

Pasternack, Peer

Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2004) 2, S. 7-16



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Pasternack, Peer: Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2004) 2, S. 7-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-164864

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-164864>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung

Peer Pasternack
Wittenberg

1. Die Studierenden

Manches ändert sich nicht. Wer an einer Hochschule immatrikuliert ist, gilt in rechtlicher Hinsicht als Student bzw. Studentin. Zweck der Immatrikulation ist, ein Studium zu absolvieren, d.h. auf wissenschaftlicher Grundlage und insbesondere methodisch kontrolliert fachliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Das ist im Prinzip seit den Zeiten der frühmittelalterlichen Scholaren an den Medizin- und Rechtsschulen bzw. Dom- und Klosterschulen so. Es blieb stabil über die ersten beiden Universitätsgründungen Bologna und Paris (11./12. Jahrhundert) hinweg. Doch zu dem, was sich nicht ändert, gehört auch, dass sich immer einmal wieder etwas ändert. In Bologna etwa wählten anfangs die Scholaren einen der Ihren zum Rektor und stellten die Professoren für jeweils ein Jahr ein; Verlängerungen erfolgten je nach Zufriedenheit. Hernach äußerte sich die korporative Selbstbehauptung der Universitäten in der „universitas magistrorum et scholarium“, der Gelehrten- und Studentenzunft oder, wie es später hieß, der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden – ein freilich idealisierendes Bild, das interne Spannungen überdeckte.

In Deutschland führte die quasi-zünftische Organisation der Studierenden von den Nationes (14.-16. Jahrhundert) über Landsmannschaften (17./18. Jahrhundert), studentische Orden nach dem Vorbild der Freimaurerlogen (18. Jahrhundert) und Corps, Burschen- sowie Turnerschaften (19. Jahrhundert) zum kammerartigen Modell der Verfassten Studierendenschaft (20. Jahrhundert). Dabei erweiterte sich zugleich, je näher der Gegenwart, desto dynamischer, die Hochschulbildungsbeteiligung. Um 1900 besuchten in Deutschland 2% eines männlichen bzw. 1% eines vollständigen Geburtsjahrgangs eine Hochschule. Um 1930, inzwi-

schen waren auch Frauen zum Studium zugelassen, studierten 3%, um 1950 dann 5% und 1960 8% eines Altersjahrgangs.¹ Von den 1960er Jahren bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts gab es eine Vervielfachung der Studienanfängerquote auf 39,6% (2003).² Parallel fand gesellschaftlich eine beträchtliche Ausdifferenzierung individueller Lebensentwürfe statt, aus der sich auch eine erhebliche Binnendifferenzierung der Studierenden als sozialer Gruppe ergab.

Kulturell sind Studenten und Studentinnen heute deutlich durch die Fachkulturen ihrer jeweiligen Studienfächer geprägt, aber auch durch den Hochschultyp, dem ihre Hochschule angehört: Universitätsstudierende sind häufig stärker allgemeinbildend und wissenschaftlich interessiert, Fachhochschulstudierende dagegen stärker praxis- und berufsorientiert. In den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie an Kunsthochschulen ist ein Typus von Studierenden verbreitet, der das Studium sowohl als Bildungserlebnis wie als sozial legitimierenden Rahmen für eine betont selbstbestimmte Lebensphase begreift. In Natur- und Ingenieurwissenschaften, Jura und Wirtschaftswissenschaften herrscht eher ein Typus von pragmatisch-flexiblen Studierenden vor, der sich frühzeitig auf Anforderungen des Arbeitsmarktes hin orientiert.³

Gesellschaftspolitisches Engagement ist unter Studierenden zwar häufiger anzutreffen als in der Gesamtbevölkerung, jedoch auch bei Studierenden kein mehrheitlich verbreitetes Phänomen. Das Spektrum der politischen Einstellungen nähert sich seit den 1980er Jahren dem in der Gesamtbevölkerung an: Vorherrschend sind linksliberal und sozialstaatlich orientierte Überzeugungen; ca. ein Drittel der Studenten und Studentinnen hat politisch konservative Einstellungen; radikaldemokrati-

¹ Peter Lundgreen: Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung, in: Mitchell G. Ash (Hg.), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Weimar 1999, S. 145-169, hier 146.

