



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

### **Vom Reformmodell zur modernen Universität**

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

2.2 Gesellschaftlicher Bedarf oder Recht auf Bildung

**urn:nbn:de:hbz:466:1-8287**

higt sind"<sup>24</sup> vorgesehen. Außerdem wird ein Kontaktstudium vorgeschlagen, "das als Angebot an im Beruf stehende Absolventen der wissenschaftlichen Hochschulen diesen die Möglichkeit geben soll, ihre wissenschaftliche Ausbildung in Abständen aufzufrischen und entsprechend dem Stand der Forschung zu ergänzen."<sup>25</sup>

Die Einführung des Studienjahres mit Studienplänen, in denen bis zu 10 Monaten für Lehrveranstaltungen sowie obligatorische Zwischenprüfungen für alle Disziplinen vorgesehen waren, zeigte, daß die weitgehend durchorganisierten ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge als Vorbild dienten, wie die zur Erläuterung beigefügten Modelle beweisen.<sup>26</sup> Zwar war Anfang der 60er Jahre tatsächlich ein erheblicher personeller Ausbau erfolgt, aber da dieser "nur einen Teil der Mißstände beseitigte"<sup>27</sup>, war für die neue Studienorganisation nicht die erforderliche zusätzliche Lehrkapazität vorhanden. Abgesehen davon mußten die Empfehlungen wegen der beabsichtigten rigiden Studienzeitsbeschränkung scheitern, die durch die beschriebene Zwangsexmatrikulation nach 9 Semestern durchgesetzt werden sollte. Die seitdem unternommenen zahlreichen Versuche, die Studienzeit zu verkürzen, haben bis heute die gegenteilige Entwicklung nicht zu verhindern vermocht, eher sogar dazu beigetragen.<sup>28</sup>

## 2.2 Gesellschaftlicher Bedarf oder Recht auf Bildung

Die Einsicht Lorenz von Steins aus dem Jahre 1876, daß "Bildung ... nicht bloß ihre idealen Folgen hat, sondern daß sie in der freien gesellschaftlichen Bewegung zur mächtigsten kapitalbildenden Kraft für die Einzelnen wie für das Ganze wird"<sup>29</sup>, wurde erst Ende der fünfziger Jahre wieder aufgenommen. Die Bedeutung des Bildungsaufwandes für das wirtschaftliche Wachstum und die Überlegung, daß unzureichende Bildungsaufwendungen den Wohlstand und die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit gefährden, wurde danach wissenschaftlich untersucht. Die bildungsökonomische Argumentation, Investitionen zur Steigerung der Qualität der Ausbildung seien mindestens ebenso rentabel wie Sachinvestitionen und würden erheblich zur Steigerung des Sozialprodukts beitragen<sup>30</sup>, trug dazu bei, dem Bildungsbereich bei der Zuweisung öffentlicher Mitteln eine etwas höhere Priorität zuzuerkennen. Der Gedanke, durch Unterfinanzierung des Bildungsbereichs den Wohlstand zu gefährden, bekam ein erhebliches öffentliches Gewicht, das politische Reaktionen notwendig machte.

Mehr in das Bildungssystem zu investieren wurde vor allem deshalb mehrheitsfähig, weil es der Sowjetunion am 4. Oktober 1957 als erster der beiden konkurrierenden Weltmächte gelang, den Sputnik 1 auf eine Erdumlaufbahn zu schicken. Damit war im Kalten Krieg den Sowjets ein spektakulärer Durchbruch gelungen, der im gesamten Westen einen Schock auslöste. Da dieser sich im "Wettkampf der Systeme" nicht nur aufgrund seiner freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung sondern auch ökonomisch für überlegen hielt und es auch tatsächlich war,

<sup>24</sup> Ebd., S. 16.

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 37 ff.

<sup>27</sup> Ebd., S. 7.

<sup>28</sup> Vgl. die Untersuchung von Wagemann, a.a.O.

<sup>29</sup> Zitiert nach Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens Freiburg i.Br. 1963, S. 100.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S. 101 f.

mußten andere Gründe für diese Niederlage gefunden werden. Effektivität und Konkurrenzfähigkeit von Forschung und Bildung sowie die für sie aufgewendeten Anteile am Bruttosozialprodukt wurden als wichtige zu verbessernde Bereiche in der Auseinandersetzung erkannt. Quantitative und qualitative Vergleiche bekamen politisches Gewicht. Der Rückstand mußte aufgeholt werden.

