrengungen aufgefangen.

3. Der Preis der Offenheit: das Dilemma der Überfüllung

Es macht also wenig Sinn, die Hochschullehrer/innen pauschal auf die Anklagebank zu setzen. Sie erfüllen im Zeichen der Überfüllung vielmehr ein Übersoll. Ihren Wunsch nach erträglichen Verhältnissen kann man daher teilen. Doch ist der NC das richtige Rezept?

Was vertretbare Verhältnisse für Lernen und Qualifizierung seien, dafür gibt es an den Schulen recht klare Regelungen hinsichtlich Klassengrößen, Klassenteiler und Klassenfrequenzen, ein gewisser kriterienbezogener Automatismus zwischen Schülerzahl und Lehrerstellen ist dort vorhanden. Ein solcher fehlt an der Universität trotz der erwähnten Maße für die Raumkapazität oder die Studenten-Hochschullehrer-Relation. Doch bleibt zu fragen, ob es einen solchen Automatismus für die Hochschulen geben sollte, denn seine Einführung ginge sicher zu Lasten der Hochschulautonomie.

Aber auch die Offenheit des Hochschulzugangs hat ihren Preis: was sind die Kosten der Überfüllung; welche Beeinträchtigungen gehen damit einher und inwieweit vermindert sich die Lehrqualität?

Die Beeinträchtigungen sind mittlerweile erheblich, wenn man den Aussagen und Erfahrungen der Studierenden folgt (hier bezogen auf das WS 1989/90); unsere im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchgeführte Befragung von fast 10.000 Studierenden hat erbracht:

- 45 % geben an, keinen Arbeits-/oder Laborplatz erhalten zu haben bzw. häufig sehr beengt arbeiten zu müssen;
- 41 % können oft in Lehrveranstaltungen den Ausführungen schwer folgen, wegen Platzmangel und Unruhe;
- 46 % erfahren Verzögerungen bei der Buchausleihe;
- 25 % können ein beabsichtigtes Seminar/eine Übung nicht besuchen, weil die Anmeldezahl überschritten war (interner NC);

- 13 % haben einen gewünschten Sprechstundentermin bei einem Hochschullehrer nicht erhalten bzw. er mußte verschoben werden;
- und schließlich 55 % haben Zeitverluste wegen längerer Wartezeiten bei Ämtern, Ausleihen, Mensa.

Daß solche Beeinträchtigungen und Blockierungen die Studienintensität beeinträchtigen, liegt auf der Hand, daß sie zugleich die Studienmotivation bremsen, das ist anzunehmen. Besonders gravierend ist aber, daß sie die Lehrqualität mindern. Ein Befund der vieldiskutierten Spiegel-Rangliste zur Lehrqualität (Welche Uni ist die Beste?) war, daß kleinere Hochschulen (und neue) durchweg besser abschnitten. Das fiel auch dem Spiegel auf: "Die Angaben zur Raumauslastung der Hochschulen, zum Zahlenverhältnis zwischen Studenten und Hochschullehrer sowie zu den Studienzeiten stehen mitunter in auffälliger Analogie zur Spiegel-Rangliste (der Lehrqualität)".

Das Ausmaß der zunehmenden Beeinträchtigung und Minderung der Lehrqualität ist beträchtlich und kann nicht ohne weiteres beiseite geschoben werden. Man muß anerkennen, daß die Überfüllung für die Standards der Lehrqualität und damit die Förderung der Studierenden ein ernst zu nehmendes Problem darstellt.

Analysen unserer erwähnten Studentenbefragung ergeben folgenden Befund: Besteht keine Überfüllung oder ist sie nur gering, dann fällt die Beurteilung der Lehrqualität in allen ihren vier grundsätzlichen Aspekten (der inhaltlichen Qualität des Lehrangebotes, der Durchführung von Lehrveranstaltungen, der Betreuung und Beratung durch Lehrende sowie dem Aufbau, der Struktur des Studienganges) jeweils, umgerechnet, um 10 bis 20 Prozent besser aus, als wenn eine starke Überfüllung vorliegt. Und das ist eine erhebliche Einbuße an Lehrqualität, die dem Faktor Überfüllung zuzuschreiben ist.

Letztendlich trifft es dann die Studierenden, denn die Überfüllung hemmt die Möglichkeiten ihrer fachlich-praktischen Qualifizierung. Genauer: Gemindert werden weniger Komponenten ihrer individuellen Bildung und persönlichen Entwicklung, gemindert werden vor allem Komponenten ihrer fachlich-beruflichen Qualifikation; dazu zählen die fachlichen Kenntnisse, arbeitstechnische Fähigkeiten (Systematik) oder auch praktische Fähigkeiten. In all dem empfinden sich Studierende in übervollen Fachbereichen weniger gefördert als in weniger überfüllten Fachbereichen.

Natürlich sind die Unterschiede zwischen den Fächern beträchtlich: Folgen wir dem beliebten "Ranking-Spiel" dann gehören zu den Top-"überfüllten" Studiengängen die Fächer der Wirtschaftswissenschaften, der Sozial- und Politikwissenschaft aber auch In-

formatik. In anderen Fächern sieht es noch recht gut aus: etwa bei den Bauingenieuren, den Pharmazeuten, den Altphilologen oder auch in Mathematik/Statistik.

Man sollte eigentlich meinen, die Studierenden müßten den Ruf der Rektoren nach einem NC, in der Presse als 'Notschrei' apostrophiert, unterstützen, zu ihrem eigenen Vorteil. Aber vielleicht ist ihnen das doch zu phantasielos, solange nicht andere Möglichkeiten ausgeschöpft sind, oder sie teilen das Unbehagen über alle solche Maßnahmen, die unter dem Motto laufen: "Das Boot ist voll".

4. Was wollen die Studierenden: Ausbau oder Zulassungsregelungen?

Fragt man die Studierenden, wie wir es getan haben, in welchen Bereichen Ihrer Meinung nach die Hochschulen vor allem weiter entwickelt werden sollten, steht von fünfzehn Bereichen die "Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen" an erster Stelle; die Studierenden fordern das nahezu einvernehmlich, vier von fünf Studierenden sogar mit besonderem Nachdruck als "sehr wichtig".

Diese Haltung sieht eindeutig aus; jedoch könnte man einwenden, daß solche Forderungen den Studenten leicht von den Lippen kommen können, da sie selbst nicht für die Mehrkosten aufkommen müssen oder zwischen rivalisierenden Interessen zu vermitteln haben, ja selbst 'Lobby' sind.

Außerdem können die Studierenden kaum von sich behaupten, sie wären weitsichtiger gewesen als Hochschullehrer und Politiker. Wie komme ich zu dieser Behauptung?

Nun, noch 1987 waren erst 37 % der befragten Studierenden in starkem Ausmaß für die Erweiterung der Ausbildungskapazitäten, für mehr Studienplätze. Erst zum WS 1989/90 stieg diese Zahl auf 54 %, heute dürfte sie noch höher liegen.

Im gleichen Zeitraum von drei Jahren hat allerdings der Anteil Studierender, die eine 'Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen' als sehr wichtig für die Hochschulentwicklung fordern, von 34 % auf 24 % nachgelassen. Das bedeutet, daß mehr und mehr Studierende selber Zulassungsbeschränkungen, die ja bestehen, befürworten oder zumindest hinnehmen.

Und es gibt auch einen Anteil unter den Studierenden, die durchaus eine "strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium" verlangen; zwar sind es nicht allzu

viele, die strikt dafür sind (etwa jeder zehnte); aber der Anteil von Studierenden, die dagegen sind, ist von 60 auf 53 % gefallen, nimmt ab.

Es wäre folglich falsch, der Studentenschaft insgesamt eine gemeinsame idealistische Haltung zugunsten des Offenhaltens und gegen Zugangsregelungen unter Hinnahme der Überfüllung zu unterstellen.

In starker Weise, mehr als durch anderes, sind sie vor allem durch ihre Fachzugehörigkeit geprägt - und das eigene Hemd ist ihnen häufig näher als der idealistische Anspruch (eine Haltung, die sich in den 80er Jahren in der Studentenschaft ausgedehnt hat).

So findet die Forderung nach Ausweitung der Ausbildungskapazitäten unter den Studierenden in Medizin und Jura deutlich weniger Unterstützung als in den anderen Fächergruppen, wie etwa in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

Entsprechend wird die Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen in diesen Fächergruppen seltener gefordert.

Es sind in erster Linie Studierende der Medizin, der Rechtswissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften, welche die Forderung nach strengerer Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium teilen oder mittragen. Aber es fällt auch auf, daß in den Sozialwissenschaften die vormals strikte Ablehnung bröckelt, nicht mehr ganz so einmütig ist.

Allerdings: wichtiger als Debatten über NC und Überfüllung ist den Studierenden immer noch der Wunsch nach Steigerung der Lehrqualität, nach inhaltlicher Studienreform und nach hochschuldidaktischen Verbesserungen.

Nur muß man sich fragen: Wie sollen solche Verbesserungen in den überfüllten Hochschulen gelingen? Ist nicht gerade im Interesse solcher Verbesserungen ein NC unausweichlich?

5. NC - ein problematisches Rezept: Folgen und Nebenfolgen

Sicherlich ist ein Numerus Clausus, d.h. die Beschränkung des Zugangs durch irgendeine Art von Regelung, ein naheliegendes Rezept, doch es ist zugleich ein sehr problematisches Rezept. Nicht nur aus grundsätzlichen Erwägungen, sondern auch aus

pragmatischen Gründen, wie die Erfahrung lehrt. Denn Anfang der 70er Jahre setzten die Hochschulen schon einmal auf den Numerus clausus, um sich der vielen, steigenden Bewerberzahlen zu erwehren.

Denn alles in allem sind die vorliegenden Erfahrungen mit dem NC wenig erfreulich. Insgesamt sind die Folgen und Nebenfolgen dergestalt, daß man von einer Maßnahme sprechen muß, welche die Probleme nicht löst, eher nur verschiebt, sei es zeitlich oder in andere Fächer hinein.

Welche Folgen zeitigt der NC, abgesehen von den Gerichtsverfahren, die dadurch provoziert werden, wenn Abgewiesene doch noch ihren Studienplatz erstreiten wollen.

Der NC führt zu **Ausweichstrategien**, d.h. zu einem Parkstudium in anderen Fächern, ehe man seinen eigentlichen Studienwunsch verwirklichen kann; oder zu Wartezeiten außerhalb der Hochschule.

Er führt dazu, daß sich die Studienzeiten verlängern, die Absolventen älter werden, etwas, was man gerade vermeiden will. Er führt außerdem bei vielen zu "falschen Qualifikationen", weil ertragreiche Studiengänge abgeschottet werden, dagegen Studiengänge mit schlechteren Aussichten dann ebenfalls überfüllt werden.

Er führt zu einem Überlauftendenz, d.h. wenn in einem Fach, wie zuletzt in den Wirtschaftswissenschaften, ein NC eingeführt wird, wählen die Studierenden, wer wollte ihnen dies verübeln, ein verwandtes Studienfach.

Nicht zuletzt führt der NC zu **spezifischen Selektionen**, vor allem wenn er allein nach dem sog. Leistungsprinzip durchgeführt wird, d.h. de facto nach der Abiturnote, was immer sie mit Studierfähigkeit oder wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit zu tun hat, eventuell ergänzt um 'Wartezeiten-Regelungen'.

Das trifft dann vor allem junge Frauen, weil sie sich von nicht so guten Noten eher beeindruckt lassen und bei Barrieren weniger Ehrgeiz entwickeln, sie zu überwinden. Insofern ist der NC (neben den Arbeitsmarktbedingungen) ein Faktor, der dazu geführt hat, daß der Anteil von Frauen unter den Studienanfängern stagniert, sogar leicht rückläufig ist.

Jedenfalls sprechen all diese Erfahrungen dafür, daß der NC nur in allergrößten Notfällen, in zeitlicher Begrenzung und durch begleitende Maßnahmen der Situationsverbesserung verschrieben werden kann. So jedenfalls auch der Tenor des Bundesverfassungs-

gerichtsurteils zum NC. Dieses nach wie vor gültige Urteil von 1972 unterstrich nachdrücklich das Grundrecht auf freie Wahl des Berufes und der Ausbildungsstätte.

Ein Numerus clausus für Studienanfänger ist danach nur verfassungskonform,

- (1) wenn er in den Grenzen des unbedingt Erforderlichen unter erschöpfender Nutzung der vorhandenen, mit öffentlichen Mitteln beschafften Ausbildungskapazitäten angeordnet wird; und
- (2) wenn Auswahl und Verteilung nach sachgerechten Kriterien mit einer Chance für jeden Bewerber und unter möglichster Berücksichtigung der individuellen Wahl des Ausbildungsortes erfolgen.

Das heißt: Ein Numerus clausus ist nicht direkt verfassungswidrig; aber seine Einsatzmöglichkeit wird stark eingeschränkt auf absolute Notsituationen, wobei das Verfahren sachgerecht und individuell zumutbar sein soll.

Sowohl die Frage der "erschöpfenden Nutzung der Ausbildungskapazitäten" bleibt dann noch umstritten, als auch beim Verfahren die Frage, was als sachgerecht und individuell zumutbar gelten kann. Der sich hinziehende Streit um die Einführung des NC in der Betriebswirtschaftslehre ist ein Beispiel zur ersten Frage, die besonderen Zulassungsregeln mit dem Mischverfahren in der Medizin, immer wieder geändert und neu gefaßt, ein Beispiel für die zweite Frage.

Angesichts der ungünstigen Folgen und Nebenfolgen des NC, aber auch in Anbetracht des Urteils des Bundesverfassungsgerichts, bestand zwischen Hochschulen und Politik in den 70er und 80er Jahren weitgehend Konsens, die Hochschulen offen zu halten, Zulassungsbeschränkungen zu vermeiden. Dies wurde von den Hochschulrektoren sogar 1989 noch einmal bekräftigt. Aufgrund des "Öffnungsbeschlusses" von 1977 verlief bis zum Ende der 80er Jahre die durch den NC bedingte Problematik tatsächlich eher rückläufig: dies betrifft die Aufnahme des Wunschstudiums, das Ausmaß des Parkstudiums oder der Wartezeiten. Mit der Ausweitung des Numerus clausus auf Fächer der Betriebswirtschaft beginnt sich die Situation allerdings seit 1990 wieder zu verschärfen; und gegenwärtig scheint der Konsens zu brechen und sich auf eine neue Auseinandersetzung zuzuspitzen: NC oder Offenhalten. Sie wird in den nächsten Zeiten sicherlich viele heiße Debatten bewirken, auf der Tagesordnung bleiben.

6. Hochschulpolitische Strategien: Probleme der Wünschbarkeit und Machbarkeit

Was kann man sich nicht alles wünschen, damit die unerträgliche Situation besser, zumindest nicht noch schlimmer wird.

- Ein schnelleres Studium und Studienzeitverkürzungen!
- Weniger Studierende, daß erst gar nicht so viele zum Studium kommen!
- Mehr Studienplätze, einen kräftigen Ausbau der Hochschulen!

Wie aber sind solche Wünsche umsetzbar, machbar? Welche "Maßnahmen" im einzelnen gäbe es, mit welchen Begründungen und welchen Folgen, mit welchen "Erfolgschancen"?

Fangen wir mit dem "schnelleren Studium" an? Die Forderung nach einem **schnelleren, effizienterem Studium** ist bedenkenswert. Studienzeitverkürzungen können ohne Frage zur Entlastung der Hochschulen beitragen. Um zu einem rascheren Studienabschluß zu kommen, sind allerdings die Hochschulen, die Studierenden und die Politik gleichermaßen gefordert- eine schwierige Koalition. Die Hochschulen hätten Studiengänge, Betreuungsformen und Studienbedingungen anzubieten, die tatsächlich ein rascheres Studium erlauben. Die Studierenden, in Solidarität mit jenen die "draußen" warten, hätten sich um ein intensiveres Studieren, ein früheres Melden zu den Prüfungen zu bemühen. Viele Studierende sehen aber bislang den Sinn eines rasch durchgezogenen Studiums noch nicht recht ein, obwohl sie meinen, das sei für ihre individuellen Berufsaussichten nützlich. Außerdem sehen sie sich widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt: So verlangt man von ihnen neben dem Studium praktische Erfahrungen zu sammeln, möglichst auch einmal im Ausland zu studieren und zusätzliche Qualifikationen zu erwerben (z.B. EDV, Sprachen). All dies sind Elemente, die gegenwärtig noch die Studienzeiten dehnen. Und der Trend zur längeren Dauer des Studiums setzt sich bislang Jahr für Jahr fort. Nicht zuletzt auch deshalb, weil immer mehr Studenten neben dem Studium erwerbstätig sind, viele davon notgedrungen.