² Statistisches Bundesamt: Aktuelle Ergebnisse aus der Studentenstatistik für das Wintersemester 2003/2004, 4.12.2003.

³ Vgl. Eckart Liebau: Bildung im Studium. Bedeutung der Habitus-Theorie für die Hochschulsozialisationsforschung, in: *Hochschulbildung* 1/1983, S. 19-36; Andrea Frank: Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie, Weinheim 1990; Jörg Gapski/Thomas Köhler: Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover, Hannover 1997; Tino Bargel: Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden. Empirische Befunde studentischer Befragungen, Konstanz 2000.

sche bzw. prinzipiell systemkritische Positionen werden von ca. 10% der Studierenden getragen. Außer bei den zuletzt Genannten ist darüber hinaus eine beträchtliche und zunehmende Übernahme von strikt marktökonomischen und leistungsfixierten Ideen zu beobachten. Die verbreitete Auffassung jedenfalls, Studierende stünden typischerweise in Opposition zu den jeweils herrschenden Verhältnissen, wird in Deutschland durch die Realität dementiert.⁴

Neben den Normalstudierenden gibt es ansteigend auch Teilzeit- und LangzeitstudentInnen sowie Fern-, Weiterbildungs- und Seniorenstudierende (die Letztgenannten als bereits spürbare Wirkungen des Konzepts „Lebenslanges Lernen“), überdies als gleichfalls besondere Gruppe die Promotionsstudenten und -studentinnen. Wie lassen sich diejenigen beschreiben, die in diesem Pool die Mehrheit bilden? In Deutschland ist die Gruppe der Normalstudierenden wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass die ihr Angehörigen zwischen 20 und 28 Jahre alt sind, zu etwa 85% der Mittel- und Oberschicht entstammen, zu knapp über der Hälfte aus Frauen bestehen, zu 80% in ihrem Herkunfts- bzw. einem angrenzenden Bundesland, d.h. in räumlicher Nähe zu heimatlichen Unterstützungsstrukturen studieren, mehrheitlich keine staatliche Ausbildungsförderung erhalten, zu drei Vierteln regelmäßig während des Studiums bzw. in den Semesterferien arbeiten und das Studium als ein zwar wesentliches, aber nicht ausschließliches Element ihrer individuellen Existenzkonstruktion betrachten.⁵

Um diese Studierenden herum entfaltet sich nun ein unentwegter Hochschulreformbetrieb voller neuer Ideen. Manche dieser Ideen greifen auf alte oder ältere zurück, was wiederum mitunter viel, mitunter nichts zur Sache tut. Eigentümlich jedoch sind dabei bisweilen die Verknüpfungen von Ideen. Zwei Beispiele: Hochschulpolitisch über den Bolog-

⁴ Vgl. Konrad H. Jarausch: Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt a.M. 1984; Alex Demirovic/Gerd Paul: Demokratisches Selbstverständnis und die Herausforderung von rechts. Student und Politik in den neunziger Jahren, Frankfurt a.M. 1996; Tino Bargel/Michael Ramm/Frank Multus: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn 2002.

⁵ Zu Details jetzt neu: Wolfgang Isserstedt/Elke Middendorff/Steffen Weber/Klaus Schnitzer/André Wolter: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2004, URL http://www.bmbf.de/pub/040714_soc17hauptbericht.pdf

na-Prozess und zugleich über Eliteausbildung zu sprechen bringt Widersprüche mit sich, die schlecht aufgelöst im Raum stehen bleiben können. Erstaunen hervorrufen muss dagegen die mit der Studiengebühren-Erörterung verknüpfte Erwartung, auf dem Wege individueller Beteiligungen an den Studienkosten ließen sich die Finanzprobleme der deutschen Hochschulen bewältigen: Das Missverhältnis der benötigten und der ggf. zu generierenden Geldbeträge ist denn doch zu überdeutlich. Vertiefen wir exemplarisch diese beiden eigentümlichen Ideenverknüpfungen.

