ERLANGER UNIVERSITÄTSREDEN

Neue Folge — Sonderreihe der „Erlanger Forschungen“

17

Bildungsreform in einer Leistungsgesellschaft

Rektoratsrede 1972

Bernhard Ilchner

Universität Erlangen-Nürnberg

Diesen Vortrag hat der Verfasser als Rektor der Universität aus Anlaß der Jahresfeier am 4. November 1972 in Erlangen gehalten.

Verlag: Verlagsdruckerei Ph. C. W. Schmidt, Neustadt/Aisch
Auslieferung: Universitäts-Bibliothek 852 Erlangen, Universitätsstraße 4

Die ersten beiden Sätze von Art. 2 Abs. 1 des am 22. 9. 1972 vom Ministerrat der Bayer. Staatsregierung dem Landtag vorgelegten Entwurfs eines Bayer. Hochschulgesetzes lauten:

„Das Hochschulwesen dient der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium. Die Hochschulen bereiten auf eine berufliche Tätigkeit vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordert.“

Versuchen wir, eine Beziehung zwischen diesen Sätzen und dem Thema meines Vortrages herzustellen, so fällt es nicht allzu schwer, einen solchen Zusammenhang zum Stichwort „Leistungsgesellschaft“ zu konstruieren; der Zusammenhang zwischen dem Gesetzestext und dem Stichwort „Bildungsreform“ springt, um es vorsichtig auszudrücken, weniger ins Auge. Auch das sogenannte „Vorblatt“ — gewissermaßen als Begleitbrief zum Gesetzentwurf an den Landtag gerichtet — bezieht sich ausschließlich auf die bislang unregelmäßigen Rechtsverhältnisse und die komplexen Organisationsformen im Hochschulbereich. Das Bayerische Hochschulgesetz stellt sich selbst als ein Organisationsgesetz, nicht als ein Bildungsreformgesetz dar.

Ich bin gar nicht sicher, ob es wünschenswert ist, inhaltliche bildungspolitische Zielsetzungen in einen Gesetzestext aufzunehmen. Vermutlich herrscht sogar in breiten Kreisen Zustimmung zu dem Verfahren, mit dem Gesetz gewissermaßen ein solides Kanalbett mit allen erdenklichen Verkehrsregeln und Hochwasserabsicherungen zu schaffen. Diese Zustimmung mag die Kritik an der geistigen Trockenheit der Gesetzgebung überwiegen. Es ist doch sehr verbreitet, das Stichwort „Bildungsreform“ zu assoziieren mit „Illusion“, „Utopie“ oder „Ideologie“; pragmatisch begrenzte Lösungen hingegen werden assoziiert mit Merkmalen wie „nüchtern“, „realistisch“, „vernünftig“, die fraglos einen höheren Kurswert haben.

Eines aber scheint mir sicher zu sein: Ohne ein bildungspolitisches Konzept, ohne ein weder utopisches noch triviales Reformziel wird unser Schul- und Hochschulwesen manövrierunfähig im großen Strom gesellschaftlicher Entwicklung treiben. Dies ist beileibe keine kulturphilosophische Erörterung, sondern eine Feststellung aus der Erfahrung täglicher Praxis. Jeden Tag liegen sie im Posteingang der Universitätsleitung, alle paar Wochen finden sie sich auf der Tagesordnung des Senats: die Anfragen und die Aufforderungen, hier für die Studienordnungen und da für die Bauvorhaben, hier für Sonderforschungsbereiche und da für das regionale Rechenzentrum etwas zu unternehmen. Die Frage nach der „Effektivität“ einer Hochschule soll beantwortet werden, ein Entwicklungsplan soll aufgestellt werden, Abiturienten sind zu beraten, der

Dozentennachwuchs ist zu fördern. Termine werden gesetzt, Stellungnahmen angemahnt — aber der Rahmen, die mittelfristige Ausrichtung auf ein in sich widerspruchsfreies System, sie fehlen.

Es muß freilich nicht jeder kleine Schritt an einer „Generallinie“ orientiert sein. Entscheidungsspielraum im Detail, Freiheit zum Experimentieren muß auf allen Ebenen bleiben. Aber ich möchte es wiederholen: Eine bildungspolitische Konzeption als Plattform muß nicht nur entwickelt, sondern innerhalb wie außerhalb der Universität zur Anerkennung gebracht werden, und zwar sehr bald. Wir müssen schneller von den Formalien zu den Inhalten kommen.

Wir müssen über ein Stadium hinausgelangen, in dem es immer wieder darum geht, welche Kommission in welcher Zusammensetzung zu bilden ist, wer da hinein soll und wer „federführend“ ist, wen man lieber draußen lassen sollte und wie man mit ein paar Telefongesprächen doch einen Kompromiß erreicht, mit dem man für die nächsten Monate über die Runden kommt.