Zwangsregulationen (Stichwort "Regelstudienzeiten"), schon einmal Anfang der 80er Jahre intensiver in der Debatte, werden sich politisch kaum durchsetzen lassen, solange nicht die entsprechenden Voraussetzungen von seiten der Politik geschaffen sind, d.h. verbesserte Studienbedingungen an und um die Hochschulen.

Manche hegen den Wunsch, die **Verminderung der Studentenzahlen** ließe sich bewerkstelligen, indem weniger junge Menschen die Studienberechtigung erhalten oder indem weniger von ihnen zum Studium zugelassen werden.

Der Traum von weniger Studienberechtigten wird sich wohl absehbar nicht verwirklichen. Die Wirklichkeit sieht eher anders aus: Denn es befinden sich bereits höhere Anteile als früher in den gymnasialen Oberstufen, und der Zugang zum Gymnasium steigt ungebrochen weiter. Haben wir jetzt eine Studienberechtigtenquote von etwa 30 Prozent, so sind im Laufe der 90er Jahre eher 40 Prozent zu erwarten. Und am 'Standard' des "international angesehenen Abiturs" wird kaum gerüttelt werden können, da ist der Philologenverband energisch davor. Das hat nicht zuletzt die Debatte um die 12jährige Gymnasialzeit gezeigt. Darauf müssen wir uns einstellen: Es wird absehbar keinesfalls weniger, eher mehr Studienberechtigte geben, in den alten wie in den neuen Bundesländern (die zudem einen hohen Nachholbedarf haben).

Läßt sich, so die letzte Hoffnung, wenigstens der **Zugang zu den Hochschulen** drosseln, auf eine "sanfte" oder "harte" Tour?

Alle sollen studieren, die es wollen und können! Diese Maxime erscheint eigentlich einleuchtend in einer freien, leistungsbezogenen, offenen Gesellschaft, in der das Recht auf Bildung gelten soll und die freie Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte ein Grundrecht der Verfassung ist.

Man hat jedoch den Eindruck, daß es manchen Politikern (auch Hochschullehrern) gar nicht behagt, daß so viele studieren. Die Bildungswilligkeit der vielen (der Masse?) ist ihnen irgendwie unheimlich. Dieses Unbehagen artikuliert sich häufig als Forderung, die Zahl der Studierenden an den "Bedarf" der Wirtschaft zu koppeln, verbunden mit der Warnung vor einem akademischen Proletariat. Mit solchen "Bedarfsargumenten" die Begrenzung der Studentenzahlen zu begründen, diese Möglichkeit hat das Bundesverfassungsgericht mit seinem Urteil von 1972 jedoch endgültig verwehrt. Wer damit dennoch liebäugelt, muß sich sagen lassen, daß solche Koppelung nicht auf dem Boden der Verfassung steht.

Was wäre an Vorgehensweisen der sanften (liberalen) Tour geeignet, den Studentenzustrom zu bremsen? Vorgeschlagen werden private Kostenbeteiligung, eigene Zulassungsverfahren durch die einzelnen Hochschulen, möglicherweise die Einführung von zusätzlichen Voraussetzungen. Maßnahmen der "weichen Tour" scheinen eher möglich, aber sie nehmen bestimmte soziale Ungleichheiten in Kauf, sie brauchen zudem erheb-

liche Zeit, ehe sie greifen, und ihr "Erfolg" erscheint fraglich. So hat ja auch die Reduzierung und Umstellung des BAföG zwar zu einer Benachteiligung von ärmeren Studierenden und von Jugendlichen aus Arbeiterfamilien und Familien kleiner Angestellter geführt - aber insgesamt nichts am weiteren Zulauf an die Hochschulen geändert. Und die eigenen Hochschuleignungsprüfungen hält der Philologenverband für einen "fragwürdigen Wunschtraum der Universitäten" - und verweist nicht ganz zu Unrecht auf die aufwendigen Eingangstests in der Medizin.

Bleibe also nur die "harte (dirigistische) Tour"? Das wäre ein allgemeiner Numerus clausus und feste Zulassungsquoten (wie auch immer ausgefüllt).

Ganz abwegig erscheint mir die Festlegung fester Studierquoten oder die Festschreibung einer Höchstzahl von Studierenden, sagen wir auf 20 % eines Jahrgangs oder auf 1,3 Millionen. Manche träumen zwar von solchen Grenzwerten. Doch die Beispiele von Gesellschaften, die das in Deutschland praktiziert haben, schrecken eher davon ab. Man denke an den Nationalsozialismus oder an die ehemalige DDR; solche Festlegungen haben immer einen "totalitären" Beigeschmack. Sie werden weder dem Grundrecht der einzelnen gerecht, noch fördern sie produktive und innovative Prozesse in der Gesellschaft, hemmen sie viel mehr bis zur Erstarrung.

Der andere Weg wäre die sukzessive Ausweitung des NC auf immer mehr Fächer, begründet mit der übermäßigen Beeinträchtigung des Universitätsbetriebes und der Studienverhältnisse. Das ginge zwar im Prinzip; wenn man das aber Schritt für Schritt realisiert, kann einem vor den Folgen und Nebenfolgen nur grausen (auf einige hatte ich bereits hingewiesen). Außerdem würde dieser Weg alles in allem dennoch zu einer Verschlechterung führen. Denn von den Verhältnissen wie sie jetzt in den überfüllten Fächern herrschen, käme man dadurch nicht herunter. Über kurz oder lang wären vielmehr alle Hochschulen und alle Fächer (römischer Brunnen-Effekt) total überfüllt.

Und was wäre mit dem Ausbau der Personalstellen und Hochschulkapazitäten? Das wird zwar als wünschbar, aber als nicht machbar bezeichnet (leider, wegen des fehlenden Geldes oder anderer wichtiger Aufgaben und Interessen).

Natürlich muß man, wenn man vom Ausbau redet, auch von Geld reden. Nach der Stagnation, ja den Mittelkürzungen in den 80er Jahren, deutete sich in den letzten drei Jahren ein gewisses Umdenken an. Denn es gab ein Sonderprogramm I (1988) für überlastete Studiengänge (Volumen immerhin 2,1 Milliarden DM über 7 Jahre, d.h. 300 Millionen pro Jahr). Und das Hochschulsonderprogramm II zur Förderung des wissen-

schaftlichen Nachwuchses (ursprünglich mit 6 Milliarden angesetzt, dann auf 4 Milliarden wieder gekürzt, bei einer langen Laufzeit von zehn Jahren).

Auf Studienplätze umgerechnet, wäre das aber nicht mehr als ein Zuwachs von etwa 20.000 - ein Tropfen auf den heißen Stein. Denn dann käme man bestenfalls dem Zielwert von 850.000 Studienplätzen näher, ohne ihn zu überschreiten.

Was beinhalten diese mit viel Publicity betriebenen, ja inszenierten Sonderprogramme tatsächlich:

- sie gleichen die Mittelkürzungen der 80er Jahre (z.B. "Kw"-Vermerke) gerade mal aus,
- sie erhöhten nicht die Zielwerte der Studienplätze über 850.000;
- sie führen nicht einmal dazu, daß der einstmals vorgesehene Stellenbestand für 1 Mio. Studierende erreicht wird (gemäß Bildungsgesamtplan von 1972 für 1985).

Inwieweit sticht das Argument der knappen oder leeren Kassen? Sind die sogenannten finanziellen Sachzwänge nicht doch, wie meistens in der Politik, eher Machtzwänge bzw. politische Grundsatzpräferenzen.

Jedenfalls gibt es mir zu denken, wenn ich die Entwicklung des Bildungsbudgets in den letzten Jahren betrachte: Der Anteil an Ausgaben für die Hochschulen im öffentlichen Gesamthaushalt übersteigt nicht 3,7 %, unverändert seit vielen Jahren; der Anteil am Bruttosozialprodukt fällt sogar seit 1975 beständig von 1,32 auf 1,14. Wünschenswert und machbar erschienen mir durchaus: 4 % der öffentlichen Haushalte und 1,3, besser noch 1,5 % des Bruttosozialprodukts.

Natürlich steht man in Konkurrenz zu anderen Interessen, der Polizei, den Landwirten, dem Wohnungsbau, dem Straßenbau, dem Ausbau von Kindergärten wie Ganztagschulen (wenn wir im Bildungsbereich bleiben). Aber das heißt doch auch nichts anderes, als daß die Argumente der "leeren" Kassen wie der "Sachzwänge" nicht von vornherein dazu führen dürfen, daß die Hochschulen ihre berechtigten Ansprüche gar nicht mehr anmelden oder vehement vertreten. Gerade bei "Konkurrenz" sind sie verpflichtet, dies zu tun.

Gegenwärtig befinden wir uns tatsächlich in einer verfahrenen Situation, der Karren steckt im Dreck. Das Dilemma ist tief; Ein NC erscheint "machbar", aber nicht wünschbar; der Ausbau der Hochschulen erscheint wünschbar, wird aber als nicht machbar hingestellt.

In solcher verfahrenen Situation reicht ein Weg alleine nicht aus: den Pferden ein kräftigeres "Hau ruck!" zuzurufen, auf den Karren keinen zusätzlichen Ballast zu laden, oder in den schlammigen Weg einige Planken und Steine zu legen.

In solcher Situation bedarf es vielmehr der Phantasie und vieler Schritte, z.B. auch vertretbare Angebote für Abiturienten außerhalb der Hochschulen zu entwickeln. Es bedarf auf alle Fälle einer Neudefinition der Ausbauplanungen für die Hochschulen, selbst wenn sich manche noch dagegen wehren. Man mag es wenden wie man will: Selbst wenn Studienzeitverkürzungen greifen, selbst wenn größere Teile der Studienberechtigten auf den Weg in die Hochschule verzichten oder davon abgehalten werden, selbst dann kann sich die gegenwärtige Lage nicht verbessern. Und deshalb erscheint es mir auf Dauer nicht haltbar, auf den NC als "richtigen Lösungsweg" zu setzen. Denn das beinhaltet die Gefahr eines vorschnellen Einlenkens durch Hochschulrektoren wie Hochschullehrer: sie vergeben sich die Chance, für einen weiteren Ausbau bei den Politikern wie in der Öffentlichkeit hinzuwirken.

Es erscheint mir unabweisbar, die Planungszahl von 850.000 Studienplätzen zu erhöhen, zumindest auf eine Million, besser noch auf 1,2 Millionen. Selbst dann herrscht an den Hochschulen keine Idylle, denn es bleibt immer noch eine Überlast, es werden selbst dann begrenzte Zulassungsregelungen, wie etwa jetzt, bestehen bleiben. Solches Bemühen würde bedeuten, für bis zu 400.000 neue Studienplätze an den Hochschulen der alten Bundesländer zu sorgen - das hat zutreffend der Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz hochgerechnet. Und das wären nicht weniger als zehn bis zwanzig neue Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen oder neue Arten). Ich verstehe, daß eine solche Aussicht Hochschul- und Finanzpolitiker erschrecken kann, zumal zugleich ein Bedarf von 30.000 zusätzlichen Stellen im wissenschaftlichen Bereich anzumelden ist.

Angesichts der Bildungsnachfrage wie der gesellschaftlichen Entwicklung halte ich eine zweite "Gründungswelle" von Hochschulen für unumgänglich, spielt man die Vor- und Nachteile aller Lösungswege durch. Die Hochschulpolitik sollte sich, bei allen Schwierigkeiten, deshalb eher früher als später darauf einstellen, daß man mit dem jetzigen Bestand nicht mehr auskommt. Versäumt sie es, einen Ausbau in die Wege zu leiten, hilft auch ein NC wenig, die Verhältnisse werden noch schwieriger - und man wird sich dann über manche ungehaltenen Reaktionen, Konflikte und Proteste nicht wundern dürfen.

Studienqualität - Erfahrungen und Urteile der Studierenden

1. Hochschullehrerrolle und studentische Kritik
2. Grundelemente der Lehrqualität und ihre Evaluation
3. Fachdifferenzen: Medizin und Jura
4. Forschungs- und Praxisbezug des Studiums
5. Studierertrag und Förderung
6. Anforderungen und problematische Arbeitskulturen
7. Der Preis der Überfüllung: geminderte Lehrqualität
8. Forderungen zur Entwicklung der Hochschulen
9. Einige Folgerungen

(Vortrag an der Philipps-Universität in Marburg zum "Tag der Lehre" am 25.11.1992)

1. Hochschullehrerrolle und studentische Kritik

Die **Hochschullehrerrolle** ist hinsichtlich "Kritik" zwiespältig: Im Bereich der Forschungstätigkeit wird Kritik erwartet und akzeptiert, hat sogar ihre institutionellen Formen; im Bereich der Lehrtätigkeit ist Kritik dagegen wenig gefragt, erscheint vielfach als Zumutung. Während Forschungstätigkeiten und ihre Resultate zumindest einen semi-öffentlichen Charakter besitzen, bleibt die Lehrtätigkeit weitgehend Privatangelegenheit.

Studienqualität und Lehre **von Studierenden** evaluieren zu lassen, ist dann zusätzlich problematisch. Die **Einwände** sind verständlich: Die Studierenden seien nicht hinreichend kompetent, sie würden illusionäre Maßstäbe anlegen und es sich mit der Kritik zu einfach machen, da sie ihnen allzu rasch und pauschal zur Hand sei. Dennoch sind die Sicht und damit Kritik von Studierenden an der Studien- und Lehrsituation beachtenswert, ja ernst zu nehmen. Denn bei aller Unschärfe, sicherlich auch Einseitigkeiten ihrer Sichtweise, die Beurteilungen fallen so deutlich und unterschiedlich aus, daß darin offenbar mehr steckt als nur ein Körnchen Wahrheit.

Im Rahmen eines **umfangreichen Studentensurveys** zur Studiensituation befragen wir, die Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, seit 1983 alle zwei bis drei Jahre Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Die letzte Erhebung fand im Wintersemester 1989/90 statt. Die Studierenden nehmen bei der schriftlichen Befragung zu einem breiten Themenspektrum Stellung. Im Mittelpunkt stehen Fragen zu ihren Studiemotiven und Studienstrategien, zu ihren Studienerfahrungen und -problemen, darunter auch Fragen zur Beurteilung der Lehre und des Studiums.

Uns geht es bei diesen **Fragen zur Studienqualität** weniger um die Verteilung von Lob und Tadel, als vielmehr darum, ihre Voraussetzungen und ihre Folgen zu erkennen. Die Zahl der beteiligten Studierenden, bei jeder der mittlerweile vier Erhebungen annähernd 10.000, erlaubt aussagefähige Differenzierungen, z.B. nach Einfächern an verschiedenen Hochschulen; sie erlaubt auch, Zusammenhängen auf die Spur zu kommen, z.B. zwischen Anforderungsprofilen und Studierenertrag oder zwischen Überfüllung und Lehrqualität, was bei unserem Thema "Studienqualität", zumal in der aktuellen Situation, besonders wichtig ist.

2. Grundelemente der Lehrqualität und ihre Evaluation

Verständigen wir uns zuerst darüber, was wir unter dem Etikett "**Studienqualität**" erfassen. Die Überlegungen, was die Qualität der Lehre ausmache, haben uns dazu geführt, von vier Elementen auszugehen: Das grundlegende Fundament bildet sicherlich die **inhaltliche und fachliche Qualität des Lehrangebotes**, die vor allem vom Wissen und der Kompetenz der Hochschullehrer/innen abhängt. Das zweite Fundament, auf das Studium als Ganzes gesehen, besteht im **gelungenen Aufbau**, der übersichtlichen und **geordneten Gliederung** des Studienangebotes. Als drittes Element ist die **Güte der didaktisch-methodischen Vermittlung des Lehrstoffes** heranzuziehen, die verständliche und nachvollziehbare Darstellung in den Lehrveranstaltungen, die Lehrqualität im engeren Sinne. Und schließlich darf als viertes Element nicht übergangen werden: die **studienbegleitende Betreuung und Beratung** der Studierenden, die tutoriale Qualität der Lehre.

Alles in allem bewerten die Studierenden die **inhaltliche Qualität** der Lehre am besten, insgesamt sogar recht gut. Dies ist eine wichtige Grundlage, denn dieser Aspekt ist ihnen selbst am wichtigsten - und zugleich drücken sie damit ihre vorhandene Anerkennung der fachlichen Kompetenz der Hochschullehrer/innen aus.

Die **Qualität des Studienaufbaues** schneidet nicht so günstig ab: Gerade hierin bestehen große Unterschiede zwischen den Fächern, ob die Gliederungsqualität eher gelungen erscheint (wie in der Physik), oder eher als mißlungen bezeichnet wird (wie in den Erziehungswissenschaften), ob ein übertriebenes Maß an Reglementierung (wie in der Medizin) oder ein Mangel an Strukturierung vorherrscht (wie in der Soziologie oder in den Rechtswissenschaften).