2. Bologna-Prozess und Eliteausbildung?

Überall dort, wo es historisch tiefer verwurzelte demokratische Traditionen gibt als in Deutschland, findet sich eine gänzlich andere Grundeinstellung zu Bildung und Bildungszugang.⁶ In Frankreich, Großbritannien oder Skandinavien, aber auch in den USA gilt Bildung als etwas, das prinzipiell keine Fehlinvestition sein kann. Denn es versetzt in jedem Falle die Einzelnen in die Lage, ihr Leben unabhängiger und chancenreicher zu gestalten als mit geringerer Bildung. In dem in Deutschland verbreiteten Verständnis hingegen ist Bildungszugang etwas, das ‚gewährt‘ wird. Grundlage der Gewährung ist ein sogenannter Qualifikationsbedarf ‚der‘ Gesellschaft bzw. ‚des‘ Arbeitsmarktes – ein Bedarf, der, wie Sozialwissenschaftler wissen, prinzipiell nicht zu ermitteln ist.

Nun sind auch Hochschulangebote in den Vereinigten Staaten und den anderen genannten Ländern nicht allein am Prinzip der Persönlichkeitsbildung orientiert. Sie folgen eher dem Humanressourcenansatz, sind z.T. mit sehr strikten Konkurrenzstrukturen gekoppelt und von der Idee sozialen Chancenausgleichs nur ausnahmsweise geprägt. Nehmen wir etwa die strikte Trennung zwischen Eliten- und Massenausbildung in Frankreich: Frühzeitig einsetzende Auslesemechanismen lassen – wie Bourdieu und seine Schüler immer wieder gezeigt haben – vor allem denjenigen, die vom Elternhaus das entsprechende kulturelle und soziale Kapital mitbekommen haben, eine Chance, in der Welt der Eliten zu bestehen. Wer habituell fremd ist in dieser Welt oder ein sogenannter Spätzürler, hat dagegen kaum Chancen, die Anfangshürden zu überwinden.

⁶ Vgl. den Beitrag von Gero Lenhardt: „Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

Immerhin aber: Studieren kann er oder sie dennoch, nämlich an einer der schlechter ausgestatteten und überfüllten Hochschulen in der französischen Provinz. Die beruflichen Chancen mit einem dort erworbenen Abschluss sind nicht unabhängig von der mangelhaften Ausbildungsqualität. Aber selbst dieses Studiensystem verbindet sich mit einem grundsätzlichen Bildungsoptimismus. In Deutschland dagegen wird permanent über zu geringe Begabungen geklagt – statt sich deren massenhafter Freilegung zu widmen.

Unlängst erst wurde dafür ein aussagekräftiges Beispiel produziert: Gerade hatte die deutsche Öffentlichkeit mehrheitlich die Botschaft aufgenommen, dass es in der Bundesrepublik eine zu geringe Akademisierung der nachwachsenden Generationen gebe und daran etwas geändert werden müsse. Also sollten Anstrengungen unternommen werden, um die Anteile der Studierenden pro Altersjahrgang deutlich zu erhöhen. Nach einer kurzen Phase der Akademisierungseuphorie aber wurde der Rückmarsch auf die traditionelle deutsche Position angetreten: Damit die Sache nicht zu teuer wird und weil vorgeblich weder alle Studierenden noch deren Mehrzahl dazu in der Lage seien, einen Master zu erwerben, soll der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium von zusätzlichen Bedingungen abhängig gemacht werden⁷ – mit dem ausdrücklichen Ziel, dabei eine Auslese zu treffen.

Damit wird es ergänzend zur bisherigen Dualität des deutschen Hochschulsystems zu einer querliegenden weiteren Dualisierung kommen. Bislang gibt es die Zweiteilung in Hochschultypen. Doch unterscheiden sich Fachhochschulen und Universitäten nicht nach dem Muster „Masse und Elite“: Es sind nicht prinzipiell die einen schlechter und die anderen besser. Auch besteht die Differenz nicht darin, dass die einen grundsätzlich geringer bzw. komfortabler ausgestattet wären als die anderen (sie sind alle mangelhaft ausgestattet). Vielmehr unterscheiden sie sich dadurch, dass die Fachhochschulen ausgesprochen anwendungs-

⁷ 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, unter <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf>, S. 2: „Als erster berufsqualifizierender Abschluss ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Der Zugang zu den Masterstudiengängen des zweiten Zyklus ... soll ... von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.“

orientiert und die Universitäten überwiegend grundlagenwissenschaftlich ausgerichtet sind.