Auf der anderen Seite ist gar nicht zu leugnen, daß in den letzten Jahren durch Übereifer, durch mangelnde Vorbereitung, durch wirklichkeitsferne Extremforderungen Fehler begangen wurden, die Rückschläge zur Folge hatten. Aus den Rückschlägen erwuchs allgemeine Resignation. Diese Fehler müssen eingestanden werden. Auf Schlagworte (vor allem solche, die dazu auffordern, irgendetwas schlagkräftig zu zerschlagen) muß verzichtet werden. Aus der Summe der an so vielen Stellen geleisteten sachkundigen Arbeit und der bisher gewonnenen Erfahrung sollte jedoch in Jahresfrist eine Klärung der Basis für die weitere Entwicklung erreichbar sein. Ich möchte versuchen, diese Basis in sechs Abschnitte zu gliedern und dazu im einzelnen Stellung zu nehmen.

Diese sechs Orientierungspunkte sind:

1. Ausmaß, Sinn und Realität der Autonomie der Hochschule gegenüber den staatlichen Instanzen.
2. Profil und Niveau, also die Qualität der vom Bildungssystem anzustrebenden Ausbildung.
3. Die Rangordnung der Bildung innerhalb der staatlichen Gemeinschaftsaufgaben und damit die Quantität der Aufwendungen.
4. Die Einordnung der Hochschule in das übergeordnete Bildungssystem.
5. Die Stellung der Forschung innerhalb des Bildungssystems.
6. Die interne Struktur der Hochschule, insbesondere die Stellung der Hochschullehrer im Verhältnis zu ihren Mitarbeitern und Studierenden.

1. Autonomie

Autonomie ist nach meiner Auffassung nicht ein Recht, welches die Hochschule entweder hat oder nicht hat. Autonomie ist vielmehr die Umschreibung eines Freiheitsraumes, den die Hochschule innerhalb des notwendigen Maschenwerkes ihrer Verflechtungen mit der Gesellschaft besitzt. Diese Verflechtungen haben sich in den letzten 10 Jahren durch das starke Wachstum der Studenten-

zahlen und den noch stärker gewachsenen materiellen Aufwand für Forschung und Lehre erheblich verdichtet.

Autonomie ist nicht unteilbar. Ihr Umfang kann durch ein Gesetz nur sehr ungenau beschrieben werden; er ergibt sich aus der Intensität und dem Ideenreichtum, mit der die Hochschule jenen Freiheitsraum zu füllen vermag, und aus der Elastizität, mit der die Regierung als Beauftragte der Volksvertretung ihre Möglichkeiten handhabt.

Die ist ein *empfindliches Gleichgewicht*: Ist der erkennbare Freiheitsraum klein, so fehlt der Hochschule die Motivation zur positiven Mitwirkung; ist er von vornherein sehr groß, so entwickelt sich leicht eine Eigendynamik, die in die Isolation von der gesellschaftlichen Umgebung führt.

Der Umfang der realen Hochschulautonomie ist unmittelbarer Ausdruck des Verhältnisses der Hochschule zum Staat. Dabei benutze ich den Staat als bestmögliche Konkretisierung des vagen Begriffs „Gesellschaft“. Dies bedeutet übrigens nicht, daß „Staat“ zugleich auch mit dem etablierten Staatsapparat identifiziert werden kann, der vielfach selbst eine Autonomie vom „eigentlichen“ Staat anstrebt oder bereits erreicht hat. Lassen wir dieses allgemeine politische Problem beiseite, so gibt es zwei extreme Modelle für das Verhältnis der Universität zum Staat, die ich mit A und B bezeichnen möchte:

A

1. Die Inhalte von Lehre und Forschung sind primär auf die Stärkung oder Stabilisierung des gegebenen staatlichen Systems auszurichten.
2. Infolgedessen hat sich das Grob- und Feinraster der Bildungseinrichtungen am vorhersehbaren bzw. aktuellen Bedarf des Staates und seiner Wirtschaft auszurichten, desgleichen die Durchführung des Studiums.
3. Die sich aus dem Ansatz ergebenden planmäßigen Beschränkungen des Zugangs zu den einzelnen Sektoren des Bildungswesens erfordern eine strenge Selektion der Bewerber am Eingang zum Studium und auch während des Studiums; Maßstab dieser Selektion ist einerseits die Leistung, andererseits die aktive Konformität mit dem bestehenden System.

B

Die Inhalte von Forschung und Lehre sind auf eine emanzipatorische, vorwiegend kritische Haltung gegenüber dem bestehenden staatlichen System auszurichten (Stichwort: Systemüberwindung).

Infolgedessen hat sich das Grob- und Feinraster der Bildungseinrichtungen an den Studienwünschen des Einzelnen zu orientieren; Entsprechendes gilt für den Studienablauf.

Da Zugangsbeschränkungen nur als vorübergehender Notstand akzeptiert werden können, kommt dem Selektionsprinzip keine grundlegende Bedeutung zu. Leistung — da primär systemstabilisierend — wird als Maßstab abgelehnt.