Mit der **Gestaltung und Durchführung der Lehrveranstaltungen** haben viele Hochschullehrer/innen nach dem Urteil der Studierenden ihre Probleme. Bemühungen der Hochschuldidaktik könnten zu deutlichen Verbesserungen dieses Teils der Lehre im engeren Sinne beitragen, zumindest dazu verhelfen, daß Mindeststandards gesichert und gehalten werden.

Die **studienbegleitende Betreuung und Beratung** der Studierenden, wird am ungünstigsten eingeschätzt; ein gravierendes und leider traditionelles Manko deutscher Hochschulen. Dazu nur eine Zahl: Auch in höheren Semestern hat ein Drittel der Studierenden einen Professor außer in Vorlesungen und Übungen nie oder nur ganz selten zu Ge-

sicht bekommen, geschweige denn die Möglichkeit zu einem vertiefenden fachlichen, beratenden Gespräch gehabt oder genutzt.

3. Fachdifferenzen: Medizin und Jura

In den einzelnen Fächern bewerten die Studierenden die verschiedenen Elemente der Studien- und Lehrqualität ganz unterschiedlich; sie werfen keineswegs alles pauschal in einen Topf.

Ziehen wir dennoch eine **globale Bilanz für die Fächer**, der Einfachheit halber, ergeben sich deutliche Qualitätsstufen. Noch vor dem berühmt-berüchtigten Spiegel-Ranking unter dem Motto: "Welche Uni ist die Beste?" haben wir 1989 bereits ein **Ranking** zur "Bewertung der Qualität der Lehre aus der Sicht der Studierenden" vorgelegt. An den Universitäten schnitten am besten die Mathematik, der Maschinenbau und die Evangelische Theologie ab; knapp gefolgt von Physik, Chemie und Informatik, Elektrotechnik und Biologie.

Aus kritischer Sicht der Studierenden lenken wir den Blick auf jenes letzte Viertel von Fächern mit den schlechteren Gesamtnoten. Darunter finden sich sozialwissenschaftliche Fächer wie Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaften, zum anderen aber auch Betriebswirtschaftslehre und Nationalökonomie. Aus dem natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich fällt kein Fach in diese Schlußgruppe, aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich nur Germanistik und Romanistik.

Auf den **Abstiegsplätzen**, wenn dieses despektierliche Bild erlaubt ist, befinden sich **Jura und Medizin** - nicht von uns dahin plaziert, sondern von den Studierenden dieser Fächer. Und ist es nicht auch ein Element der Studienqualität, daß sich ausgerechnet in Jura und Medizin die **Studentinnen** am häufigsten benachteiligt und zurückgesetzt, zumindest nicht angemessen behandelt und unterstützt fühlen? Im Fach Medizin sind die Studierenden nicht nur mit der Lehrqualität am unzufriedensten, sie sind auch im Vergleich am wenigsten einverstanden mit dem Anforderungsprofil ihres Studiums. Es ist ihnen allzu verschult und auf schlichtes Faktenwissen abgestellt. Es ermöglicht zu wenig das Verständnis grundlegender Prinzipien und läßt zu wenig Raum für die Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte.

Außerdem beklagen die Studierenden der Medizin die fehlenden Kontakte zu Hochschullehrern und deren ausbleibende Beratung. Vielleicht meinen die Hochschullehrer,

diese sei nicht nötig, weil doch alles so bis ins letzte geregelt sei? Weniger Reglementierung, dafür mehr Betreuung wäre wohl die wichtigste Losung für die Reform des Medizinstudiums!

Dabei ist zu bedenken: Die Medizin-Studenten bringen an sich **hervorragende Voraussetzungen** für ein Studium mit; mangelnde Studierfähigkeit oder fehlender Studienfleiß kann ihnen wohl am wenigsten vorgeworfen werden. Ihr Studium ist zwar vom Ansatz überlang, aber die Mediziner überziehen am wenigsten die vorgesehenen Studienzeiten (und die Streuung zwischen den Hochschulen ist am geringsten). Deshalb sind ihre Kritikpunkte besonders ernst zu nehmen, zumal sich ihre Unzufriedenheit in den letzten Jahren gesteigert hat, mit vermehrten Zügen einer latenten Aggressivität.

Im Fach **Jura** sind die sozialen Beziehungen zu den Hochschullehrern noch schlechter als in der Medizin: Auch hier bemängeln die Studierenden die schlechte Betreuungsqualität in ihrem Studium. Hinzu tritt eine verschärfte Konkurrenz zwischen den Studierenden selbst. Das soziale Klima in diesem Fach ist ausgesprochen rau und egoistisch.

Die Arbeitskultur des Faches ist zwar durch hohe Leistungsanforderungen gekennzeichnet, aber es mangelt an einer klaren Gliederung und einem nachvollziehbaren Aufbau. Das Motto scheint zu lauten: Keiner weiß wo's langgeht, aber das mit aller Kraft (um der Karriere willen)!

Offenbar sind die Vorlesungsreihen von Bürgerlichem Recht I bis IV oder Strafrecht I und II, trotz ihrer vermeintlich klaren Stufung, für die Studierenden in ihren inhaltlichen Bezügen und ihrer praktischen Relevanz nicht so nachvollziehbar. Offenbar hangeln sich die Studierenden von "Fall zu Fall", und es bleibt ihnen unklar, was dies für die Prüfungen und die Praxis bedeutet. Die einzige Rettung bleiben dann Repetitor und Skripten.

Zur **Verbesserung der Studien- und Lehrqualität** wäre in den **Rechtswissenschaften** daher ein verbesserter Studienaufbau unter übergreifenden Bezügen notwendig; es wäre zudem alles daran zu setzen, das Betriebsklima und die Betreuungsleistung der Hochschullehrer/innen zu verbessern. Einen Gewinn an Durchblick im Dschungel der Paragraphen hat die einphasige Jursitenausbildung mit ihrer Praxiskomponente besser eingelöst. Wenn Effizienz und Qualität tatsächlich ernst gemeint sind, sollte der Verzicht auf die einphasige Juristenausbildung nicht das letzte Wort gewesen sein (auch Fehlurteilen im Hochschulbereich sollte der Weg zur Revision offenstehen).

Bei den **Medizinern**, wo fast alles im Argen liegt, müssen sowohl Aufbau und Struktur des Studienganges, die Einseitigkeit der Anforderungen sowie das Kontakt- und Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden einer gründlichen Verbesserung unterzogen werden. Die Studierenden fordern am dringlichsten Entregulierung und Entrümpelung im Fachstudium. Die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates erarbeiteten "Leitlinien zur Reform des Medizinstudiums", die von ihm zustimmend zur Kenntnis genommen wurden, weisen dazu den richtigen Weg. Ihn gilt es nun auch zu begehen. (Es ist erfreulich für uns, wie für die befragten Studierenden, zu sehen, daß die Befunde unserer Erhebungen in die Begründung der Leitlinien Eingang gefunden haben).

Ziehen wir **praktische Folgerungen aus den Analysen**, wie Studierende die Lehrqualität und Studienkultur in ihrem Fach erfahren und beurteilen, dann erweist sich die Differenzierung nach Fächern als unabdingbar. In der Regel sind die **Unterschiede nach Fächern** sogar weit bedeutsamer als die Unterschiede nach Hochschulen. Insofern hat das Spiegel-Ranking des Hochschul-Vergleichs eher in die Irre geführt, eine Folgerung, die auch die Befunde zur Lehrqualität aus der letzten Sozialerhebung ebenfalls nahelegen, die demnächst veröffentlicht werden. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß die meisten Fächer in erster Linie einer hochschulübergreifenden Grundsanierung bedürfen (um es in der Sprache der Gutachter der Kienbaum-Gruppe zu sagen).

Das gilt im übrigen auch für die **Universität Marburg**. Wie die im Rahmen der Erhebungen "Student 92" von Dr. Brämer an der hiesigen Universität erfassten Schlüsselindikatoren zur Situation der Lehre belegen, sind die Grundprobleme hier kaum anders als an anderen Hochschulen:

- der vielfach fehlende Praxisbezug, die enge Fachborniertheit und die ungenügende Organisation des Lehrbetriebes.

Auch die Bewertung der Lehrkräfte fügt sich in das allgemeine Muster: die fachwissenschaftliche Kompetenz gilt als einigermaßen positiv, aber die tutoriale Betreuung und Zugänglichkeit ist unzureichend, das pädagogisch-didaktische Können gar mangelhaft.

Ebenso lassen die Indikatoren für die einzelnen Fächer Verhältnisse erkennen, die nicht typisch oder einzigartig an dieser Hochschule sind, sondern ganz charakteristisch für die jeweilige Fachkultur ausfallen:

- So die soziale Distanz und Konkurrenz bei den Juristen, deren rauhes, karriereorientiertes Betriebsklima.

- So die Medizin mit ihrer fachlichen Einseitigkeit einer Paukwissenschaft, verbunden mit einem Defizit an Vertrauen zwischen Hochschullehrer/innen und Studierenden.
- So die Pädagogik mit ihrem desorganisierten Lehrbetrieb, bei einem freundlich-vertrauensvollen Verhältnis untereinander.
- So schließlich die günstigere Evaluation von Studium und Lehre in den Fächern der Naturwissenschaften wie Physik, Chemie und Biologie.

Wie zu erkennen, richtet sich die Kritik der Studierenden in den einzelnen Fächern (hier an der Universität wie an den anderen Hochschulen) auf jeweils andersartige Konstellationen von Problemen und Defiziten. Demzufolge kann es kein einheitliches Rezept zur 'guten Lehre' geben. Man muß sich in jedem Fach in eigener Weise um die vordringlichen Verbesserungen kümmern, z.T. in gegensätzlicher Form sogar: Während in der Medizin eine gewisse Entregulierung angebracht wäre, käme in den Sozialwissenschaften den Studierenden eine gewisse Standardisierung entgegen.

Über diese jeweiligen fachspezifischen Notwendigkeiten der Studiengestaltung und Verbesserung der Lehre hinaus, lassen sich drei allgemeine Elemente anführen, die den meisten Studierenden in allen Fächern, Studentinnen wie Studenten, zu einer besseren Studienqualität verhelfen könnten:

- **Häufiger Lehrveranstaltungen im kleineren Kreis;** gerade die Studienanfänger sind darauf noch stärker angewiesen, aber ausgerechnet sie werden fast durchweg mit "Massenveranstaltungen" abgespeist.
- **Stärkerer Praxisbezug,** d.h. Praxisanteile wie praktische Übungen im Studium, und zwar in wissenschaftlicher Einbettung mit Anleitung und Aufbereitung.
- **Intensivere Betreuung durch Lehrende,** ihre Beratung vor allem in Fach- und Prüfungsfragen, verbunden mit einer rechtzeitigen Klärung und Orientierung, die zugleich motivierend wirkt - und zur Effizienz beiträgt.

4. Forschungs- und Praxisbezug des Studiums

Für die Diskussion der Lehrgestalt an den Hochschulen ist ebenfalls bedeutsam, ob der Forschungsbezug, die Forschungsorientierung im Mittelpunkt steht, oder inwieweit ein Praxisbezug vorherrscht oder vorherrschen soll.

Insgesamt bleibt die beabsichtigte institutionelle Aufgabenteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nach der Wahrnehmung der Studierenden erkennbar. Der Praxisbezug erscheint den Studierenden an Fachhochschulen deutlich häufiger gut eingelöst, während der Forschungsbezug deutlich mehr Universitätsstudenten tatsächlich verwirklicht erscheint.

Diese unterschiedliche Ausrichtung der beiden Hochschularten wird von den Studierenden durchaus akzeptiert. Die Ausrichtung soll aber eine Akzentuierung darstellen und keine Einseitigkeit. So wünschen sich Studierende der Fachhochschulen mittlerweile ebenso häufig einen verstärkten Forschungsbezug wie die Universitätsstudenten - auch in dieser Hinsicht hat eine Angleichung der Klientel der beiden Hochschularten stattgefunden. Den Praxisbezug stärker herzustellen, das verlangen dagegen die Universitätsstudenten weit häufiger.

Was unter den Stichworten "Berufsqualifikation" versus "theoretisches, forschendes Lernen" verhandelt wird, oft so, als sei es ein Widerspruch, erscheint den Studierenden keineswegs als sich ausschließende Zielkonstellationen des Studiums. Die verschiedenen Verhältnisse von Praxisbezug und Forschungsbezug in der tatsächlichen Verwirklichung wie in den Wünschen und Forderungen der Studierenden verweisen auf einen aufschlußreichen Umstand: Die beiden Aspekte von Praxis- und Forschungsbezug schließen sich keineswegs aus oder stehen gar in Widerspruch zueinander. Denn durch einen engeren, erfahrbaren Forschungsbezug läßt sich die berufliche Qualifikation verbessern; und ein engerer Praxisbezug ermöglicht die Eröffnung von Forschungsfragen und eine eigenere, dann selbständigere Studienorientierung.

5. Studierertrag und Förderung

Von einer Teilnahme an der 6. Konferenz der American Association for Higher Education im letzten Jahr, hat Herr Schnitzer vor der Hochschul-Informationssystem GmbH in Hannover die Einsicht mitgebracht (und publiziert), daß die **Debatte über Lehrevaluation** in Deutschland sich weithin mit veralteten Konzepten befaßt. Seine darauf gründenden Vorschläge kann ich nur nachdrücklich unterstreichen, zum Beispiel:

- Nicht allein den oder die Dozentin und deren Lehrveranstaltung auf den Prüfstand zu stellen, sondern den Lernerfolg der Studierenden (den output) mehr zu beachten.
- Als Lernerfolge oder Studierertrag nicht ausschließlich den Wissenszuwachs zu vermessen, sondern auch die Schlüsselqualifikationen, wie kritisches und kommunikatives Denken, wie Urteilsfähigkeit und soziale Kompetenzen auszuloten.

Die **Befassung mit dem Studierertrag** in seinen verschiedenen Facetten erscheint aus zwei praktisch wichtigen Gründen lohnenswert. Erstens vermag das Thema der "Lehrqualität" nur dann sinnvoll bearbeitet zu werden, wenn wir Genaueres darüber wissen, welche Elemente der Lehrqualität in welchem Umfang den Studierertrag befördern. Zweitens kann man aus Analysen über Zusammenhänge zwischen der Studienkultur in den Fächern und dem jeweiligen Studierertrag wichtige hochschuldidaktische

Folgerungen zur Verbesserung der Lehre ableiten, die über die Evaluation eines einzelnen Dozenten oder einer einzelnen Veranstaltung hinausweisen.

Folgende Befunde zum Studierenertrag und dessen Voraussetzungen seien hervorgehoben:

Die **Förderung fachlicher Kenntnisse** wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst; im Vordergrund steht die inhaltliche Qualität der Lehre, aber auch eine gute Gliederung bzw. ein guter Aufbau des Studienganges ist bedeutsam; noch etwas wichtiger als dieser Aufbau ist die Qualität der Vermittlung des Stoffes in den Lehrveranstaltungen.

Anders sieht es bei den **praktischen Fähigkeiten** aus: Sie werden vor allem durch praktische Übungen, durch Praxisbezug und praktische Bewährung gefördert. Ein gelungener Forschungsbezug trägt ebenfalls zur Verbesserung praktischer Befähigung bei - verständlicherweise, insofern Forschung häufig Teil einer wissenschaftlich fundierten Praxis ist.

In besonderem Maße steigert sich der Ertrag bei den **außerfachlichen Kompetenzen**, d.h. den Komponenten von Bildung bzw. den Schlüsselqualifikationen, wenn die Setzung eigener Interessenschwerpunkte und die Mitwirkungsmöglichkeiten, kurzum die Eigenständigkeit, ermöglicht wird. Es tritt ein Zugewinn an Autonomie, an sozialer Kompetenz, an Allgemeinbildung wie Kritikfähigkeit ein. Eine erhebliche Rolle spielen außerdem die guten Beziehungen zwischen Hochschullehrern und Studierenden als Teil des sozialen Klimas.

Der **Erwerb allgemeiner Kompetenzen** setzt - folgt man den Erfahrungen der Studierenden - in der Tat hauptsächlich zwei Momente voraus: zum ersten Freiheit, zum zweiten Muße. Diese im Grunde klassischen Einsichten werden durch die Studierenden eindrucksvoll bestätigt. Als drittes Moment ist Bildung zudem ein Resultat gelungener Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese ist für Bildungsprozesse und für Schlüsselqualifikationen weit bedeutsamer als für die fachlich-berufliche Qualifikation im engeren Sinne, die eher auch bei sozialer Distanz gedeihen kann.