Die international-vergleichenden Studien, damals besonders zwischen der Sowjetunion und den Vereinigten Staaten angestellt, führten zu dem Ergebnis, in Westeuropa würde nur eine formale Gleichheit der Bildungschancen geboten, faktisch könne sich nur ein "vergleichsweise kleiner Teil der als vorhanden anzunehmenden Begabungen entwickeln".<sup>31</sup> Statistisch wurde der Zusammenhang zwischen dem relativen Schulbesuch der 15- bis unter 25jährigen und dem Bruttosozialprodukt nachgewiesen. Durch besondere staatliche Förderung käme es zu positiven Ausnahmen, die als Vorgriff auf künftige wirtschaftliche Möglichkeiten bezeichnet wurden. Analysiert wurde auch die umgekehrte Erscheinung, einer fehlenden Inanspruchnahme weiterführender Bildung und dementsprechender finanzpolitischer Wirkung. Die geringe Inanspruchnahme durch Frauen, welche in Jura, Sozialwissenschaft, Naturwissenschaft und Agrarwissenschaft nur rund 10% der Studierenden (und damit Schlußlicht im europäischen Vergleich), in den Technikdisziplinen gar nur 1,8%<sup>32</sup> stellten, wurde nicht einmal im Zusammenhang mit Wohlstandsgefährdung durch Bildungsdefizit thematisiert. Andererseits weisen die Statistiken aus, daß z.B. das Land Nordrhein-Westfalen im Jahre 1959/60 in einem Ländervergleich bei den aufgeführten Indikatoren weiterführender Bildung eindeutig negativ abschnitt.<sup>33</sup> Aufgrund dieser Erkenntnisse ist der Staat gehalten, eine finanziell ausgleichende Förderung vorzunehmen, sofern er die materielle Gleichheit der Bildungschancen erreichen will. Wenn tatsächlich der Weg zu individueller Chancenverbesserung beschritten werden soll, ist dabei der materielle Ausgleich eine von mehreren unverzichtbaren Voraussetzungen.

Bereits in den fünfziger Jahren hatte in breiten Bevölkerungsschichten die Erkenntnis zugenommen, daß der Besuch weiterführender Schulen für die Kinder Zukunftschancen eröffnet, und zwar relativ unabhängig von Bildungswerbung oder auch restriktiven Maßnahmen. Diese Entwicklung begann zwar in der Bundesrepublik später als in vergleichbaren Industrieländern, aber sie hält bis in die Gegenwart an und machte die Hauptschule zu einer Restschule, während die Gymnasien die höchsten Zuwachsraten zu verzeichnen haben. Dieser Trend ist von den Bildungsplanern zu spät erkannt worden, die bei den Prognosen über Studentenzahlen zu sehr die Jahrgangszahlen berücksichtigten und die steigenden Übergangsquoten auf weiterführende Schulen unterschätzten. Dahinter verbarg sich auch die Meinung, es gäbe eine sehr begrenzte Anzahl von Studierfähigen. Später setzte sich die Erkenntnis durch, Begabung nicht mehr als statische Größe menschlicher Vererbung zu sehen.

Dazu trugen internationale Vergleiche von Studentenzahlen bei. An die Stelle von strenger Auslese trat der Gedanke der Förderung und Entwicklung der Fähigkeiten. Zwar hatte schon

<sup>31</sup> Ebd., Verwirklichung des Prinzips der gleichen Bildungschance (1962), S. 321.

<sup>32</sup> Hervé, Florence, a.a.O., S. 94.

<sup>33</sup> Edding, ebd., S. 324. Obwohl Nordrhein-Westfalen 1960 unter den Flächenstaaten das höchste Sozialprodukt aufwies, lag es z.B. bei der Schülerzahl pro Lehrer an letzter (11.) und bei 15-19jährigen Vollzeitschülern an achter Stelle.

Müller Mitte der fünfziger Jahre festgestellt, daß nur 34% der aus der "Grundschicht" für eine Gymnasialbildung Geeigneten eine ihrer Begabung entsprechende Bildung tatsächlich erhalten<sup>34</sup>, aber es dauerte noch geraume Zeit, bis dieses Defizit allmählich vermindert werden konnte, wobei behindernde und fördernde Faktoren sich langsam zugunsten letzterer verschoben. Allerdings ist die Behauptung falsch, "Chancengleichheit" wäre in einer (hochindustrialisierten) Wohlstandsgesellschaft erreichbar oder gar erreicht. Nur eine schrittweise Annäherung an diese Utopie ist möglich.