Nur auf dem ersten Blick lassen sich diese beiden Modelle bestimmten politischen Systemen zuordnen. Auf den zweiten Blick erkennt man, daß beide Einstellungen ja nach den örtlichen Umständen teils unter kapitalistischer, teils unter sozialistischer Flagge segeln. Treffender ist es, Modell A als „staatsorientiert“, oder „systemorientiert“ zu bezeichnen, Modell B als „auf das Individuum orientiert“.

Es liegt in der Natur der Sache, daß man innerhalb des Staatsapparates und der Wirtschaft *mehr systemorientiert*, innerhalb der Hochschule *mehr systemkritisch* denkt — aber es geht nicht darum, wer „recht hat“. Ein Zuviel an Systemorientierung verschüttet Kreativität — und fördert das Verharmlosen der Mängel, die jedes System aufweist. Ein Zuviel an Systemkritik — zumal wenn sie quasi im Sprechchor im Kreise gleichgesinnter Genossen geübt wird — verschüttet die ebenso wichtige Fähigkeit zur Selbstkritik, führt zu intellektueller Überheblichkeit und zum Verlust des Kontaktes zu der großen Masse jener Menschen, die keinen Lustgewinn dabei verspüren, in ihrem persönlichen Lebenskreis verunsichert zu werden.

Insofern sollte es doch wirklich ein Gebot der Vernunft sein, sich in einer mittleren Position einzupendeln. Ist dies der Fall, so werden Hochschulen wohl immer wieder nach der einen Seite ziehen, die staatlichen Administrationen immer nach der anderen. Dies zu beklagen, hieße Unbeweglichkeit wünschen. Die Universität lebt seit jeher aus der Bewältigung von Spannungsverhältnissen. Ich halte es für einen positiven und natürlichen Zustand, daß ein solches Spannungsverhältnis auch zwischen Staat und Hochschule besteht und nicht durch eine Entscheidung zugunsten der einen oder anderen Partei beseitigt wird.

So sollte man auch die vieldiskutierte Frage der staatlichen Fachaufsicht sehen. Die unausweichliche Auseinandersetzung mit dem Staatsapparat um konkrete Fragestellungen wird sich bei verantwortungsbewußter Handhabung durch beide Seiten letztlich als ein wirksames Instrument des gemeinsamen Dienstes von Staat und Hochschule an der Gemeinschaft erweisen und beide fördern.

2. Profil und Niveau der Lehre

Hochschulen erfüllen einen Bildungsauftrag. Es ist üblich und wichtig, über den Unterschied von *Bildung* und *Ausbildung* zu diskutieren. In der Sekundarstufe unseres Bildungswesens wird dieser Unterschied gern durch die Vokabeln „Allgemeinbildung“ und „berufliche Bildung“ verdeutlicht. Der eingangs verlesene Artikel 2 des Entwurfs zum Bayerischen Hochschulgesetz weist den Hochschulen deutlich eine Rolle im letzteren Bereich zu; ich zitiere nochmals:

„Die Hochschulen bereiten auf eine berufliche Tätigkeit vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordert.“ Im weiteren Text finden sich die Formulierungen von der „vorwiegend wissenschaftsbezogenen Ausbildung“ einerseits, der „anwendungsbezogenen Lehre“ andererseits welche wissenschaftliche Hochschulen und Fachhochschulen unterscheidet.

Hier liegt offenbar manches im Unklaren, und es ist an der Zeit, einerseits Begriffe zu klären, andererseits den Auftrag der Hochschulen unmißverständlich zu umreißen. Das Problem ist mit einem politischen Akzent dadurch versehen, daß liberale Wortführer im Anschluß an Dahrendorf das „Bürgerrecht auf Bildung“ herausgestellt haben, während z. B. Staatsminister Maier in seiner richtungsweisenden Augsburger Rede vom 28. 10. 1972 mit erheblicher Schärfe die allgemeine „Bildungsidee“ in das 19. Jahrhundert zurückverweist und sich für die Befreiung der beruflichen Bildung einsetzt. Es besteht kein Zweifel, daß auch Kreise der Wirtschaft in den letzten Jahren ihre Aufmerksamkeit von den Hochschulen weg zur beruflichen Aus- und Weiterbildung hin verlagert haben.

Versuchen wir also zu definieren: Als „Bildung“ wollen wir im folgenden die stärker mit dem Begriff „Erziehung“ gekoppelte Vermittlung allgemein geistiger Fähigkeiten verstehen: Erfassung und logische Verknüpfung von Sachverhalten, unbestechliche Analyse komplexer Zusammenhänge, geistige Übersicht; Fähigkeit zur Distanz gegenüber einem Problem auch bei persönlichem Engagement, objektives Urteilsvermögen, sprachliches Ausdrucksvermögen, Bereitschaft zur Kooperation auch über primäre Interessengemeinschaften hinaus, usw.. Es erscheint in diesem Zusammenhang wesentlich, der jahrelang gepflegten Parole von der Notwendigkeit *kritischer* Haltung den Aufruf zur Pflege *sachlicher* Einstellung entgegenzusetzen.