Wie gut die Förderung im Studium ausfällt, ist aber nicht allein von der Studienkultur und Lehrqualität im jeweiligen Fach abhängig. Das wäre zu einseitig gesehen. Es ist auch abhängig **von den Studierenden selbst**, von ihrem zeitlichen Arbeitsaufwand, ihrer Arbeitsintensität wie ihrer Anstrengungsbereitschaft. Hinsichtlich des Gewinns

fachlicher Kenntnisse ist der "**Eigenbeitrag**" der Studierenden nahezu gleichgewichtig zu veranschlagen wie die Gegebenheiten des Faches.

Es hängt also auch vom einzelnen Studierenden ab, ob er mehr oder weniger vom Studium hat - wobei eine **größere Leistungsbereitschaft und intensivere Wissenschaftsorientierung** dazu verhilft, mehr aus seinem oder ihrem Studium zu machen.

6. Anforderungen und problematische Arbeitskulturen

Bestimmte **Konstellationen von Studienkulturen erweisen sich als problematisch** für einen breiteren Ertrag des Studiums. Sie bieten den Studierenden geringere Chancen, ihre fachlich-berufliche Qualifikation und ihre allgemeinen Kompetenzen gleichermaßen zu entwickeln. Folgt man den Erfahrungen der Studierenden, sind es vor allem zwei Konstellationen im Studium, in denen entweder die fachliche Qualifizierung oder die Allgemeinbildung weniger gefördert werden.

Auf der einen Seite ist es eine **Arbeitskultur der Verschulung** mit hohen Hürden, vielen Reglementierungen und Vorgaben, einer Reduzierung auf das Erlernen von Fakten ohne Zeit zum eigenen Nachdenken oder das Entwickeln eigener Interessenschwerpunkte. Sie produziert in der Tat Absolventen, deren Fach- und Berufskompetenzen nicht einmal besser sind als die jener mit angemessenen Anforderungsstrukturen, bei denen aber die Förderung von Allgemeinbildung und Autonomie leidet. Diese Arbeitskultur herrscht nach Aussage der Studierenden in der Medizin und den Ingenieurwissenschaften vor.

Auf der anderen Seite ist eine **Arbeitskultur** ebenfalls nachteilig, die allzu **ungeregelt** bleibt, **anforderungsarm und unübersichtlich**. In ihr fällt nicht nur die fachlich-berufliche Qualifikation schlechter aus (was rasch einleuchtet), sondern die allgemeine Bildung ist auch nicht besser (wie manche unterstellen), nicht einmal die Kritikfähigkeit. Denn solche Studienlandschaften produzieren mehr Desorientierung als Orientierung und 'Kritik' als 'Fähigkeit' bedarf der Kenntnisse und fachlichen Fundierung. Eine derartige Arbeitskultur erleben viele Studierende der Sozial- und Erziehungswissenschaften.

Demnach kann man folgern: Am günstigsten sind Anforderungsstrukturen, die eine richtige Dosierung von vorgegebener Regelung und individuellen Interessenschwerpunkten, Arbeitsfleiß und Muße zur Reflexion, Faktenwissen und tieferes Verständnis

sowie Kritik miteinander verbinden. Darin liegt die **Kunst der Studiengestaltung** und die Qualität gelungener Lehre.

Dabei bleibt eine gewisse Bandbreite in der Balance und Konfiguration solcher Anforderungen durchaus vertretbar, d.h. "gute Lehre" ist mit unterschiedlichen Gewichtungen und verschiedenartigen Stilen vereinbar. Problematisch wird es, wenn Einseitigkeiten oder extreme Ausrichtungen vorliegen.

7. Der Preis der Überfüllung: geminderte Lehrqualität

Seit der gewiß **spektakulären Aufkündigung des "Öffnungsbeschlusses"** durch die Hochschulrektoren im letzten Herbst hat das Thema der Überfüllung Eingang in die Medien gefunden - zum Teil mit dramatischen Zuspitzungen wie "Bald knallts". Die Stellungnahmen der Hochschulrektoren liegen vor, mittlerweile sogar ein einstimmig verabschiedetes "Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland".

Was aber sagen die Studierenden dazu? Wie werden sie mit der großen Zahl an Kommilitonen im Studium fertig und wie stark wird Lehrqualität und Studium dadurch beeinträchtigt?

Die "große Zahl" ist für die Studierenden selbst **keineswegs eines "quantite negligible"**, keine unwichtige Sache, die sie nicht tangiert. An den Universitäten empfinden sich vier von zehn, an den Fachhochschulen drei von zehn dadurch in **erheblicher Weise belastet**. In der Rangreihe der Belastungen nimmt an Universitäten "die große Zahl der Studierenden" den dritten, an den Fachhochschulen den vierten Platz ein (unter zwölf Vorgaben), weit vor den unsicheren Berufsaussichten oder den Wohnverhältnissen, an Universitäten sogar vor der aktuellen finanziellen Lage. Die vielen Studierenden und die überfüllten Hochschulen sind demnach auch für die Studierenden ein gewichtiges, ernst zu nehmendes Problem.

Die **Beeinträchtigungen** sind mittlerweile erheblich (hier bezogen auf das WS 1989/90):

- 35 % geben an, keinen Arbeits-/oder Laborplatz erhalten zu haben bzw. häufig sehr beengt arbeiten zu müssen;
- 41 % können oft in Lehrveranstaltungen wegen Platzmangel und Unruhe den Ausführungen kaum folgen oder nur schwer - und sei der "Prof" noch so gut.
- 46 % erfahren häufig Verzögerungen bei der Buchausleihe;

- 25 % können ein beabsichtigtes Seminar/eine Übung nicht besuchen, weil die Anmeldezahl überschritten war. Dieser gleichsam hochschulinterne NC trägt mit Sicherheit dazu bei, aus dem Studienrhythmus herauszukommen.

Daß solche Beeinträchtigungen die Studienintensität blockieren, liegt auf der Hand, daß sie zugleich die Studienmotivation bremsen, das ist anzunehmen. Besonders gravierend ist aber, daß sie die Lehrqualität mindern.

Besteht keine Überfüllung oder ist sie nur gering, was in manchen Fächern noch durchaus der Fall ist, dann fällt die Beurteilung der Lehrqualität jeweils deutlich besser aus. Läßt man methodische Skrupel beiseite, weil man eine griffige Zahl will, dann ist festzuhalten: die Qualität der Lehre wird bei starker Überfüllung um 20 Prozentpunkte schlechter beurteilt. Und dies stellt eine solche Einbuße an Lehrqualität dar, die selbst durch die bessere, sogar preisgekrönte Lehre einzelner Professoren kaum wettgemacht werden kann.

In den Grundelementen der Lehrqualität (ich erinnere: bezüglich Inhalt, Didaktik und Betreuung) fallen die **Einbußen bei starker Überfüllung** ganz beträchtlich aus. **Vor allem die Lehrveranstaltungen leiden in ihrer Wirksamkeit.** Wenig Effekt hat die große Zahl Studierender für ihre Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen (das ist eher durch die Anlage des Studienganges bestimmt), oder auf die Mitwirkungsmöglichkeiten an Planung und Durchführung der Lehrveranstaltungen (das hängt mehr von der Bereitschaft der Hochschullehrer/innen dazu ab).

Letztendlich trifft es dann die Studierenden, denn die Überfüllung **hemmt die Möglichkeiten ihrer fachlich-praktischen Qualifizierung.** Genauer: Gemindert werden weniger Komponenten ihrer individuellen Bildung und persönlichen Entwicklung, gemindert werden vor allem Komponenten ihrer fachlich-beruflichen Qualifikation. Dazu zählen die fachlichen Kenntnisse, arbeitstechnische Fähigkeiten (Systematik) oder auch praktische Fähigkeiten. In all dem empfinden sich Studierende in übervollen Fachbereichen weniger gefördert als in weniger überfüllten Fachbereichen.

Nehmen wir die Beeinträchtigungen alles in allem und berücksichtigen zudem, wie sehr überfüllte Lehrveranstaltungen charakteristisch und Alltag in den Fächern sind, dann ergeben sich deutliche Stufungen hinsichtlich der **Erträglichkeit oder Unerträglichkeit des studentischen Daseins.** Die Überfüllung der Hochschulen in mehr und mehr Fächern hemmt die Bemühungen um bessere Lehrqualität und in der Folge die erfahrene fachlich-berufliche Förderung der Studierenden. Wobei drei Faktoren zusammenspielen: die schlechteren Rezeptionsmöglichkeiten des Stoffes in den Lehrver-

anstaltungen; die verringerte, unter die kritische Grenze fallende Beratung und Betreuung sowie der nachlassende Eigenbeitrag der Studierenden selbst, der für den Studiertrug und -erfolg dazu gehört. Es macht wenig Sinn, die Hochschulen und Hochschullehrer/innen ebensowenig wie die Studierenden pauschal auf die Anklagebank zu setzen. Sie erfüllen im Zeichen der Überfüllung vielmehr ein Übersoll. Ihren Wunsch nach erträglichen Verhältnissen kann man daher teilen.

8. Forderungen zur Entwicklung der Hochschulen

In den 70er Jahren haben mit der Hochschulrahmengesetzgebung, mit den verschiedenen Studienreformkommissionen, mit dem Ausbau der Hochschullandschaft sowie der Einbeziehung der Fachhochschulen wesentliche Entwicklungen im Hochschulbereich stattgefunden. Die Entwicklung der Hochschulen ist in den 80er Jahren weitgehend zum Stillstand gekommen, nur die Studentenzahlen vermehrten sich über alle Erwartungen. Auch die Studierenden meldeten sich kaum mehr zu Wort.

Das **Ausruhen in der Hochschulentwicklung** ist zu Ende. Wichtige grundsätzliche Entscheidungen stehen an. Welche Prioritäten setzen die Studierenden? Welche Rangfolge an Forderungen zur Hochschulentwicklung stellen sie auf und welchen Stellenwert hat dabei die Lehrqualität?

An **erster Stelle** steht eindeutig der **Stellenausbau der Hochschulen**. Die Studierenden fordern das mittlerweile nahezu einvernehmlich. Die Studierenden waren aber kaum weitsichtiger als frühere Prognosen zu den Studentenzahlen und darauf aufbauende Planungen. Denn 1987 waren erst 37 Prozent in starkem Maße für die Erweiterung der Ausbildungskapazitäten, d.h. für mehr Studienplätze. Erst zum Wintersemester 1989/90 stieg dieser Anteil auf 54 Prozent.

An **zweiter Stelle**, mit nahezu gleichem Gewicht, steht die **Verbesserung der Lehre** verbunden mit **inhaltlichen Studienreformen**. Das Thema hat folglich für die Studierenden einen hohen Stellenwert im Forderungskatalog.

Mit steigender Intensität fordern die Studierenden zudem hochschuldidaktische Verbesserungen und Mitsprache bei der Lehrplangestaltung. Jeweils mehr als die Hälfte, bis hin zu etwa 80 Prozent, erachten all dies für die Hochschulentwicklung als besonders wichtig.

Alle anderen Aspekte der Hochschulentwicklung fallen demgegenüber weit ab, nur eine Minderheit von höchstens 25 Prozent hält sie für wichtig. Und öfter ist die Zahl der Gegner größer als die Zahl der Befürworter. Von Planstudienzeiten und Kurzstudiengängen halten sie wenig, lehnen sie mehrheitlich ab.

Auf zwei zentrale Themenbereiche konzentrieren sich demnach die Forderungen der Studierenden:

- Stellenausbau und mehr Studienplätze - gleichsam der quantitative, kostenträchtige Aspekt der Hochschulentwicklung;
- Reform der Studiengänge und Verbesserung der Lehre, gleichsam der qualitative Aspekt der Hochschulentwicklung.

Bloße administrative Eingriffe und Maßnahmen ebenso wie die Verkürzung der Debatten auf Studienzeiten oder Zulassungsbeschränkungen sind für die meisten Studierenden nicht akzeptabel, dürften sogar bei vielen Widerstand hervorrufen. Für die Studierenden wäre es wichtig zu erkennen, daß auch die anderen Koalitionspartner im Bemühen um erträgliche Studienbedingungen, um mehr Studieneffizienz wie Studienqualität, die Hochschulen zum einen, die Politik zum anderen, die gleichen Anstrengungen unternehmen, die ihnen abverlangt werden, um das Ziel eines guten und zügigen Studiums vermehrt zu erreichen.

Es wäre fatal, wenn Hochschulen und Politik sich gegenseitig blockieren würden. Indem die Hochschulen die Studienreform und Verbesserung der Lehrqualität nicht energisch in Angriff nehmen, weil sie sich auf die Überfüllung berufen und auf der besseren Ausstattung als Voraussetzung und Vorleistung der Politik insistieren. Oder indem die Politik eine bessere Ausstattung erst dann in Aussicht stellt, wenn die Hochschulen nachgewiesen hätten, daß sie zu effizienteren Studiengängen und höherer Lehrqualität in der Lage sind.

Eine neue Zielorientierung würden die Studierenden der Universität keineswegs verschreiben. Ganz fatal erschiene es ihnen, den Forschungsbezug zu kappen. Sie fordern vielmehr ein Mehr an Forschungsorientierung, selbst an den Fachhochschulen. Und sie haben recht, weil dies ihre fachlich-berufliche Kompetenz befördert, gerade auch die Schlüsselqualifikationen.

Die Studierenden wollen ganz überwiegend kein auf bloße Effizienz getrimmtes Hochschulmodell im Sinne einer einseitigen Berufsqualifikation. Sie wollen vielmehr die breite, zugegebenermaßen spannungsreiche, deshalb aber gerade anregende Vielfalt der Aufgaben und Leistungen der Hochschule gewahrt wissen. Neben der beruflichen Qua-

lififikation gehören dazu die Einführung in die wissenschaftliche Forschung, die Förderung allgemeiner Bildung und Enkulturation, sowie schließlich die Erweiterung intellektueller und kritischer Kompetenzen.

Die Studierenden wollen dies deshalb, weil sie insgesamt selbst sehr vielfältig sind, freilich mit ausgeprägten fachlichen Profilen der Präferenzen und Schwerpunkte. Sie spüren offenbar sehr genau, daß der Verzicht auf eine dieser genannten Funktionen die Universität zerstören könnte.

9. Einige Folgerungen

Gemäß den Forderungen der meisten Studierenden sollen die Universitäten "Massenhochschulen" bleiben (im Sinne von vielen Studierenden), aber nicht "Massenhochschulen" sein (im Sinne von anonymer Betriebsamkeit).

Wie ist diese Ambivalenz, dieses schwierige praktische Dilemma zwischen **Offenhalten** und **angemessenen Studienbedingungen** aufzulösen. Welche Möglichkeiten bestehen außer Stellenausbau und Raumvermehrung auf der einen Seite, Numerus clausus und selektiveren Zugangsregelungen auf der anderen Seite, um trotz vieler Studierender effizientes und qualitatives Studieren zu ermöglichen?

Eine ganze Reihe von Möglichkeiten würden Studierende favorisieren und mittragen:

- (1) Als erstes und sehr entschieden ist die notwendige **Entrümpelung der Studiengänge** anzuführen, um durch **kürzere Verweilzeiten** das Ausmaß der Überfüllung zu reduzieren. Die Einsicht, auch durch beschleunigte Prüfungszeiten zu einem rascheren Studienverlauf zu kommen, hat sich unter den Studierenden verbreitet und wäre angemessen zu unterstützen.
- (2) Wichtig und attraktiv sind Angebote zur **Organisation des Selbststudiums** über Tutorien und subsidiäre Lehr- und Studiergruppen.
- (3) Fast ebenso bedeutsam wäre eine frühere und **bessere Information und Beratung**, vor allem in den Eingangsphasen. Das bewährte Instrument der Orientierungsveranstaltungen müßte durch das Beratungsangebot gestützt werden.
- (4) Im übrigen sind **Praktikumsphasen** zur Klärung der Studienorientierung und -motivation außerordentlich hilfreich.

- (5) Manche der Probleme werden aufgefangen, weil die Kontakte und die Kommunikation unter den Studierenden, die gegenseitige Unterstützung und Hilfe recht gut funktionieren (Ausnahme vor allem Jura). Dabei spielen die **Fachschaften eine kristallisierende Rolle, in vielfältiger und akzeptierter Weise**. Sie sollten in dieser Leistung besser gefördert werden, damit sie ihre Funktionen verstärkt und kontinuierlicher erbringen können.
- (6) Wie ein der Integration und Orientierung dienendes soziales Netz der Fachschaften, das auf dem **Studiengangsbewußtsein** basiert, an deutschen Hochschulen weiter zu entwickeln ist, wäre auch eine **verantwortliche Zuordnung der Hochschullehrer/innen** für ihre Studierenden einzuführen. Solche **Verantwortlichkeiten** sollten in geeigneter Weise etabliert werden, sie können nicht mehr dem selektiven Zufall überlassen bleiben.