Die Frage ist nun: Soll diese durchaus begründbare Zweiteilung des Hochschulsystems in eine noch begründungsbedürftige Dreiteilung (Elite-Unis, Normal-Unis, FHs) bzw. Vierteilung (Bachelor-Stränge an FHs und Universitäten sowie Master-Stränge an FHs und Universitäten mit jeweils nur losen Kopplungen) überführt werden? Dazu sind die möglichen Vorteile abzuwägen gegen die Nachteile, die man sich damit einhandelte.

In der Bundesrepublik gelten alle Hochschulen als gleichwertig. Das ist eine Fiktion, allerdings eine für die Absolventen und Absolventinnen produktive. Jeder Studienabschluss eröffnet auf dem Arbeitsmarkt prinzipiell die gleichen Einstiegschancen. Unterschiede gibt es zwischen FH- und Universitätsabsolventen lediglich insoweit, als deren Eingangsgehälter im Öffentlichen Dienst auseinander klaffen (was jedoch infragegestellt wird und vermutlich nicht mehr lange zu halten ist). Die Fiktion der Gleichwertigkeit hat aber auch einen realen Hintergrund: In Deutschland werden nahezu überall durchschnittlich gute Studierende ausgebildet, und dieser Durchschnitt erweist sich im internationalen Vergleich als recht zufriedenstellend. Eine Umlenkung von Ressourcen in Eliteausbildung müsste die vergleichsweise gute Qualität des Durchschnitts gefährden. Diese Umlenkung würde zugleich dafür sorgen, womit die fertig ausgebildeten Eliten dann im Berufsleben wesentlich beschäftigt wären: damit, Fehlentscheidungen der dann unzulänglich ausgebildeten mittleren Führungsebenen zu reparieren.

Hier aber soll mit einer curricularen Idee Abhilfe geschaffen werden. Diese Idee begeistert insbesondere alle Beteiligten an der Bachelor-Reform. Ob Lehrende oder Studierende, Unternehmer, deren Verbandsfunktionäre oder Gewerkschafter, ob konservative, neoliberale oder linke PolitikerInnen oder auch welche von der SPD: Fast alle, die sich öffentlich äußern, sind sich einig, dass die „Schlüsselqualifikationen“ die Einzelnen oder das Unternehmen oder den Standort voranbringen. Doch was ist es, worüber man sich so schön einig ist?

Auf Nachfrage ergibt sich ein kunterbunter Strauß. Dessen Blüten lassen sich in vier Gruppen sortieren. Es geht um *grundlegende Kulturtechniken* (neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen, der Umgang mit modernen Informationstechnologien sowie individuelle Zeitmanagement-

Fertigkeiten), *Befähigungen zur individuellen Flexibilität* (Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung), *kognitive Fertigkeiten* (kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen), und schließlich geht es um *soziale Kompetenzen* (Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität).

Kein Mensch wird all das je zusammen beherrschen. Eine allgemeine Profilverwirrung scheint sich hier anzudeuten. Zwar wird in Deutschland weithin bereits versäumt, grundlegende Fähigkeiten in der Elementarbildung zu vermitteln. Fehlende Kita-Plätze oder mangelnde Betreuungsqualität – zu große Gruppen, keine Hochschulausbildung für Kita-ErzieherInnen – sind die Gründe. Aber 20 Jahre später dann sollen die derart schlecht Gestarteten Kraftmaschinen sein, die ihre Energie aus den akkumulierten Schlüsselqualifikationen beziehen.

Worum geht es tatsächlich? Wer heute studiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen – im Berufsleben – unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen. Dafür muss sie oder er in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern zu können. Man möchte jedenfalls in keiner Stadt leben, in der im Elektrizitätswerk der Schichtleiter diese Dinge nicht beherrscht.