Unter Ausbildung hingegen möchte ich die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten verstehen, die — wenn auch hochspezialisiert und z. T. äußerst schwierig zu erlernen — zur Ausübung ganz bestimmter Berufe mit einem einigermaßen exakt beschreibbaren Berufsbild befähigen.

Unter diesem Aspekt aber betreibt die moderne Hochschule ohnehin Bildung und Ausbildung nebeneinander, und es ist nicht zu erkennen, warum hier so klare Trennungsstriche gezogen werden sollen. Natürlich bilde ich z. B. als Hochschullehrer Werkstoffingenieure aus, und meine Kollegen bilden Zahnärzte, Betriebswirte, Apotheker, Geographielehrer usw. usw. aus. Ebenso sind wir alle doch wohl überzeugt, daß wir durch die Art, in der ein Hochschustudium abläuft, auch Bildungsinhalte weitergeben — wahrscheinlich viel zu wenig, wenn wir unser Gewissen erforschen.

Wenn wir das wohlverstandene Interesse unserer Leistungsgesellschaft genau betrachten, dann liegt es nicht darin, „mehr Ausbildung statt Bildung“ zu erhalten, sondern *Ausbildung auf dem Fundament von Bildung* oder — um den Akzent anders zu setzen — *Bildung am Beispiel der Ausbildung*. Warum? Die Dynamik technischer und ökonomischer Entwicklung, die wachsende Internationalität des Lebens und die zunehmende Bedeutung disponierender Tätigkeiten zwingen dazu, einen sehr hohen Grad von Offenheit gegenüber Neuem zu erwerben. Das aber ist letzten Endes Bildung! Ich meine jedoch, daß Bildung wirkungsvoll nicht ausschließlich in esoterischen Seminaren über Wissenschaftstheorie, sondern aufgehängt an konkreter Ausbildung für einen definierten Beruf vermittelt werden kann. Nur so entwickelt sich auch das zur Bildung

gehörige Gefühl sozialer Verantwortung. Dieser Gesichtspunkt muß das Studium im gesamten Tertiärbereich — ob Fachhochschule oder Universität — beherrschen.

Mit diesem Plädoyer für die angeblich so altmodische Bildung oder dafür, daß auch berufliche Bildung „Begegnung mit der Welt des Geistes“ vermitteln solle, habe ich das *Profil* unseres Auftrages als Hochschule angesprochen. Es muß noch durch ein Wort zum *Niveau* ergänzt werden. Ein Niveau ist eine Höhemarke; sich selbst aus der Tiefebene in ein hohes Niveau zu bringen, erfordert Arbeit; Arbeit, in vorgegebener Zeit erbracht, bedeutet Leistung. Das sind ganz simple physikalische Tatbestände. Anzweifeln kann man einmal die Höhe des Niveaus, zum anderen die Zeit, in der es erreicht werden soll.

Es gibt viele Klagen darüber, daß das Niveau, das am Ende eines Hochschulstudiums erreicht wird, seit einiger Zeit absinkt. Dies werde z. B. daran deutlich, daß Abschlußarbeiten und Examina immer milder beurteilt, das heißt, daß die Maßstäbe vernachlässigt würden. Ich kann solche Feststellungen weder bestätigen noch bestreiten. Eine Beweisführung ist äußerst schwierig. Ist primär die Menge an Gelerntem, oder die Präzision der Aussage, oder die Selbständigkeit in der Stoffbeherrschung ausschlaggebend für das „Niveau“? Sicher ist, daß die große Mehrzahl aller Studierenden sich mit sehr viel Arbeitsaufwand bemüht, den mit dem Fortschritt der Wissenschaften leider rasant gestiegenen Ansprüchen gerecht zu werden. Wenn sie nun nicht geradezu die schönen Jahre zwischen 21 und 27 mit 60-Stunden-Roboterwochen kaputt machen, so sollte man fragen, ob sie denn wirklich die Vitalkapazität aufzehren sollen, die sie in den folgenden 40 Jahren für Beruf und Familie einsetzen sollen und wollen. Der Kritiker, inmitten einer bis zum Exzeß konsumorientierten Gesellschaft, sollte hier Maß halten mit seinem Urteil. Lebenskünstler gibt es unter den Studenten wie unter anderen Menschen auch. Allerdings muß man sagen: Wenn jemand schon gern Playboy ist, dann bitte nicht auf einem Studienplatz, auf den ein anderer sehnlichst wartet!

Der andere Faktor, welcher neben der Höhe des Niveaus den Wert der Leistung bestimmt, ist die Studiendauer. Sie ist ohne Zweifel vor allem in den Naturwissenschaften in den letzten 20 Jahren wesentlich angestiegen. Leistungsabfall? Zu einem Teil vielleicht — vor allem aber müssen wir bedenken, daß auch von den Lehrenden die Flut von Forschungsergebnissen kaum noch bewältigt werden kann.

Ist dieser Leistungsabfall — wenn er wirklich einer ist — zu bremsen? Und wenn ja, wie? Die schiere Ahnungslosigkeit erschreckt immer wieder, mit der in der Verlängerung der Vorlesungszeiten das Allheilmittel gesehen wird.