Unabhängig davon ist bei den Bemühungen um die Entwicklung der Hochschulen die Frage nach der Qualität der Lehre ernster zu nehmen als bislang. Sie wäre aus dem Reservat einer "Privatangelegenheit" der Hochschullehrer/innen herauszuführen und hätte sich der Kritik und Evaluation zu stellen -so wie es für Forschungstätigkeiten längst üblich ist.

Dabei sollten auch die Urteile der Studierenden berücksichtigt werden. Nicht unbedingt notwendig erscheint es, die Praxis zu übertreiben, nach jedem Semester die Veranstaltungen aller Hochschullehrer/innen per vorgefertigtem Formular durch die Studierenden bewerten zu lassen - und die Resultate, gleich wie sie ausfallen, publik zu machen. Diese Evaluation und Rückmeldung sollte eher der kontinuierlichen Aufgabe des Fachbereiches zugewiesen und als selbstverständlicher Teil einer Veranstaltung von den Hochschullehrer/innen akzeptiert werden.

Drei wichtige Schlußfolgerungen aus unseren Untersuchungen will ich hervorheben: Erstens, die **Qualität der Lehre und des Studiums** hängt weniger von einem einzelnen Professor ab, sondern das Ensemble, das Kollegium der Professorenschaft insgesamt ist dafür bedeutsam. Deshalb sind Vorhaben wie "prüf den Prof" zwar schön und gut, aber wenn nicht zugleich der prüfende Blick auf das Kollegium sowie auf den Studiengang in seiner Abfolge und Abstimmung insgesamt gerichtet wird, kann dieses Vorhaben, einseitig betrieben, sogar kontraproduktiv ausfallen.

Zweitens: Will man die Studienqualität ernsthaft befördern, sind nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen zu evaluieren, ebenso bedeutungsvoll ist die **Betreuung und Beratung** der Studierenden durch Lehrende. Insgesamt erweist sich der Mangel an Bera-

tung und Betreuung für Studienqualität und Studieneffizienz sogar nachteiliger als die mindere Qualität einzelner Lehrveranstaltungen, was diese natürlich nicht entschuldigt.

Drittens: Es sollte und braucht nicht **Ziel all dieser Bemühungen** zu sein, eine überall gleichermaßen ausgerichtete Lehre in Inhalt, Aufbau und Betreuungsformen zu etablieren; Variationen sind kein Nachteil für die Lehrgestalt eines Faches, zumal auch die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden fachspezifisch variieren. Jedoch sollte das Unterschreiten von Mindeststandards vermieden werden.

Abschließend ein ceterum censeo: qualitative Verbesserungen können nicht allein durch strukturelle Veränderungen und individuelle Anstrengungen erreicht werden. Auch die **Ressourcen**, d.h. die Ausstattung, die personelle Kapazität sowie die zeitlichen Möglichkeiten müssen stimmen. Insofern würde eine bessere Ausstattung sicherlich ein Anreiz zu besserer Lehre sein.

Nur wo effiziente Studienstrukturen und ausreichende Ressourcen mit einer guten Gestaltung der Lehre sich verbinden, ist das zu erreichen, worauf es für die Studierenden und die Gesellschaft letztendlich ankommt: auf eine hohe Qualität des einzelnen Studienganges wie des ganzen Hochschulwesens.

**ZUM BEITRAG DER UNIVERSITÄTEN BEIM BAU DES EUROPÄISCHEN
HAUSES HINSICHTLICH DER AUSBILDUNG DER NEUEN EUROPÄ-
ISCHEN ELITEN IN WISSENSCHAFT, WIRTSCHAFT, POLITIK UND
VERWALTUNG**

Stellungnahme:

Auslandsstudium und Studentenaustausch

(Podiumsgespräch an der Universität Konstanz am 8. Juni 1991)

(1) Da ich im Bereich der Hochschul- und Studentenforschung tätig bin, will ich die Gelegenheit nutzen, die Aufmerksamkeit auf eine wichtige "Randgruppe" der Universität zu richten: ich meine die Studenten. Zumal sie es sind, die doch an den Universitäten ihre Ausbildung als neue europäische Elite erhalten sollen - wie es der nahezu barocke Titel unseres Podiumsgesprächs ausdrückt.

Nur selten kann man als Sozialwissenschaftler der Praxis und Politik eindeutige Empfehlungen geben. In zwei Dingen aber bin ich mir sehr sicher: Jedes Land hat seiner Jugend möglichst viel an Schulung und Bildung mit auf den Weg zu geben, und jedes Land sollte seiner Jugend soviel als möglich internationale Erfahrungen über Austauschprogramme ermöglichen. Ein wesentlicher Beitrag zum Bau des europäischen Hauses liegt daher bei den Universitäten und liegt im Auslandsstudium und in Praktika im Ausland. Der Bau des europäischen Hauses kann aber nicht ohne Beteiligung der Studierenden gelingen. Insofern war es erfreulich, daß hinsichtlich der Frage des Austausches von Studierenden große Einmütigkeit herrschte. Wie kann man gegen das Gute sein?

(2) In **Westeuropa** hatten die Hochschulen ein Gutteil ihrer europäischen Dimension in der Nachkriegszeit verloren, auch als Folge des Faschismus und der Kriegszeit. Erstaunlicherweise - aber bei genauerer Nachprüfung nachvollziehbar - ging der Trend in den 70er Jahren, in der Phase ihrer Expansion mit Neugründungen und einem Anstieg der Studentenzahlen, eher in Richtung einer Regionalisierung, ja Provinzialisierung. Die deutschen Studierenden (aber nicht nur sie) erschienen sesshafter und immobil, und sie zeigten eine starke Auslandsmüdigkeit. Immerhin hat seit Anfang der 80er Jahre, verstärkt seit Mitte des letzten Jahrzehnts ein Ausbau von Austauschprogrammen stattgefunden - und zwar insgesamt durchaus auf einem erfolgversprechenden Weg.

In **Osteuropa** hat dagegen weiterhin die Entwicklung stagniert: sowohl was die Zahl der Studierenden betrifft als auch den Umfang des Auslandsstudiums.

(3) Als Soziologe will ich mit einigen Zahlen beginnen, ohne sie damit zu überhäufen. Drei Fragen interessieren mich bei der Durchsicht von Unesco-Statistiken und Erhebungen:

- a) Wie offen sind die einzelnen Länder, insbesondere die BRD für ausländische Studenten: wer kommt zu uns?

- b) Wie sieht der internationale Austausch im europäischen Rahmen aus? Wer kommt von wo in welche Zimmer des europäischen Hauses? Wo sind noch Türen dicht und verschlossen?
- c) Wie international-europäisch sind die deutschen Studierenden? Und welche Länder bevorzugen sie, wenn sie sich auf Wanderschaft begeben?

Einige, wie ich meine aufschlußreiche Daten zu diesen Fragen will ich Ihnen vorlegen.

Die Zahl ausländischer Studenten in der BRD hat sich seit 1975 nahezu verdoppelt, auf fast 100.000; dabei ist eine überproportionale Zunahme aus europäischen Ländern zu verzeichnen. Etwa jeder 12. Studierende an den Hochschulen der BRD stammt aus dem Ausland, eine vergleichsweise hohe Quote.

Allerdings: aus den osteuropäischen Ländern ist der Zugang noch sehr zurückhaltend; am ehesten kommen Polen (fast 2000), gefolgt von Tschechen und Ungarn (600 bzw. 400).

Noch ganz wenige Studierende kommen aus der großen Sowjetunion: nur 189 zählt die Statistik (zum Vergleich: aus China 3.000!).

Was sagt uns die Unesco-Statistik über studentische Austauschprozesse: Innerhalb der Europäischen Gemeinschaft haben sie erfreulich zugenommen, mit besonderer Intensität für Frankreich und die BRD, gefolgt von Italien und Belgien.

Großbritannien hält sich, wie auch bei anderen Fragen, noch etwas vornehm zurück, in die europäischen Netzwerke einzusteigen.

Problematischer sieht es hinsichtlich des Austausches zu den Ländern Osteuropas aus; allerdings ist zu Polen, Ungarn und der CSFR eine gewisse Besserung in Sicht.

Aber vor allem drei Länder erscheinen noch regelrecht abgeschottet, sowohl was die Besuchsquoten als auch die Ausreisequoten betrifft: es sind dies die Sowjetunion, Bulgarien und Rumänien. Man muß sich sorgen, daß sie den Anschluß an Europa nicht verlieren.

Die deutschen Studierenden sind aus ihrer Auslandsmüdigkeit offensichtlich erwacht. Innerhalb der EG nehmen sie einen guten zweiten Platz ein, es ist zudem ein deutlicher Anstieg der Auslandsquote zu konstatieren, bei weiter steigender Tendenz.

Von den Universitätsabsolventen waren 1989 etwa 7 Prozent zum Studieren im Ausland gewesen, zählt man Praktika und Sprachkurse hinzu, kommt man gar auf ein gutes Fünftel.

Das quantitative Ziel, von der Europäischen Gemeinschaft vorgegeben, einer Quote von zehn Prozent Auslandsstudium ist somit fast erreicht.

Allerdings: Osteuropa ist immer noch fast eine Tabu-Zone für die deutschen Studierenden, ein fremdes und fernes Terrain: nur 3 Prozent gehen in ein Land Osteuropas, wenn sie im Ausland studieren.

(4) Untersuchungen internationaler Forschergruppen unter Einbezug mehrerer Länder ebenso wie spezielle Untersuchungen in der BRD haben eindeutig ergeben: "Die Erträge des Auslandsstudiums sind außerordentlich eindrucksvoll".

Die Vorteile überwiegen bei weitem die möglichen Schwierigkeiten, Probleme oder Nachteile. Sie haben sich prinzipiell bewährt und als nützlich erwiesen.

Als Schwierigkeiten oder Probleme sind zu erwähnen:

- Es gibt, bei aller erfreulichen Entwicklung, immer noch große Unterschiede; vor allem die Ingenieurwissenschaften und Fachhochschulstudenten wären stärker einzubeziehen.
- Die Ungleichgewichte in den Ländern und zwischen den Ländern sind nach Möglichkeit zu verringern; das gilt vor allem für die Kluft zwischen West- und Osteuropa, die ich schon erwähnte.
- Immer noch hemmen Kosten- und Wohnprobleme den Austausch; das deutsche Studentenwerk schlägt zu recht den Bau von "Europahäusern" als Studentenheime vor.
- Ein gravierendes Problem ist nach wie vor die Anrechnung des Auslandsstudiums, vor allem in der BRD ist dies unterentwickelt.

In Deutschland liegt die Verlängerung des Studiums aufgrund von studienbezogenen Auslandsaufenthalten bei 62 Prozent, in anderen Ländern "nur" bei 18-43 Prozent.

- Trotz aller Anstrengungen, und sie werden von den Studierenden positiv beurteilt, sind die Hochschullehrer-Mentoren und Auslandsämter mittlerweile noch mehr "überbelastet" als die Hochschulen hierzulande generell. Entlastung ist angesagt,

sollen nicht erreichte Standards wieder verloren gehen. Wie der Geist einen Körper braucht, brauchen Ideen eine Infrastruktur.

(5) Zu beklagen ist die bislang fehlende Sensibilisierung für die Zugehörigkeit des östlichen Mitteleuropas und der Sowjetunion zu Europa. Hier ist sehr viel zu tun.

Ein Ansatzpunkt, auf den ich deshalb ausdrücklich hinweisen will, ist das neue Programm TEMPUS der EG (Motto: es ist Zeit). Es ist gezielt darauf ausgelegt, Studierenden aus den osteuropäischen Ländern ein Studium in Westeuropa zu ermöglichen; anfänglich vor allem auf Polen und Ungarn bezogen, ist es jetzt erweitert worden.

Es scheint mir an der Zeit, ein eigenes Programm für deutsche Studierende zu entwickeln, das ihnen den Weg an osteuropäische Hochschulen, in osteuropäische Länder erleichtert und ebnet.

(6) Das Auslandsstudium ist eine gute Sache, und alle Entwicklungen in dieser Hinsicht sind positiv; sie sind zu pflegen und auszubauen. Allerdings darf man nicht nur auf das Auslandsstudium schauen.

a) Ein wichtiges Feld sind auch die **Praktika**, die sich zum Teil als flexibler erwiesen haben, die eher auch die Fachhochschulebene einbinden und die im Hinblick einer Öffnung nach Osteuropa sich zum Teil als tragfähiger, auch in der Nachfrage, erwiesen haben.

Nicht zu vergessen sind zudem die **Sprachkurse**, die als ein flexibler Einstieg anzusehen sind.

b) Wir müssen darüber hinaus aber auch an jene denken, die nicht im Ausland studieren. Es sollten deshalb vermehrt interfakultative, europäische Institute an den hiesigen Hochschulen eingerichtet werden. Hierzu gibt es Ansätze, aber noch viel zu wenige.

Am ungünstigsten sieht es mit der europäischen Dimension in der Realität der Studiengänge aus, die nach wie vor recht national ausgelegt sind (etwa in Ökonomie, Geschichte). In diese Studiengänge jene europäische Dimension einzubauen ist eine der verbleibenden Hauptaufgaben. Fachbezogene Austauschprogramme können dazu beitragen, ersetzen es aber nicht. Dabei ist darauf zu achten, daß die europäische Dimension nicht auf der ökonomischen und politischen Ebene steckenbleibt, sondern mehr und mehr auch die kulturelle und soziale Ebene umgreift.

Öffnung der Hochschulen: Massenhochschulen und soziale Zusammensetzung der Studierenden

Vier Thesen, einige Überlegungen und Daten zur Hochschulentwicklung in der BRD und DDR

Vier Thesen:

- These 1: Das Bild von der Massenhochschule trügt, aber die Kontaktsituation zwischen Hochschullehrern und Studierenden bedarf der Verbesserung.
- These 2: Hartnäckigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse schlägt politische Steuerungsabsichten: hüben wie drüben haben Arbeiterkinder die schlechteren Karten beim Hochschulzugang.
- These 3: Der Arbeitsmarkt setzt der Studentenexpansion keine Grenzen: Wo der Gesellschaft die Arbeit ausgeht, brauchen wir mehr Studierende.
- These 4: Moderne Gesellschaften (noch mehr post-moderne Gesellschaften) brauchen "Massenhochschulen", die aber nicht zu "Massenhochschulen" werden dürfen.

Anhang: Daten und Materialien zum Referat

(Vortrag beim Zentralinstitut für Jugendforschung, Leipzig, am 29. Mai 1990)

These 1: Das Bild von der Massenhochschule trägt, aber die Kontaktsituation zwischen Hochschullehrern und Studierenden bedarf der Verbesserung.

Das scheinbare Paradoxon dieser These ist aufzulösen: Das Image der "Massenhochschule" begleitet die Entwicklung der Universitäten in der BRD seit den 50er Jahren, ganz unabhängig davon, wie viele studierten und wie groß die einzelnen Hochschulen waren. Die "kleine" Konstanzer Universität ist jetzt so groß, wie anfang der 60er Jahre die größten Hochschulen waren.

In mehrfacher Hinsicht trifft das Bild von der 'Massenhochschule' nicht ohne weiteres zu, obwohl es gerne sich einstellt und gebraucht wird:

- 1) Die Hochschulen sind keineswegs diffus-gleichartig; vielmehr ist die Hochschul-landschaft viel differenzierter geworden - es gibt alte und neue, große und kleine Hochschulen, verschiedenartige Spezialhochschulen.
- 2) Die Fächer sind sehr unterschiedlich: z.B. hinsichtlich ihrer Arbeitskultur, d.h. im Standard ihrer Regelungen und ihrer Anforderungen. Deshalb sind viele Anstrengungen in die Verbesserung der tutorialen und didaktischen Qualität der Lehre zu investieren (wobei auch Modelle anderer Länder zu übernehmen sind).
- 3) Die Studierenden sind keine amorphe Masse, sondern in ihrer sozialen Zusammensetzung wie in ihren Orientierungen viel unterschiedlicher als früher: mit und ohne vorherige berufliche Erfahrungen, mit und ohne Erwerbstätigkeit neben dem Studium, ältere und jüngere, full-time und part-time Studierende. Sie sind eher durch ihre Vielfalt und Heterogenität als durch ihre Einheitlichkeit und Nivellierung gekennzeichnet.

Dennoch: Insgesamt sind die Kontakt- und Betreuungsverhältnisse vielfach problematisch und beeinträchtigen die Studienmöglichkeiten. Sie sind es aber nicht erst in den 70er und 80er Jahren geworden: Dieses Problem ist ein "traditionelles" der Hochschulen in der BRD seit den 50er Jahren.

Die ungünstige Betreuungssituation hängt wenig mit der absoluten Studentenzahl zusammen, eher schon mit der Studenten-Hochschullehrer-Relation. Aber gerade dort, wo sie am günstigsten ausfällt, sind die Betreuungsverhältnisse am schlechtesten: in der Medizin!