Neben diesen instrumentellen Fähigkeiten aber geht es vor allem um *human touch*, und dort schlägt die Stunde der Wahrheit für die Schlüsselqualifikationen: Dienen sie lediglich dazu, Studierende, die im übrigen aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zugerichtet werden, mit sozialer Minimalverträglichkeit – Rhetorik, Konfliktmanagement usw. – auszustatten? Oder fördern sie die individuellen Fähigkeiten, Folgen eigenen Handelns abzuschätzen, gesellschaftlich einzuordnen und vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, also kompetent zu urteilen? Kommunizieren können, interkulturell agieren, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen – all das sind zunächst

technische Fähigkeiten, so erlernbar wie unter Umständen folgenlos. Schlüsselqualifikationen werden daraus erst, wenn sie die Eigensinnigkeit des Einzelnen stärken und das eigene Urteil ermöglichen.⁸ Dieses lässt sich leicht erkennen: an der Fähigkeit, wo nötig nein sagen zu können.

3. Hochschul- und Studienfinanzierung

Hochschulfinanzierungsprobleme werden weithin allein in einer Hinsicht diskutiert: als das Für oder Wider zu Studiengebühren.⁹ Diese Fokussierung lädt zur Prüfung ein. Dabei ist zu fragen, wie groß einerseits der ungedeckte Finanzbedarf der deutschen Hochschulen ist, und welche Einnahmen andererseits aus Studiengebühren erwartet werden könnten.

Die jährlichen Hochschulausgaben der öffentlichen Haushalte in Deutschland – Bund und Länder – betragen zusammen 20 Milliarden Euro. Damit sind die Einrichtungen allerdings strukturell unterfinanziert. Zum Finanzbedarf der deutschen Hochschulen gibt es zwei Zahlen. Die akute Unterfinanzierung beträgt 3 bis 4 Milliarden Euro pro Jahr. Diese wären nötig, um gesetzliche Verpflichtungen vollständig zu erfüllen und elementare Ausstattungsniveaus, etwa in den Bibliotheken, zu gewährleisten. Um sich hingegen den Hochschulausgaben anderer entwickelter Länder bruttoninlandsproduktanteilig zu nähern, müssten insgesamt 50 Prozent mehr als bisher aus öffentlichen Haushalten für Hochschulen aufgewandt werden. Das wären 10 Milliarden Euro.¹⁰

Unabhängig nun von der Frage, ob Studiengebühren wünschbar sind: Ließen sich über Eigenbeteiligungen der Studierenden an den Hochschulkosten Beträge generieren, die in einem relevanten Maße zur Schließung dieser Finanzierungslücken beitragen könnten? Dazu eine Modellrechnung: Sie simuliert den allgemein diskutierten Fall, dass alle

⁸ Vgl. den Beitrag Ludwig Huber: „Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

⁹ Vgl. zu weiterführenden Überlegungen die Beiträge von Dieter Dohmen: „Bildungsfinanzierung von der Kita bis zur Weiterbildung. Eine bereichsübergreifende Betrachtung“ und von Gerd Grözinger: „Zur Neuordnung der Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform plus Akademikerabgabe“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁰ Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004, Paris 2004.

Studierenden in grundständigen Studiengängen 500 Euro pro Semester Gebühren zu zahlen hätten.

Es gibt in Deutschland rund 2 Millionen Studierende. Auf Grund bereits vorliegender Erfahrungen mit Langzeitstudiengebühren wird unterstellt, dass eine Studiengebühreneinführung 10 Prozent der bislang Immatrikulierten zur Exmatrikulation veranlassen würde. Es blieben also rund 1,8 Millionen Studierende. Diese zahlten jeweils pro Semester 500 Euro, mithin pro Jahr 1.000 Euro. Das ergäbe 1,8 Milliarden Euro jährlich. Nun ist eine sozialpolitisch nicht flankierte Studiengebühreneinführung als unrealistisch, da politisch nicht durchsetzbar anzusehen. Deshalb wird – orientiert an der Quote der BAFöG-Empfänger – für unsere Rechnung angenommen, dass ca. ein Drittel der Studierenden aus sozialen Gründen von den Studiengebühren befreit würde resp. ein gebührendeckendes Stipendium erhielten. Das ergäbe auf der Einnahmenseite ein Minus von ca. 600 Millionen Euro, also ein verbleibendes Gebührenaufkommen von 1,2 Milliarden Euro. Zugleich führte eine Gebührenerhebung mit integrierter Sozialkomponente zwangsläufig dazu, dass ein bürokratischer Apparat zu unterhalten wäre, der Berechtigungen zur Gebührenbefreiung zu prüfen sowie Gebühren einzutreiben hätte. Die Kosten dieses Apparats wären gleichfalls von den Einnahmen abzuziehen. Als Vergleichsfall kann die BAFöG-Verwaltung herangezogen werden. Die Verwaltung eines BAFöG-Falls kostet jährlich 166 Euro.¹¹ Analog beliefe sich der Verwaltungsaufwand der Studiengebühren-Ermäßigungsfälle auf 85 Millionen Euro. Folglich blieben ca. 1,1 Milliarden Euro als effektive Jahreseinnahme aus Studiengebühren.