Es muß zwar zugegeben werden, daß ein Student heute viel zu wenig Anleitung bekommt, wie er die vorlesungsfreie Zeit optimal ausnützt, um sich den Stoff selbständig anzueignen und sein Wissen zu vertiefen. Insofern stimme auch ich zu, daß die sogenannten Semesterferien besser genutzt werden können — aber doch nicht durch noch mehr Vorlesungen! Besonders fragwürdig sind

diese Patentrezepte immer dann, wenn sie auf die bessere Nutzung der teuren Gebäude abgestellt werden, die angeblich 5 Monate im Jahr leerstehen. Ich kann Ihnen vorrechnen, daß die deutschen Hochschulgebäude zeitlich mehr ausgelastet sind als die deutschen Finanzamtsgebäude!

Eine realistische Möglichkeit zur Verbesserung des Leistungsstandards der Hochschulen ohne utopisch hohen Aufwand für Lehrpersonal liegt meiner Ansicht nach nur in der *Hochschuldidaktik*. Damit meine ich erstens sorgfältiges, von Grund auf beginnendes Nachdenken, was denn nun wirklich zum Erlernbaren und Lernenswürdigen in einem Fach gehört. Dazu kommt zweitens die Methodik des Lehrens auf allen Ebenen, und drittens die Beratung und Anleitung von Studierenden, wie man lernt und Gelerntes geistig verarbeitet. Hier ist noch sehr viel nachzuholen. Dabei muß anerkannt werden, daß der oft als „technokratisch“ verschriene Hochschulausbau der letzten Jahre die Lernbedingungen außerordentlich verbessert hat.

3. Der quantitative Aspekt: Studentenzahlen

Auch zur Studentenzahl bedarf es dringend einer verbindlichen Vorlage von Orientierungsdaten, wie sie etwa der Bildungsgesamtplan vorgeschlagen hat. Der Anteil der Studienanfänger am Geburtsjahrgang betrug in der Bundesrepublik 1971 11,5 Prozent (in der DDR — ohne Fern- und Abendstudium — 11,9 Prozent). Durch die derzeitige Vermehrung der Studienplätze bei gleichzeitiger Abnahme der Geburtenjahrstärke wird diese Zahl bis 1980 vermutlich auf über 15 Prozent steigen.

Diese Zahlen werden schon seit längerer Zeit als besorgniserregend angesehen. Das Gespenst des „Akademischen Proletariats“ geht um. Diese Befürchtungen laufen synchron mit der allgemeinen Abneigung, die hohen Kosten akademischer Ausbildung weiterhin aus einem wachsenden Anteil des Staatshaushalts zu decken. Meines Erachtens ist unser Problem weniger die absolut hohe Zahl der Studienabgänger, als vielmehr ihre rasche Vermehrung in kurzer Zeit. Weder die Laufbahnvorschriften im öffentlichen Dienst noch die Personalstrukturen in der privaten Wirtschaft hatten Zeit, sich an die veränderte Lage anzupassen.

Noch nicht angepaßt haben sich auch die Studieninhalte; damit ist der Bezug zum Thema des letzten Abschnitts hergestellt. Änderungen in der Quantität bedingen Änderungen im „Profil“ der Ausbildung, vor allem eine Differenzierung der Ausbildungsgänge, der berufsqualifizierenden Abschlüsse und der Fortbildungsmöglichkeiten.

Es wird heute sehr viel mit großem Ernst nach der Alternative zum wissenschaftlichen Studium gerufen. Man muß jedoch bei näherem Durchdenken dieser Alternativen feststellen, daß sie sich letztlich nicht grundsätzlich vom Universitätsstudium unterscheiden. Auch dieses ist ja in weiten Bereichen anwendungsbezogen, und auch an der Fachhochschule wird Elektrotechnik oder Chemie auf wissenschaftlicher Grundlage gelehrt, worauf denn sonst? Die Unterschiede im Hochschulsystem sollten ein Spektrum differenzierter Möglichkeiten

und nicht ein Zwei-Kanal-System darstellen. Genau dann werden sie auch für diejenige Leistungsgesellschaft, welche heute von der einen Seite als humane Leistungsgesellschaft, von der anderen als Leistungsgesellschaft mit höherer Lebensqualität proklamiert wird, das adäquate Spektrum an „gebildeten Auszubildenden“ hervorzubringen.

4. Einordnung der Hochschule

Die Frage der Einordnung der Hochschule in das übrige Bildungssystem leitet sich aus der zuletzt behandelten quantitativen Expansion im tertiären Sektor ab. Warum haben wir denn so viele Studenten? Weil wir so viele Abiturienten haben! Die Saat von Georg Pichts und Friedrich Eddings Unkenrufen ist aufgegangen. Nun, wo wir die vielen Abiturienten haben, wollen sie auch studieren. Was sollten sie auch sonst tun? Es ist richtig, daß das Abitur einer allgemeinbildenden Oberschule kein berufsqualifizierender Abschluß ist. Das Gymnasium vermittelt eben Bildung allein, ohne die Aufhängung an einer Ausbildung, wie wir vorher diskutierten. Es ist sehr schwer, eine größere Zahl von Abiturienten ohne Studium beruflich unterzubringen.