Deshalb ist die Einschränkung der Zulassungen, wie manche vorschlagen, kaum der richtige Weg. Der Schaden hinsichtlich des Bildungswillens, der ja auch Ausdruck von

Leistungs- und Erfolgswillen ist, in der Bevölkerung wie in der Jugend, wäre allzu groß und nicht zu verantworten. Deshalb müssen Lösungen an den Hochschulen gefunden werden: Sie betreffen die leichtere Zugänglichkeit der Hochschullehrer und die Verbesserung der Lehre, den qualitativen Aspekt, ebenso den Ausbau der Stellen für Hochschullehrer/innen und der Studienplatzkapazitäten, den quantitativen Aspekt.

These 2: Hartnäckigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse schlägt politische Steuerungsabsichten: hüben wie drüben haben Arbeiterkinder die schlechteren Karten beim Hochschulzugang.

Ganz offensichtlich hat die "sozial-liberale" Politik in der BRD einer Öffnung der Hochschulen nicht über eine bestimmte Grenzmarke hinaus dazu geführt, mehr Arbeiterkindern den Weg in die Hochschule zu ebnen.

Seit Anfang der 80er Jahre stagniert ihr Anteil unter den Studierenden, geht tendenziell sogar zurück.

Aber eine "Steuerungspolitik", wie in der DDR mit einer begrenzten Studentenzahl und bewußterer Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern, hat keineswegs zu besseren Resultaten geführt. Die genauere Analyse der Zusammensetzung der Studierenden erbringt sogar eine eher noch härtere soziale Selektion nach der Herkunft.

Ganz offensichtlich schlagen gesellschaftliche Verhältnisse die politischen Steuerungsabsichten, die Hartnäckigkeit der sozialen Reproduktion ist erstaunlich. Woran mag das liegen?

Ein erster Grund: Aufbau und Wahrnehmung von Bildungschancen sind durch ein ganzes Konglomerat von Faktoren bedingt, aus der Menge des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals. Deshalb sind politische Lösungen über einen Faktor nur bedingt wirksam: beispielsweise 'finanziell' über Stipendien oder 'sozial' über mehr Prestige oder 'kulturell' über mehr Motivation. Deshalb kann auch eine bewußte Steuerung nur ganz begrenzt greifen. Zudem müssen die erweiterten Förderungen - auf dem langen Weg der Selektion - bereits sehr früh einsetzen.

Ein zweiter und vielleicht der tiefere Grund: Wo sich Gesellschaften mehr und mehr nach Parametern der Bildung und Qualifikation strukturieren, wo Intelligenz zum Machtfaktor wird ('herrschende Klasse' ist wohl übertrieben), da werden die "feinen Unterschiede" nach Bildung, Stil, Geschmack in der Schule als Bildungsinstitution vor al-

lem transportiert. In solcher Gesellschaft der bildungsbezogenen Meritokratie haben es Arbeiter, als weniger qualifizierte, in allen Bereichen immer schwerer. Das gilt dann aber nicht mehr nur für Arbeiter, sondern für alle, die keine, wenige oder geringe Qualifikation erreicht haben.

Damit entlang dieser Linien von Abschlüssen und Zertifikaten keine Zwei-Drittel-Gesellschaft entsteht, eine neue Art von Klassengesellschaft, ist die Gesellschaftspolitik gefordert, von der die Bildungs- und Hochschulpolitik nur ein Teil ist.

These 3: Der Arbeitsmarkt setzt der Studentenexpansion keine Grenzen: wo der Gesellschaft die Arbeit ausgeht, brauchen wir mehr Studierende.

Vielfach wird argumentiert, die große Studentenzahl, die Masse der Absolventen könne vom Arbeitsmarkt nicht mehr aufgenommen werden; Hinweise auf das "akademische Proletariat" machen dann die Runde, und arbeitslose oder unterqualifiziert beschäftigte Akademiker sollen das belegen.

Es gibt diese Probleme, ohne Zweifel, nur ist zu beachten:

1. Die Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen bleibt alles in allem quantitativ wie in der Dauer immer noch deutlich hinter der anderer Qualifikationsgruppen zurück;
2. Hochschulabsolventen verfügen in der Regel über eine höhere Flexibilität, dank ihrer allgemeinen Kompetenzen haben sie bessere Chancen der Weiterbildung; zum Teil im Verdrängungswettbewerb.

Die Zyklen des Anstiegs von "Akademikern" mit partiellen Arbeitsmarktproblemen im Gefolge, das ist in der Geschichte schon häufiger vorgekommen: Immer hat sich gezeigt, daß diejenigen, die selbst studiert hatten, alles daran setzten, daß ihre Kinder wiederum studieren.

Nach Phasen der Anpassung hat der Arbeitsmarkt bislang stets diese höhere Zahl von Akademikern aufgenommen, absorbiert (wobei sich in Teilen auch der Arbeitsmarkt änderte).

Wie diese Phasen bewältigt wurden, das hing mehr von der gesellschaftlichen Offenheit und Flexibilität, als von der Zahl der Studierenden und Absolventen ab.

Vor allem auf die weitere Zukunft gesehen, kann ein Arbeitsmarkt, dem die Arbeit ausgeht, kaum Maßstab für die Menge der Studierenden sein. Auch da muß man über den gegenwärtigen Arbeitsmarkt hinausdenken: Und die nicht arbeitsmarktbezogenen Erträge und Leistungen eines Studiums (wie die Chancen der aktiven Eigentätigkeit, der öffentlichen Partizipation, der kulturellen Teilhabe etc.) in den Vordergrund rücken.

These 4: Moderne Gesellschaften (noch mehr post-moderne Gesellschaften) brauchen "Massenhochschulen", die aber nicht zu "Massenhochschulen" werden dürfen.

Dieses scheinbare Paradoxon ist ebenfalls aufzulösen: Ohne Erweiterung der Bildungschancen, der Qualifikationen und Bildung, bleibt der Weg in die Modernität beschwerlich, in die Postmodernität verschlossen. Sowohl der Club of Rome mit seinem Slogan "No limits for learning" als auch u.a. der Soziologe Daniel Bell mit seinen Arbeiten zum Übergang in die post-industrielle Gesellschaft betonen die große Bedeutung von Wissen und Lernen, Wissenschaft und Studium. Insofern braucht die moderne Gesellschaft eine möglichst große Zahl Studierender an einer Vielfalt von wissenschaftlichen Hochschulen und in einer Vielfalt von Fächern.

Deshalb ist die Offenheit, die Öffnung der Hochschulen so wichtig. Ihre Abschottung für einen kleinen Kreis, nenne man sie intellektuelle Kader oder geistige Elite, erweist sich in jeder Hinsicht als der falsche Weg.

Meiner Ansicht nach hat die DDR einen großen Nachholbedarf hinsichtlich der Öffnung ihrer Hochschulen: statt einer Studienanfängerquote von 10-12 Prozent, müßte zumindest eine von 20 bis 25 % erreicht werden. Dies ist dann eine große Menge von Studierenden, sicherlich.

Die Hochschulen, die diese vielen besuchen, müssen aber nicht Massenhochschulen sein: sie sind extern zu differenzieren und intern zu strukturieren, die Qualität des Studierens darf nicht verloren gehen. Viele Hochschulen und Einfächer in der BRD belegen, daß dies möglich ist. Vorauszusetzen wäre allerdings, wenn man einen groben Indikator wünscht, daß die Studenten-Hochschullehrer-Relation nicht das Verhältnis von 1 zu 10 übersteigt.

In der DDR bestehen in dieser Beziehung noch erhebliche Reserven, denn gegenwärtig beträgt diese Relation nur 1 zu 5; sie ist damit außerordentlich günstig. Die Studentenzahlen in der DDR ließen sich ohne weiteres verdoppeln: auch dann wäre die

Lehrenden-Studierenden-Relation immer noch weit günstiger als in der BRD (wo sie bei 1:16 liegt!).

Investitionen in Bildung zahlen sich aus verschiedenen Gründen aus; vier davon will ich abschließend betonen:

- für die Individuen als Voraussetzung ihrer Teilhabe am beruflichen, politischen und kulturellen Leben.
- für die Ökonomie und das Wirtschaften, gerade in Zeiten des Wechsels und des Wettbewerbs;
- für das politische System, wenn man es als demokratisches und freiheitliches wünscht;
- für das Kollektiv der Menschheit, wenn man an die Verantwortungen gegenüber Umwelt und Zukunft denkt.

Der Weg in die Zukunft verlangt, daß Fragen der Bildung zumindest ebensoviel Aufmerksamkeit zuteil wird wie Fragen der Währung.

Anhang: Daten und Materialien zum Referat

"Öffnung der Hochschulen: Massenhochschulen und soziale Zusammensetzung der Studierenden"

Übersichten:

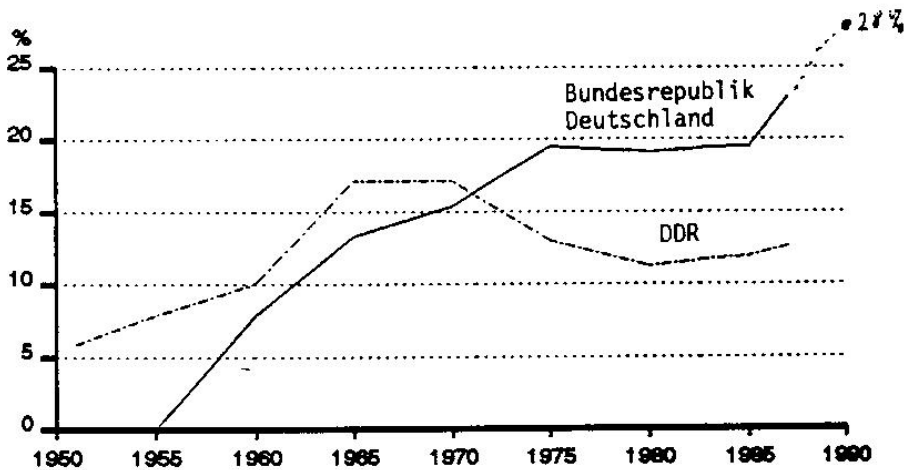
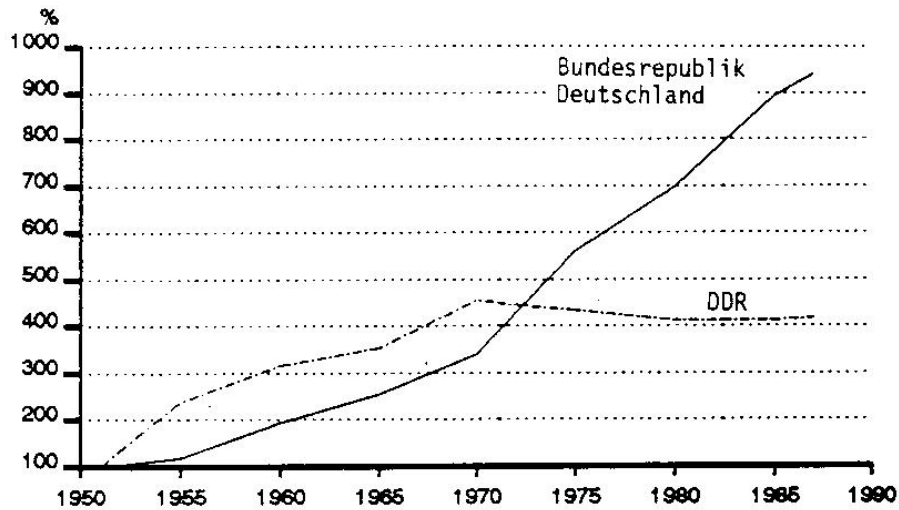
1. Zur Entwicklung der Studentenzahlen und Studienanfängerquoten
2. Studienanfänger, Studenten und wissenschaftliches Personal
3. Hochschullandschaft: Alte und neue Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen
 - a) Alte und neue Universitäten in der BRD
 - b) Fachhochschulbereich in der BRD
 - c) Alte und neue Hochschulen in der DDR
4. Relationen zwischen Studierenden, wissenschaftlichem Personal/Hochschullehrer/innen
5. Kontaktsituation der Studierenden und das Image der Universität
 - a) Kontakte von Studierenden zu Hochschullehrer/innen im Zeitvergleich
 - b) Das Bild der Universitäten als "Massenbetrieb"
6. Beteiligungswerte an den Hochschulen nach sozialer Herkunft
7. Indikatoren zum sozialen Profil der Studentenschaft in den 80er Jahren
8. Soziale Selektion beim Hochschulzugang: Wünsche, Pläne und Verwirklichung bei Abiturienten

Übersicht 1: Zur Entwicklung der Studentenzahlen in BRD und DDR

Quelle: Peisert, H.: Entwicklung u. Struktur des Hochschulwesens, 1990
(im Druck), S. 403-422)

Schaubild 3:

Die Entwicklung der Studentenzahlen und der Studienanfängerquoten in der Bundesrepublik und der DDR, 1951-1987
(Wissenschaftliche und Fachhochschulen)



Quellen:

- a) BRD: BMBW, Grund- und Strukturdaten 1988, S. 129. Für 1951 und 1955
Statistische Jahrbücher der BRD; Vorgängerinstitutionen der FH geschätzt.
DDR: Statistisches Jahrbuch der DDR, 1988, S. 313.
- b) Die Quoten ergeben sich als Anteil des Durchschnittsjahrganges der 19- und 20-jährigen Bevölkerung.
BRD: BMBW, Grund- und Strukturdaten 1988, S. 128.
DDR: 1951-1963, Rudolph/Husenmann, 1984, S. 143. 1970-1987, vgl. Kap. II.5, Tab. 11.

Übersicht 2
 Studienanfänger, Studenten und wissenschaftliches Personal
 (Quelle: wie Übersicht 1; S. 421)

Studienanfänger, Studenten und wissenschaftliches Personal in der Bundesrepublik und der DDR, 1951-1987
 (Universitätsbereich und Fachhochschulen; Index 1970 = 100)

JAHR	STUDIENANFÄNGER						STUDENTEN						STELLEN FÜR WISSENSCHAFTLICHES PERSONAL						RELATION HS-LEHRER STUD.	
	BRD		DDR		DDR		BRD		DDR		DDR		BRD		DDR		BRD		DDR	
	abs.	Index	abs.	Index	abs.	Index	abs.	Index	abs.	Index	abs.	Index	abs.	Index	abs.	Index	Sp. 6:14	Sp. 8:16		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		
1951	-	-	11 400	26	-	-	31 500	22	-	-	3 300	18	-	-	1 400	30	-	-	1:23	
1955	-	-	19 400	44	-	-	75 100	22	-	-	7 700	26	-	-	2 500	56	-	-	1:30	
1960	79 400	63	30 100	66	291 100	67	99 900	70	19 100	26	11 500	64	8 500	37	4 200	90	1:52	1:24		
1965	85 700	66	24 700	56	304 400	75	111 600	70	36 600	67	-	-	9 400	63	-	-	1:40	-		
1970	125 700	100	44 000	100	810 500	100	143 200	100	54 500	100	21 700	100	14 900	100	4 600	100	1:34	1:30		
1975	168 400	133	34 400	78	840 800	105	136 900	96	78 100	143	26 100	123	30 500	208	5 300	116	1:27	1:25		
1980	195 000	155	32 000	73	1 044 200	204	130 000	91	78 900	146	28 800	137	32 000	220	6 300	137	1:31	1:20		
1985	207 700	165	31 600	72	1 338 000	202	129 900	91	80 500	148	30 100	141	33 500	225	-	-	1:40	-		
1987	229 700	182	30 900	70	1 410 800	176	132 600	92	81 500	150	-	-	33 900	228	-	-	1:42	-		

Quellen:

BRD: BMBW, Grund- und Strukturdaten, 1988, S. 128, 197.
 DDR: Statistisches Jahrbuch der DDR, 1988, S. 313.

Als "Hochschulkadre" werden für die Bundesrepublik alle "Professoren" berücksichtigt, für die DDR alle Lehrenden auf "Professoren" und "Dozenten".