Nun müsste eine weitere Annahme in die Modellrechnung eingebaut werden: die Erwartung, die Gebühreneinnahmen kämen den unterausgestatteten Hochschulen tatsächlich zugute. Zwar hätte dies als zentrale Voraussetzung, dass die Gebührenerhebung vor den Finanzministern und den Haushaltsausschussmitgliedern in den Parlamenten geheim gehalten werden könnte. Denn wenn dies nicht gelänge, würde der Staat den Zuschuss an die Hochschulen in der Höhe der Gebühreneinnahmen direkt oder indirekt kürzen. Doch selbst wenn die lebensfremde Annahme, Studiengebühren vermehrten die Hochschulfinanzen, als realitätsnah

¹¹ Landtag von Baden-Württemberg, 13. Wahlperiode: Antrag der Fraktion Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst: Mischfinanzierung Hochschule und Forschung. Hier: BAFöG, Drucksache 13/2140, 05.06.2003, S. 3.

unterstellt würde, ergäbe sich: Die erwartbaren Studiengebühreneinnahmen schlossen die akute Finanzierungslücke der Hochschulen zu lediglich einem Viertel bis einem Drittel und die strategische Finanzierungslücke zu lediglich 10 Prozent.

Mithin: Die Studiengebührendiskussion mit der Erwartung zu verknüpfen, damit ließen sich die Finanzprobleme der deutschen Hochschulen bewältigen,¹² muss angesichts des Missverhältnisses der Geldbeträge Erstaunen hervorrufen.

4. Schluss

Es gibt weitere eigentümliche Verknüpfungen von Ideen in den Reformdebatten. So ist es z.B. in der deutschen Hochschulpolitik üblich geworden, vom ‚Europäischen Hochschulraum‘ zu sprechen, damit aber eigentlich ‚Hochschulmarketing für Deutschland‘ zu meinen. Das muss mindestens einem der beiden Anliegen schaden.¹³ Oder: Flexibilität zum Element der personalen Grundausstattung moderner junger Menschen zu erklären, zugleich aber die Studienmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende einzuschränken¹⁴ oder an einer Durchschnittsnorm (bzw. davon abgeleiteter Exzellenznorm) orientierte Hochschulaufnahmeprüfungen einzuführen,¹⁵ führt bestenfalls zu einer normorientierten, also instrumentellen Flexibilität.¹⁶

Die Beiträge des Themenschwerpunkts dieses Heftes liefern Materialien zur begründeten Auflösung unangemessener Ideenverknüpfungen.

¹² Vgl. etwa den Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 8. Juni 2004 „Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre“: „Solange der Staat seine Finanzaufwendungen nicht deutlich erhöht, ist ein Rückgriff auf private Finanzressourcen, vor allem in Gestalt von Studienbeiträgen, unvermeidlich“, URL <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Finanzierung.pdf>

¹³ Vgl. den Beitrag von Dominik Risser: „Der unausgewogene Studierendenaustausch zwischen dem Vereinigten Königreich und Deutschland“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁴ Vgl. den Beitrag von Ulrich Teichler/André Wolter: „Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁵ Ein anderes Modell schlagen Dirk Lewin und Irene Lischka vor, vgl. ihren Beitrag „Passfähigkeit – ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang?“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.

¹⁶ Vgl. den Beitrag von Roland Bloch: „Flexible Studierende“ im Themenschwerpunkt dieses Heftes.