Was tun? Noch immer ist es so, daß in der Bundesrepublik — man kann ruhig sagen: fast jeder Abiturient studieren kann. Es sind nur einige Fächer (vor allem Medizin und Zahnmedizin, Pharmazie, Psychologie, Architektur), wo wirklich sehr lange Warteschlangen stehenbleiben. Außer in Medizin (für den Arztberuf interessieren sich aus begrifflichen Erwägungen heraus in der ganzen Welt mehr junge Leute, als es Studienplätze gibt) — außer in Medizin könnte das numerus-clausus-Problem dank der Neugründungen, Kapazitätserweiterungen und dank des Geburtenrückganges in den Jahren bis 1980 überwunden sein. Könnte, wenn nicht die Abiturientenquote pro Geburtsjahr zunehmen würde. Und das tut sie zweifellos noch erheblich: damit sind wir wieder beim Gymnasialproblem.

Auch hier stellt sich die Frage nach der Alternative. Werden es die Schulberater fertigbringen, nach der Orientierungsstufe eine Eignungs-Auslese so vorzunehmen, daß ein wachsender Anteil in einem haupt- oder realschulähnlichen Oberstufenzweig weiterlernt, nur ein kleiner werdender Anteil im „wissenschaftlichen Zweig“ verbleibt und damit „hochschulreif“ wird? Wird es gelingen, das Sozialprestige nichtakademischer Berufe hinreichend anzuheben?

Der Gedanke klingt recht einleuchtend — allein, wir sind uns wohl darüber klar, daß die Sache mit dem Facharbeiter zwar eine gute Anregung ist — aber für *anderer* Leute Kinder! Die Rede vom alternativen Bildungsweg und der Würde eines handwerklichen Berufs hat doch zwei Seiten:

Eine allgemeine, die ist vernünftig und realistisch usw. — und eine persönliche, wenn der numerus clausus in das eigene Leben oder die eigene Familie hineingreift Dennoch müssen wir mit diesem Problem fertig werden, und zwar bald. Auch hier wird die Vielfalt paralleler, abgestufter Wege die bessere Lösung sein als die harte Einteilung in „Gute“ und „Schlechte“.

Vorsicht ist geboten bei dem Versuch, das Qualitätsproblem der Hochschule nach unten in das Gymnasium abzuwälzen: Es besteht allgemein der Eindruck, daß schon heute das Lehrstoffangebot der Gymnasien überhöht ist. Ein Oberschüler mit 32—34 Wochenstunden Unterricht dürfte, wenn seine wöchentliche Arbeitszeit nicht höher sein soll als die jedes Berufstätigen, nur montags bis freitags je 1 1/2 bis 2 Stunden Hausaufgaben machen. Diese Zahlen sind von der Realität so weit entfernt wie das Schlaraffenland. Das numerus-clausus-Problem schlägt hier nach unten durch mit vermehrtem Streß, eine Abiturnote besser als 2 zu schaffen. Die Unterstützung der Eltern auf diesem langen Marsch gilt bei vielen, wenn nicht den meisten Lehrern als selbstverständlich — wohl dem, der akademisch gebildete Eltern hat! Nein, hier dürfte für die Universität nichts mehr zu holen sein. Welches aber genau der Leistungsstand beim Übergang vom Gymnasium in die Universität sein sollte, das ist noch viel zu wenig abgestimmt. Auch dies ist eine vordringliche Aufgabe für das kommende Jahr.

5. Forschung an der Hochschule

Viele meiner Kollegen, die mir bis hierher geduldig zugehört haben, werden kritisieren, daß ich erst jetzt das zentrale Thema Forschung anschneide. Ich begründe dies aber damit, daß die Frage der Existenz der Forschung an unseren Hochschulen eigentlich erst durch die von der Seite der Lehre her ausgelöste Turbulenz so akut und teilweise besorgniserregend geworden ist. Wie können wir die heute schon vorhandenen und morgen auf uns zukommenden Verpflichtungen in der Lehre erfüllen und gleichzeitig ein ausreichendes Maß und eine hohe Qualität der Forschung aufrechterhalten? Das ist eines unserer schwersten Probleme.

Die volle Verschmelzung von Lehre und Forschung, die Einbindung jedes Lehrenden und jedes Lernenden in den Forschungsprozeß ist eine jener eingangs angedeuteten Illusionen, die auf harte Realitäten aufgelaufen sind. Es ist nicht nur aus Kostengründen unrealistisch, daß das Forschungsvolumen stets proportional zu den Lehraufgaben mitwächst. Die Frage muß auch erlaubt sein, ob so viel Forschung (in der Annahme, daß sie erfolgreich ist und entsprechend viele Ergebnisse bringt) wirklich erstrebenswert ist. Niemand kann behaupten, daß wir als Gesellschaft wie als Individuen heute die Resultate noch bewältigen, welche die Forschung in exponentiell wachsender Rate auf uns einströmen läßt — wir werden es morgen erst recht nicht können. Überspitzt ausgedrückt: die wachsende „Emission“ von Forschungsergebnissen schafft ein weiteres Umweltproblem, und nicht ohne weiteres „höhere Lebensqualität“.