Übersicht 3 a:

Alte und neue Universitäten, Studentenzahlen (1987) und Fachangebot (1984)

Reihenfolge nach den Studentenzahlen von 1987

Hochschultyp	Alte Hochschulen (33)			Neugründungen seit 1960 (35)		
		Studen- zahlen 1987	Fach- ange- boten 1984		Studen- zahlen 1987	Fach- ange- boten 1984
Universitäten (35)	① München, U	62 100	80%	① Bochum	31 600	85%
	② Berlin, FU	56 400	82%	② Düsseldorf	15 200	53%
	③ Köln	47 200	81%	③ Bielefeld	13 000	64%
	④ Münster	43 700	81%	④ Regensburg	12 000	72%
	⑤ Hamburg	41 500	84%	⑤ Bremen	10 200	70%
	⑥ Bonn	38 900	85%	⑥ Augsburg	9 000	60%
	⑦ Frankfurt	29 500	83%	⑦ Osnabrück	8 800	64%
	⑧ Göttingen	28 900	81%	⑧ Oldenburg	8 400	54%
	⑨ Heidelberg	26 700	80%	⑨ Trier	7 500	56%
	⑩ Erlangen-N.	25 700	91%	⑩ Konstanz	7 000	56%
	⑪ Mainz	25 100	81%	⑪ Bayreuth	6 000	59%
	⑫ Tübingen	23 200	81%	⑫ Bamberg	5 400	45%
	⑬ Freiburg	22 800	80%	⑬ Passau	5 400	53%
	⑭ Saarbrücken	18 000	86%	⑭ Ulm	5 000	22%
	⑮ Kiel	17 400	84%	⑮ Eichstätt, Kath U.	2 100	36%
	⑯ Würzburg	17 100	80%			
	⑰ Gießen	16 900	82%			
	⑱ Marburg	14 200	81%			
	⑳ Mannheim	11 400	52%			
	㉑ Hohenheim	5 400	23%			
Universitäten/ Technische Hochschulen (12)	1. Aachen	35 300	78%	1. Dortmund	18 000	54%
	② Berlin, TU	28 700	72%	② Kaiserslautern	7 500	30%
	③ Hannover	26 000	74%	③ Hamburg-Marburg, TU	650	8%
	④ München, TU	22 400	44%			
	⑤ Stuttgart	19 000	67%			
	⑥ Karlsruhe	18 900	55%			
	⑦ Braunschweig	15 100	64%			
	⑧ Darmstadt	14 300	47%			
	⑨ Clausthal	3 800	17%			
Universitäten/ Gesamthoch- schulen (6)				① Essen	16 900	64%
				② Wuppertal	12 900	56%
				③ Paderborn	12 600	59%
				④ Duisburg	11 100	57%
				⑤ Kassel	10 500	58%
				⑥ Siegen	8 300	55%
Universitäten/ "Spezialhoch- schulen" (15)	1. Köln, Dt. Sporthochschule	5 000	2,0%	1. Hagen, Fernuni., GH	21 100	30%
	② Hannover, Tierärztl. H.	1 900	0,6%	② Hannover, Med. H.	3 600	9%
	③ Hamburg, H.f.Wirt- schaft u. Politik	1 900	14,0%	③ Erziehungswiss.H. Rheinland-Pfalz	2 700	..
	④ Speyer, H. f. Verwaltungswiss.	465	0,1%	④ Lüneburg, H. I	2 300	15%
				⑤ Hildesheim, H. I	2 200	8%
				⑥ München, U.d. Bundeswehr	2 100	..
				⑦ Hamburg, U.d.Bundw.	1 600	..
				⑧ Lübeck, Med.U.	1 200	8%
				⑨ Witten-Herdacke	290	20%
				⑩ Koblenz, Priv.H. f.Unternehmens- führung	166	..
				⑪ Flensburg, Priv. Nordische U. I	51	..
Insgesamt	764 700			282 500		

1 In der Kategorie UNIVERSITÄTEN/SPEZIALHOCHSCHULEN werden die Hochschulen in Lüneburg und Hildesheim seit 1988 als Universitäten bezeichnet. Die private Nordische Universität in Flensburg wurde 1989 aufgelöst. Hinzugestrichen ist die private European Business School in Oestrich-Winkel (früher als Fachhochschule geführt).

Quellen: Studentenzahlen: Stat. Bundesamt (1988): Studenten an Hochschulen, WS 1987/88 (Vorbericht)
Fachangebot: Eigene Berechnung (vgl. dazu Franke 1983, S. 136).

Übersicht 3 b:

Fachhochschulbereich: Fachrichtungen und Studentenzahlen, 1987

FH mit mehreren Fachrichtungen (N=26) 1	Studentenzahlen	FH für Technik (N=20)	Studentenzahlen
1. Köln (Gummersbach)	17 700	1. Berlin	5 200
2. FH Rheinland-Pfalz (Bingen, Kaiserslautern, Koblenz, Ludwigshafen/Worms, Mainz I, Mainz II, Trier)	16 800	2. FH Lippe (Lemgo, Detmold)	4 100
3. München	15 300	3. Karlsruhe	3 900
4. Hamburg	12 800	4. Märkische FH (Iserlohn, Hagen)	3 800
5. FH Niederrhein (Krefeld, Mönchengladbach)	9 500	5. Esslingen	2 900
6. Münster (Steinfurt)	9 100	6. Lübeck	2 200
7. Aachen (Jülich)	8 900	7. Konstanz	2 200
8. Düsseldorf	8 300	8. Mannheim	2 200
9. Dortmund	8 000	9. Stuttgart	2 000
10. Nürnberg	7 500	10. Ulm	2 000
11. Darmstadt	7 300	11. Furtwangen	1 500
12. Gießen/Friedberg	7 000	12. Offenburg	1 400
13. Wiesbaden (mit 3 weiteren Abteilungen)	6 200	13. Bremerhaven, H.	1 100
14. Bielefeld (Minden)	6 100	14. Oldenburg (Elsfleth)	1 000
15. Würzburg-Schweinfurt	5 800	15. Dieburg (FH der DBP)	900
16. Regensburg	5 100	16. Biberach a.d.Riß	800
17. Kiel (Eckernförde, Rendsburg)	4 800	17. Berlin (FH der DBP)	600
18. Hannover (Nienburg)	4 300	Private FH	
19. Bremen, H.	4 200	1. Wedel (Priv.FH)	1 000
20. Osnabrück	3 700	2. Bochum (Bergbau/Westf. Berggew.kasse)	1 000
21. Hildesheim-Holzwinden (Göttingen)	3 300	3. Köln (Priv.Rheinische FH)	900
22. Saarbrücken	3 000	FH für Wirtschaft (N=4)	
23. Coburg (Münchberg)	2 800	1. Pforzheim	2 800
24. Fulda	2 500	2. Berlin	1 600
25. FH Nordostniedersachsen (Lüneburg, Buxtehude, Suderburg)	2 200	Private FH	
26. Landshut	1 400	1. Rendsburg (Pr. Fern FH)	2 000
		2. Oestrich-Winkel (Eur. Business School) 2	600
FH mit 2 Fachrichtungen (N=14) (i.d. Regel: Technik und 1 weitere Fachr.)		FH für Sozialwesen (N=18)	
1. Frankfurt	7 300	1. Berlin	700
2. Bochum (Gelsenkirchen)	6 500	2. Esslingen	650
3. Rosenheim	3 600	3. Mannheim	400
4. Augsburg	3 500	Private Evangelische FH	
5. Heilbronn	3 000	1. FH Rheinland-Westf.-Lippe (Bochum)	1 250
6. Braunschweig-Wolfenbüttel	2 800	2. Hannover	800
7. Wilhelmshaven	2 500	3. Darmstadt	650
8. Reutlingen	2 500	4. Nürnberg	550
9. Aalen	2 200	5. Freiburg	500
10. FH Ostfriesland (Emden, Leer)	1 900	6. Berlin	500
11. Nürtingen	1 800	7. Reutlingen	400
12. Kempten	1 600	8. Ludwigshafen	350
13. Flensburg	1 400	9. Hamburg	150
14. Ravensburg-Weingarten	1 200	Private Katholische FH	
FH mit speziellen Fachrichtungen (N=10)		1. FH Nordrhein-Westf. (Aachen, Köln, Münster, Paderborn)	2 700
1. Weißenstephan (Agrar- u. Forstwiss.; mit 2 weiteren Abt.)	2 200	2. München (Benediktbeuren)	1 350
2. Stuttgart (FH für Druck)	1 100	3. Freiburg	850
3. Sigmaringen (Bekleidungs-, Haushalts- und Ernährungstechnik)	700	4. Mainz	500
4. Stuttgart (Bibliotheks- und Dokumentationswesen)	600	5. Kath.FH Norddeutschland (Osnabrück, Vechta)	450
5. Köln (Bibliotheks- und Dokumentationswesen)	500	6. Reutlingen	200
6. Heidelberg (FH Berufsförderungswerk/Rehabil.)	300	FH für Kunst/Gestaltung/Design (N=7)	
Private FH		1. Bremen (H.f.gestaltende Kunst u.Musik)	700
1. Isny (Chemie, Physik)	300	2. Pforzheim	400
2. Wiesbaden (Priv.FH Fresenius; Chemie)	250	3. Schwalbisch-Gründ	300
3. Bonn (Priv. FH f.d.öffentl. Bibliotheksw.)	35	4. Mannheim	200
4. Nürtingen (Priv.FH f. Kunsttherapie)	22	Private FH	
		1. Ottersberg (Freie Kunst-Studienstätte)	400
		2. Konstanz (Bodensee-Kunstschule)	57
		3. Stuttgart (Priv.FH Herz)	15

- 1 Ld. Regel: Technik und/oder Wirtschaft, Sozialwesen, Gestaltung/Design, spez. Fachrichtungen.
 2 Die private Fachhochschule für Wirtschaft European Business School in Oestrich-Winkel wird seit 1989 an die Universität angeschlossen.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1988): Studenten an Hochschulen WS 1987/88 (Vorbericht), S. 187; BIL/BA (1988): Studien- und Berufswahl.

Übersicht 3 c

Alte und neue Hochschulen in der DDR, 1988

Hochschulart	Alte Hochschulen (12)	Studenten- zahlen (1981) ¹	Neugründungen (42)	Studenten- zahlen (1981)
Universitäten (6)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Berlin, U. 2. Leipzig, U. 3. Halle-Wittenberg, U. 4. Rostock, U. 5. Jena, U. 6. Greifswald, U. 	20 000 15 000 10 000 7 000 5 500 3 600		
Technische Universitäten und Hochschulen (9)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dresden, TU²⁾ 2. Freiberg, TH 3. Weimar, TH 	12 000 2 800 2 400	<ol style="list-style-type: none"> 1. Karl-M.-St., TU 2. Magdeburg, TH 3. Leuna-Merseburg, TH 4. Dresden, TH 5. Leipzig, TH 6. Ilmenau, TH 	5 800 4 500 3 800 2 800 2 500 2 200
Medizinische Akademien (3)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Dresden 2. Erfurt 3. Magdeburg 	ca. 500-1 000 ca. 500-1 000 ca. 500-1 000
Land- u. Forstwirtschaftliche Hochschulen			<ol style="list-style-type: none"> 1. Meißen, H. 2. Bernburg, H. 	550 400
Ökonomische u. Juristische Hochschulen (3)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Berlin, H.f. Ökonomie 2. Leipzig, Handels-H. 3. Potsdam, Akademie f. Staats- u. Rechtswiss. 	4 500 2 500 .
Ingenieurhochschulen (9)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Wismar 2. Zwickau 3. Cottbus 4. Köthen 5. Warnemünde 6. Zittau 7. Berlin-Wartenberg 8. Mittweida 9. Berlin 	2 000 2 000 1 650 1 500 1 300 1 200 1 000 1 000 1 000
Pädagogische Hochschulen (10)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Leipzig, H.f. Körp. 2. Erfurt-Mühlhausen, PH 3. Potsdam, PH 4. Dresden, PH 5. Halle, PH 6. Güstrow, PH 7. Leipzig, PH 8. Magdeburg, PH 9. Zwickau, PH 10. Köthen, PH 	2 200 2 200 2 000 1 800 1 250 1 200 1 200 1 100 1 000 750
Künstlerische Hochschulen (12)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leipzig, H.f. Musik 2. Dresden, H.f. Bild. Künste 3. Leipzig, H.f. Graphik u. B. 	500 230 130	<ol style="list-style-type: none"> 1. Berlin, H.f. Musik 2. Dresden, H.f. Musik 3. Weimar, H.f. Musik 4. Berlin, Kunsthochschule 5. Halle-Burg u. H.f. i. Formg. 6. Potsdam-Babelsberg, H.f. Film u. F. 7. Leipzig, Theaterhochschule 8. Berlin, H.f. Schauspielhochschule 9. Leipzig, Inst. f. Literatur 	750 720 550 300 320 200 150 150 85

1 Aufgrund von Aufrundungen insgesamt überhöhte Angaben der Direkt- und Fernstudenten
 2 Nur Direktstudenten

Quelle: Schulz u.a. 1980, S. 194; Lexikon der Wirtschaft; Arbeit, Planung, Soziales, Berlin, Verlag Die Wirtschaft, 1982; Verzeichnis 1984, S. 261; Watterkamp 1987, S. 332-339; Hinweis 1987, S. 47; Böhme 1988, S. 245; "Neues Deutschland" v. 2./3.1.1988, S. 8; Fortschreibung.

Übersicht 4

Relationen zwischen Studierenden, wissenschaftl. Personal/Hochschullehrer/innen

Quelle:
Zentralinstitut für
Hochschulbildung:
Wissenschaftl. Personal
im Hochschulwesen
in der BRD und der DDR.
Beiträge zur Hoch-
schulentwicklung, 1990.

7. Relationen zwischen Studierenden und Beschäftigten sowie Relationen zwischen den Beschäftigtengruppen

7.1. Relation Studierende/Beschäftigte

Studenten je Beschäftigte				
	1975	1980	1985	1987
BRD	6,3	7,5	9,4	9,8
DDR	2,0	2,0	2,1	2,3

Studenten je wissenschaftliches Personal				
	1975	1980	1985	1987
BRD	12,9	15,9	20,0	20,8
DDR	4,3	4,4	4,7	5,1

4 Hochschulen

Personalstellen nach Hochschulart und Dienstbezeichnung in Tausend

Jahr	Personalstellen ¹⁾							
	Insgesamt	davon für						
		Wissenschaftliches Personal			Nicht-wissenschaftliches Personal			
	Zusammen	Stu- denten je Stelle	Profes- soren	Hoch- schul- Assi- stenten	Wissen- schaft- liche u. künst- lerische Mit- arbeiter	Lehr- kräfte f. be- sondere Auf- gaben		
Universitäten und Kunsthochschulen								
1960	58,5	16,9	15	5,2	11,7		41,6	
1965	93,8	32,8	9	8,6	24,1		61,0	
1970	131,4	48,1	9	13,3	34,8		83,3	
1975	188,7	68,6	10	22,2	45,7		120,0	
1980	197,7	69,7	12	24,2	4,1	38,1	3,3	128,0
1981	200,5	70,3	13	24,7	4,2	38,4	3,0	130,2
1982	202,9	70,4	14	24,6	4,7	38,2	2,9	132,5
1983	203,8	70,7	14	24,7	4,7	38,3	2,9	133,1
1984	204,4	70,9	14	24,7	4,8	38,4	3,0	133,5
1985	205,1	70,8	15	24,6	4,7	38,6	3,0	134,3
1986	205,5	70,9	15	24,6	4,4	38,9	3,0	134,5
1987	210,1	71,4	15	24,7	4,4	39,4	3,0	138,6
1988	213,2	72,1	16	23,9	3,2	42,0	2,9	141,1
1989	215,9	72,8	16	22,8	1,0	36,4	3,0	143,1
Darunter Medizinische Einrichtungen								
1960	28,1	3,8	8	0,0	3,9			24,3
1965	36,8	5,9	7	0,1	5,8			30,8
1970	53,1	9,4	5	0,8	8,6			43,7
1975	78,6	14,4	4	1,8	12,6			64,2
1980	85,0	15,9	5	2,8	1,0	11,9	0,2	69,1
1981	88,1	17,0	5	3,5	1,0	12,4	0,0	71,0
1982	91,2	17,5	5	3,6	1,2	12,7	0,0	73,6
1983	91,5	17,5	6	3,6	1,2	12,7	0,0	74,1
1984	92,7	17,7	6	3,7	1,2	12,8	0,0	75,0
1985	93,5	17,9	6	3,7	1,2	13,0	0,0	75,6
1986	94,2	18,1	6	3,7	1,1	13,2	0,0	76,2
1987	98,2	18,4	6	3,8	1,1	13,5	0,0	79,8
1988	101,5	18,9	6	3,5	0,8	14,6	0,0	82,6
1989	103,8	19,5	6	3,1	0,2	12,1	0,0	84,3

¹⁾ 1960 bis 1988 Ist-Bestand, 1989 Haushaltsansätze

Quelle: Wissenschaftsrat, Erhebung der Personalstellen an den in das Hochschulverzeichnis des Hochschulbauförderungsgesetzes aufgenommenen staatlichen Hochschulen

Quelle: BMBW (Hg.) Grund- und Strukturdaten, Bonn 1989/90.