Werner Heisenberg, gewiß kein Bildungsreformer des heute gern verspotteten Typs, hat in seiner Rede auf der 500-Jahr-Feier der Universität München im Juli 1972 bemerkenswerte Formulierungen zu diesem Thema im oben dargestellten Sinne gefunden. Er hat insbesondere davor gewarnt, durch den Prozentsatz an Forschungstätigkeit im Zeitbudget der Lehrenden ein Klassendenken innerhalb der Wissenschaft zu stimulieren, oder als groß und wichtig nur

das anzusehen, was mit ganz teuren Apparaten geforscht wird. Gleichzeitig hat Heisenberg die Gewissensfrage nach dem gesellschaftlichen Nutzen und der moralischen Rechtfertigung mancher Großprojekte gestellt.

Diese Fragen dürfen wir gerade dann nicht als Zumutungen von uns weisen, wenn wir als Hochschulangehörige unsere Reihen fest zusammenschließen wollen, um ein hochwertiges Forschungsvolumen mit einem sinnvollen Inhalt zu erhalten und weiterzuentwickeln. Eine realistische Lösung, die im einzelnen noch näher begründet werden muß, sehe ich in folgendem Bild vor mir:

In den Strom von Studierenden, welcher die Hochschule durchläuft, sind *Inseln der Forschung* eingebettet, wissenschaftliche Projektgruppen, Schwerpunkte, interdisziplinäre Zentren. Diese Forschungsbereiche sind keineswegs gegen den Bereich Lehre und Studium abgekapselt, sondern in beiden Richtungen durchlässig: Wissenschaftler können durch Forschungsarbeit in ihnen „auftanken“, bevor sie wieder in den Lehrbetrieb hinausgehen und die frische Aktualität wissenschaftlicher Arbeit weitertragen. Fortgeschrittene Studierende werden zeitweise den Projekten zugeordnet, um in Studien- und Diplomarbeiten selbst Forschung „an der Front“ mitzuerleben und mitzugestalten. Innerhalb der Forschungsbereiche müßte es durch organisatorische Maßnahmen (gleitende Lehrverpflichtung der Dozenten, minimale Verwaltungstätigkeit) möglich sein, die zu kreativer Arbeit nötige Ruhe finden.

Durch solche „Inseln“ ließe sich mit vertretbarem Aufwand großzügige Forschungsarbeit auch in einer Massenhochschule auf hohem Niveau realisieren. Vernachlässigt man dieses Problem und läßt zu, daß die Forschung aus der Hochschule verdrängt oder innerhalb der Hochschule „zerkrümelt“ wird, so erschlägt man die Lehre mitsamt der Forschung, und kein Max-Planck-Institut wird sie wiederbeleben. Zweifellos wäre es den meisten Hochschulangehörigen lieber gewesen, wenn der mit „Forschung“ überschriebene Artikel 7 des Bayerischen Hochschulgesetzentwurfes dieser Frage einigen Raum gewidmet hätte, anstatt in Abs. (1) lediglich die Formalitäten der Berichterstattung mit allen Details zu erörtern.

6. Innere Struktur

Der internen Struktur der Hochschulen hat ein unverhältnismäßig großer Anteil der bildungspolitischen Aktivität in den Jahren seit 1968 gegolten, so daß viel wichtige inhaltliche Arbeit auf den zuvor genannten Bereichen unerledigt blieb. Unter dem Schlagwort „Demokratisierung“ entzündete sich die Diskussion vor allem an den bekannten Paritäten der Gruppen in den Gremien. In dem verständlichen Versuch, anachronistische autoritäre Strukturen zu entmachten, wurde weit über das Ziel hinausgeschossen. So verhärteten sich die Fronten. Der Versuch, eine dem Wesen der Hochschule gerechte, ebenso humane wie demokratische Struktur zu schaffen, wurde gar nicht erst unternommen. Wohlverstandene echte Interessen der Studierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses blieben auf der Strecke in dem Bestreben, „ein Exempel zu statuieren“.

Genau dies aber scheint mir die eigentliche in die Zukunft führende Aufgabe zu sein: an der Basis — das heißt dort, wo Hochschullehrer, Nachwuchswissenschaftler und Studierende in Seminaren und Forschungsgruppen echt zusammenarbeiten, Formen eines von Amtsautorität und Anpassungszwängen freien, von Vertrauen und Rücksichtnahme getragenen Miteinander zu entwickeln. Wir sollten dabei berücksichtigen, daß der Absolvent der Hochschule in aller Regel mit Führungsaufgaben betraut werden wird, bald nachdem er in den Beruf eintritt. *Führungsstil* in einer modernen, demokratischen Gesellschaft sollte auch im Hochschulbereich geübt werden.