4 Hochschulen

noch: Personalstellen nach Hochschulart und Dienstbezeichnung in Tausend

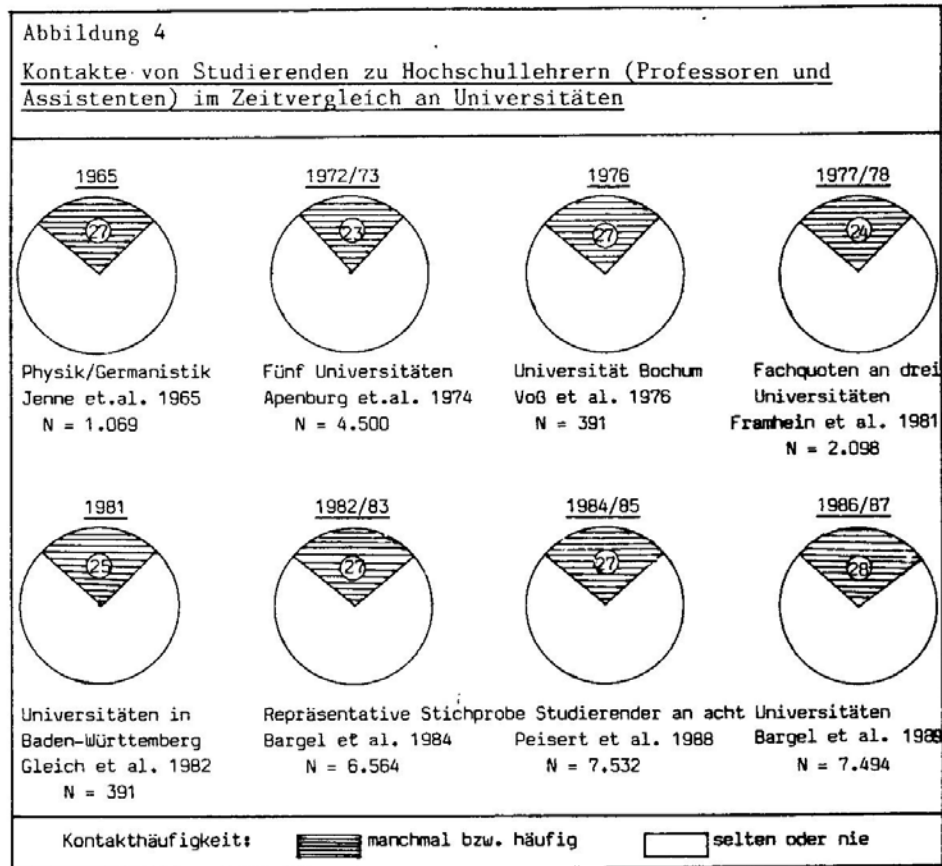
Jahr	Personalstellen ¹⁾						
	Insgesamt	davon für					
		Wissenschaftliches Personal			Nicht-wissenschaftliches Personal		
	Zusammen	Stu- denten je Stelle	Profes- soren	Hoch- schul- Assi- stenten	Wissen- schaft- liche u. künst- lerische Mit- arbeiter	Lehr- kräfte f. be- sondere Auf- gaben	
Fachhochschulen							
1960	3,4	2,2	20	0,3			1,9
1965	6,1	3,6	21	0,6			3,0
1970	9,1	5,5	16	1,5			4,0
1975	15,2	9,0	16	8,2			0,8
1980	15,8	9,1	19	8,6	0,1	0,1	0,3
1981	15,8	9,1	21	8,6	0,1	0,1	0,3
1982	15,8	9,1	24	8,5	0,1	0,1	0,3
1983	15,8	9,0	27	8,5	0,1	0,1	0,3
1984	16,1	9,1	28	8,6	0,1	0,1	0,3
1985	16,2	9,2	29	8,7	0,1	0,1	0,3
1986	16,4	9,2	30	8,8	0,1	0,1	0,3
1987	16,6	9,3	32	8,8	0,1	0,1	0,3
1988	16,7	9,3	33	8,9	0,0	0,2	0,3
1989	17,1	9,5	33	9,0	0,0	0,2	0,3
Hochschulen insgesamt ²⁾							
1960	62,0	19,1	15	5,5			13,7
1965	100,3	36,6	11	9,4			27,2
1970	141,9	54,5	9	14,9			36,4
1975	205,0	78,1	11	30,5			46,9
1980	214,5	79,0	13	32,9	4,2	38,4	3,6
1981	217,5	79,8	14	33,4	4,3	38,8	3,3
1982	220,5	80,0	15	33,3	4,8	38,7	3,2
1983	220,9	80,2	16	33,5	4,8	38,7	3,2
1984	221,7	80,4	16	33,4	4,9	38,8	3,3
1985	222,7	80,6	17	33,6	4,8	39,0	3,3
1986	223,7	81,0	17	33,7	4,5	39,5	3,3
1987	228,7	81,8	17	34,0	4,5	40,0	3,3
1988	232,4	82,7	18	33,4	3,2	42,8	3,2
1989	235,8	83,6	18	32,4	0,6	37,0	3,2

¹⁾ Einschließlich Stellen für „Zentrale Einrichtungen“ (Bibliotheken, Rechenzentren, Hochschulverwaltung, sonstige zentrale Einrichtungen, allgemeine Hochschulangelegenheiten)

Übersicht 5:

Kontaktsituation der Studierenden und das Image der Universität

a)



Quelle: Bargel et al.: Studienerfahrungen u. student.Orientierungen.
BMW (Hg.): Bildung-Wissenschaft-aktuell, 4/89, S.21

Bei der expansiven Entwicklung der Universitäten in den letzten Jahren nimmt es nicht wunder, daß als durchgehender Zug der „Massenbetrieb“ mit all seinen einschlägigen Momenten das Bild beherrscht.

„Massenbetrieb.“
 „Massenartikel.“
 „Menschenmassen.“
 „Fabrikbetrieb.“
 „Bildungsfabrik.“
 „Akademikerfabrik.“
 „Fließbandbetrieb.“
 „Massenfertigung von Bildungszertifikaten.“
 „Ameisenhaufen Bildungsbegieriger.“
 „Hoffnungslos verstopfte Bildungsmaschinerie.“
 „Ausbildungsfabrik mit Fließbandabfertigung.“
 „Bildungskaserne.“
 „Apparat für Bildungsmassen.“
 „Diplom-Fabrik.“
 „Geschlebe und Gedränge, Schlägerei um Sitzplätze.“
 „Man hängt mit den Beinen zum Fenster raus.“
 „Deprimierend diese Massenveranstaltungen, bei denen doch nichts herauskommt.“
 „Bei den riesigen Hörerzahlen selbst in den Seminaren kann kein Lernklima entstehen.“

Hitnass/Mock: Das Image der Universität. 1972. S.93.

Übersicht 6:

Beteiligungswerte an den Hochschulen nach sozialer Herkunft

Quelle: Noll, A.H.: Arbeiterkinder an deutschen Fachhochschulen und Universitäten.
in: Funke (Hg.): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern
1986, S.23-25.

Tabelle 2: Soziale Beteiligungswerte an den wissenschaftlichen Hochschulen

Berufliche Stellung des Familienvorstandes	1975 %	1976 %	1977 %	1978 %	1979 %	1980 %	1981 %	1982 %
Beamte	40,0	36,3	35,7	34,3	34,7	33,0	35,5	37,1
Angestellte	25,7	23,9	24,0	23,6	23,6	22,3	23,7	24,6
Arbeiter	4,5	4,5	4,2	4,0	4,1	3,9	4,4	4,6
Insgesamt	14,3	13,2	13,3	12,6	13,3	12,5	13,7	14,7

1) Die nach sozialer Herkunft differenzierten Werte von 1975 bis einschließlich 1978 sind nur Näherungswerte

Quelle: Unveröffentlichte Arbeitsgrundlage des Statistischen Bundesamtes
Über die deutsche Wohnbevölkerung
Mikrosensenz-Sonderauswertungen von 1972 und 1976 aus:
Arbeiterkinder im Bildungssystem, Wolfenbüttel 1981;
Grund- und Strukturdaten 1982/83 und
Bildung im Zahlenspiegel 1982 (für die Berechnungen bis 1978)
Fachserie 11, Reihe 4.1. Studenten an den Hochschulen
(für die Berechnungen ab 1979)

Tabelle 3: Soziale Beteiligungswerte an den Fachhochschulen

Berufliche Stellung des Familienvorstandes	1975 %	1976 %	1977 %	1978 %	1979 %	1980 %	1981 %	1982 %
Beamte	8,8	8,3	8,9	8,5	8,1	8,9	9,9	10,8
Angestellte	7,9	7,7	8,2	7,8	7,3	7,7	8,5	9,3
Arbeiter	2,9	2,8	2,9	2,5	2,4	2,6	3,0	3,4
Insgesamt	5,0	4,7	5,0	4,6	4,5	4,8	5,4	6,0

1) Die nach sozialer Herkunft differenzierten Werte von 1975 bis einschließlich 1978 sind nur Näherungswerte

Quelle: Unveröffentlichte Arbeitsgrundlage des Statistischen Bundesamtes
Über die deutsche Wohnbevölkerung
Mikrosensenz-Sonderauswertungen von 1972 und 1976 aus:
Arbeiterkinder im Bildungssystem, Wolfenbüttel 1981;
Grund- und Strukturdaten 1982/83 und
Bildung im Zahlenspiegel 1982 (für die Berechnungen bis 1978)
Fachserie 11, Reihe 4.1. Studenten an den Hochschulen
(für die Berechnungen ab 1979)

Tabelle 4: Soziale Beteiligungswerte an allen Hochschulen

Berufliche Stellung des Familienvorstandes	1975 %	1976 %	1977 %	1978 %	1979 %	1980 %	1981 %	1982 %
Beamte	48,8	44,4	44,8	43,1	42,8	41,8	43,4	47,8
Angestellte	33,6	31,6	32,2	31,3	30,9	30,0	32,2	33,9
Arbeiter	7,5	7,3	7,0	6,4	6,3	6,3	7,3	8,1
Insgesamt	19,3	18,0	18,3	17,3	17,8	17,3	19,1	20,7

1) Die nach sozialer Herkunft differenzierten Werte von 1975 bis einschließlich 1978 sind nur Näherungswerte

Quelle: Unveröffentlichte Arbeitsgrundlage des Statistischen Bundesamtes
Über die deutsche Wohnbevölkerung
Mikrosensenz-Sonderauswertungen von 1972 und 1976 aus:
Arbeiterkinder im Bildungssystem, Wolfenbüttel 1981;
Grund- und Strukturdaten 1982/83 und
Bildung im Zahlenspiegel 1982 (für die Berechnungen bis 1978)
Fachserie 11, Reihe 4.1. Studenten an den Hochschulen
(für die Berechnungen ab 1979)

Übersicht 7:

Zum sozialen Profil der Studierenden in den 80er Jahren (BPD)

Indikatoren zum sozialen Profil der Studentenschaft						
Soziale Indikatoren	Universitäten			Fachhochschulen ¹⁾		
	WS 82/83	WS 84/85	WS 86/87	WS 82/83	WS 84/85	WS 86/87
<u>Anteil Frauen</u> ²⁾						
- unter Studierenden	41,2	41,3	41,5	29,5	28,1	27,8
<u>Soziale Herkunft</u>						
<u>Bildungsstand Elternhaus</u> ³⁾						
- Volks-/Hauptschulabschluß	30	28	26	(52)	45	40
- Universität/Techn. Hochschule	23	25	26	(9)	9	10
<u>Berufsstellung des Vaters</u>						
- Arbeiter/Facharbeiter	14	14	14	(26)	25	23
<u>Hochschulzugang</u>						
- Gymnasium/gym. Oberstufe	87	86	88	(31)	38	41
- Allgemeine Hochschulreife	96	95	96	(32)	39	41
<u>Regionale Herkunft/Mobilität</u>						
- Seßhafte und Nahbereich (bis 50 km)	57	59	57	(56)	62	64
- Hochschulwechsler	14	14	17	x	3	4
<u>Dauer bis Studienaufnahme</u>						
- In 1 Jahr nach Erwerb der HS-Reife	57	55	54	(51)	52	50
- Durchschnittliche Dauer (in Monaten)	11,9	11,6	12,9	(12,1)	12,2	13,5
<u>Alter der Studierenden</u>						
- Durchschnittsalter	24,3	24,5	24,7	(23,2)	24,0	24,3
- Alter bei Beginn Fachstudium	21,2	21,5	21,9	(22,1)	22,2	22,2
- Zweit-/Aufbaustudium	11	10	9	(5)	2	2
<u>Familienstand</u>						
- verheiratet, getrennt	12	11	10	(11)	11	10
- ein oder mehr Kinder	7	7	7	(6)	9	7

1) Da in der ersten Erhebung nur zwei Fachhochschulen berücksichtigt werden konnten, sind die Daten für das WS 1982/83 in Klammern gesetzt.

2) Quelle: Wissenschaftsrat 1988, S. 314, Tabelle 18. In den Erhebungen ist der Anteil der Frauen stets leicht unterrepräsentiert: 36 % an Univ., 24 % an FH.

3) Höchster Schul-/Ausbildungsabschluß von Vater oder Mutter.

Quelle: Bargel et al.: Studienerfahrungen und studentische Orientierungen. BMBW(Hg.): Bildung-Wissenschaft-aktuell, 4/89, S. 7.

Übersicht 8:

Soziale Selektion beim Hochschulzugang: Wünsche, Pläne und Verwirklichung

Abbildung 1: Wünsche, Pläne und Verwirklichung eines Universitätsstudiums bei Abiturienten unterschiedlicher sozialer Herkunft

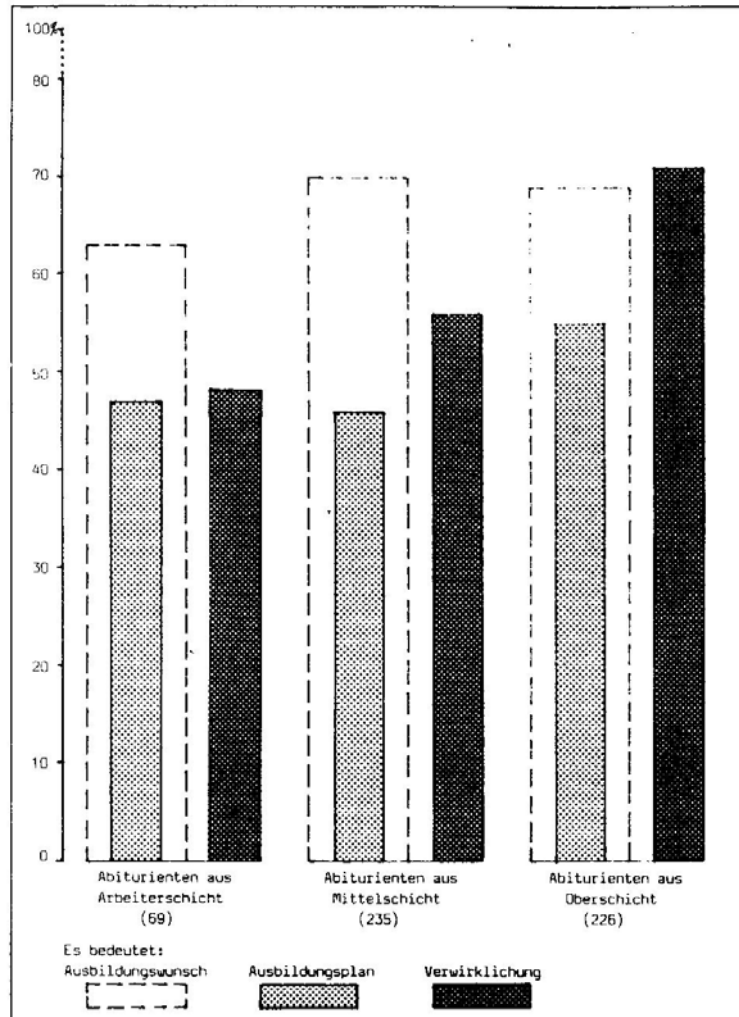


Tabelle 4: Ausbildungsverwirklichung der Abiturienten nach sozialer Herkunft

Ausbildungsebene	Abitu- riente insgesamt (530) %	Soziale Herkunft aus ...		
		Arbeiter- schicht (69) %	Mittel- schicht (235) %	Ober- schicht (226) %
Universitätsstudium	61	48	56	71
Hochschule/Fachhochschule	15	17	15	13
Andere berufliche Ausbildung	12	17	15	6
Sonstiges/weiß nicht	12	18	14	9
Insgesamt	100	100	100	100

Note: Brackets in the original table indicate cumulative percentages: 61+15=76, 48+17=65, 56+15=71, 71+13=84.

Quelle: Bargel et al.: Arbeiterkinder nach dem Abitur: Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang. In: Bolder/Podax (Hr.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Bonn 1987, S. 187.