Dabei meine ich, daß auch die Hochschullehrer aller Kategorien und die heutigen Assistenten allen Anlaß haben, neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit unvoreingenommen an ihrer Weiterbildung als Lehrer und „Führer“ in einem positiven Sinne zu arbeiten. Einige Großunternehmen und Behörden tun dies schon lange, weil es einfach notwendig ist. Auch wir werden uns in irgendeiner Form inneruniversitärer Seminare für Leitungsfragen zusammensetzen müssen, um aus dem wirklich unfruchtbaren Gerangel um Mehrheitsverhältnisse herauszukommen. Es muß begriffen werden, daß „Führer“ nicht heißt, den Rücken eines anderen als Plattform zum eigenen Aufstieg zu benutzen, sondern vielmehr, anderen durch Vorbild und Erfahrungsvorsprung zu helfen, eine als Gemeinsamkeit empfundene Aufgabe zu meistern.

Schlußfolgerungen

Ich gestehe, daß ich zu dem Ergebnis gekommen bin, daß die Möglichkeiten zur Bildungsreform in unserer Gesellschaft, die mit guten Gründen eine Leistungsgesellschaft ist und vorläufig auch bleiben wird, begrenzt sind. Einige Schritte, die den Rang des Reformers haben, zeichnen sich dennoch ab. Wir sollten sie gehen — rasch.

Am Anfang dieser Rede stand das Zitat aus dem Entwurf des Bayerischen Hochschulgesetzes. Lassen Sie mich versuchen, meine Ausführungen ebenfalls in Form eines Gesetzentwurfs zusammenzufassen. Es ist mir klar, daß die folgenden 6 Absätze, die sich an den Gang dieses Vortrages anschließen, niemals ein staatliches Gesetz werden — akzeptieren Sie sie, bitte, als ein viel bescheideneres persönliches Gesetz, unter dem ich meine Arbeit für diese Universität im Amte des Rektors angetreten habe:

1. Wissenschaft und wissenschaftliche Bildung dienen in der durch das Grundgesetz verbürgten Freiheit der sie tragenden Gesellschaft durch objektive Analyse ihrer Daseinsbedingungen, durch daraus abgeleitete Anregungen zur Bewahrung von Gefährdetem wie zur Überwindung von Erstarrtem, und durch fachkundige Hilfe bei der Bewältigung praktischer Aufgaben in allen Lebensbereichen. In der Erfüllung dieser Aufgaben sind die Hochschulen innerhalb eines Rahmens unabhängig, der durch das Grundgesetz und durch die materiellen Erfordernisse des Staates gegeben ist.

2. Als Institution der Lehre vermitteln die Hochschulen auf breite Berufsfelder bezogene Ausbildung. Sie tun dies auf der Grundlage von — und gleichzeitig

mit — allgemeiner Bildung im Sinne der Entwicklung und Entfaltung geistiger Fähigkeiten. Die Hochschulen sind verpflichtet, durch ein differenziertes Angebot von Studiengängen und Studienabschlüssen sowohl der Vielfalt persönlicher Veranlagungen als auch der Breite des gesellschaftlichen Bedarfs Rechnung zu tragen. Die Leistungsanforderungen während des Studiums sind so zu begrenzen, daß sie Raum zu außerschulischer Lebensgestaltung lassen; Form und Inhalt der Lehre haben sich den Veränderungen des Kenntnisstandes so anzupassen, daß die Regelstudiendauern nicht verändert werden.

3. Die Zahl der an Hochschulen Auszubildenden und der Umfang der dazu bereitgestellten Aufwendungen unterliegen einer fortzuschreibenden gesellschaftspolitischen Entscheidung. Diese orientiert sich an der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Gesellschaft und an der Bedeutung des erzielbaren Bildungsstandes für den einzelnen Staatsbürger.

4. Der Anschluß des Hochschulwesens an die Sekundarstufe des Bildungssystems ist in Bezug auf Leistungsniveau und Zahl der Studienanfänger durch gegenseitige Konsultation unter Mitwirkung der öffentlichen Berufsberatung sicherzustellen.

5. Forschung im Hochschulbereich ist verpflichtende Aufgabe. Sie dient dazu, nutzbare Forschungsergebnisse hervorzubringen, die Aktualität der Lehre zu verbürgen, und Studierende an die Methodik selbständiger geistiger Tätigkeit heranzuführen. Einrichtungen, die der Lehre im Hochschulbereich dienen, sind grundsätzlich im Zusammenhang mit fachbezogenen Forschungseinrichtungen zu entwickeln.

6. Für das Zusammenwirken von Lehrenden, Studierenden, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern gibt das Hochschulgesetz einen formalen Rechtsrahmen. Es verpflichtet zugleich die Hochschulen, zeit- und sachgemäße Formen des Zusammenwirkens freier Menschen im Raum der Wissenschaften zu entwickeln und zu pflegen.