Die in den fünfziger Jahren einsetzende Bildungsplanung, die sich darum bemühte, das gesamte Bildungssystem wenigstens in quantitativem Zusammenhang zu sehen, um verlässliche Grundlagen für politische Entscheidungen liefern zu können, mußte sich zuerst gegen den Vorwurf wehren, Freiheit zu behindern. Die ideologische Gegnerschaft gegen Planung führte zu einem individualistischen Freiheitsbegriff. Erst nachdem der Dienstcharakter von Bildungsplanung anerkannt worden war, setzte sie sich durch: "Wir leben im Zeitalter der Großräume und der Massengesellschaft: gleichzeitig bedürfen wir um der schöpferischen Leistung willen der Freiheit des einzelnen Menschen. Nur durch Planen läßt sich die Freiheit in dieser modernen Welt, in der sie kein Individualproblem mehr ist, verwirklichen ... Es kommt darauf an, daß der Plan nicht von einem außenstehenden Faktor oktroyiert wird, sondern ständig im Konsens der von dem Plan betroffenen entsteht. Das mag im Einzelfall sehr langwierig sein, aber die oktroyierte kulturpolitische Entscheidung verwandelt sich nicht in kulturelles Leben", so damals Hellmut Becker.<sup>35</sup>

Wenn diese Grundsätze demokratischer Planung immer berücksichtigt worden wären, hätten sich Fehlentwicklungen vermeiden lassen, die Planung später erneut diskreditierten. Man ging zu sehr mit Setzungen um, die empirisch nicht überprüft wurden. Die Verwechslung idealtypischer Modelle mit der Wirklichkeit, der Versuch die Vorstellungen abgehobener Planungsgruppen Praktikern aufzuoktroieren, die Notwendigkeit, einen Planungsprozeß als grundsätzlich unabgeschlossen zu betrachten und durch Bereitschaft zur Korrektur nicht der Versuchung zu unterliegen, Modelle für die Wirklichkeit zu halten, und deren Implementierung durchsetzen zu wollen, haben Bildungsplanung nach einer Periode ihrer Überschätzung zunehmend diskreditiert. Der Glaube an die Machbarkeit schlug dann leicht in Resignation oder Aggressivität um. Zu den objektiven Grenzen jeder Planung gehören die Begrenztheit menschlicher Prognosefähigkeit, die bei komplexen Fragestellungen, zu denen Bildungsplanung gehört, zu erheblichen Fehlerquoten führt.

Die schon in den sechziger Jahren vorhandene Diskrepanz zwischen den Planzahlen und der tatsächlichen Studentenzahl resultiert im wesentlichen aus der Unterschätzung der Zahl der Studienberechtigten (Studienanfänger) und der tatsächlichen Studienzeiten. Befangen in der Vorstellung, es könnte gar nicht viel mehr als 5% eines Jahrganges studierfähig sein und die Studienzeiten könnten administrativ herabgedrückt werden, wurde die Studentenzahl unterschätzt und damit eine Überfüllung der Hochschulen provoziert, da Entlastungsmaßnahmen nicht rechtzeitig eingeleitet wurden. Den Betroffenen war die als Notmaßnahme erfolgte

<sup>34</sup> Müller, Karl-Valentin: *Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft*, Köln 1956.

<sup>35</sup> Becker, Hellmut: *Qualität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik*, Freiburg i. Br. 1962, S. 191. Das Zitat stammt aus einem Aufsatz "Kulturpolitik zwischen Plan und Freiheit" aus dem Jahre 1955, der damals auch veröffentlicht wurde.

Einführung des Numerus clausus ebensowenig einsichtig zu machen wie die unzulänglichen Studienbedingungen in einer Wohlstandsgesellschaft. Protest war die Folge.

Einer der bekanntesten Hochschulplaner, August Rucker, der schon Ende der fünfziger Jahre Bildungspläne<sup>36</sup> veröffentlicht hatte, machte es sich sehr leicht, wenn er Studienzeitverlängerungen damit erklärte, daß die akademische Freiheit "dahin abgebogen wird", herantretende Verpflichtungen hinausschieben" zu wollen und weiter behauptet: "Es ist die durch das Wirtschaftswunder bedingte Leichtigkeit, sich ein Studium von den Angehörigen finanzieren zu lassen, die in vielen Fällen dazu führt, daß die Annehmlichkeiten, ein Jahr länger das freie Studentenleben zu führen, ausgenutzt wird."<sup>37</sup> Da er alle quantitativen Planungsgrößen zwar nicht für unbegrenzt aber doch grundsätzlich durch Lenkung für beeinflussbar hielt<sup>38</sup>, glaubte er dann eine 2 1/2 bis 3 1/2 jährige Studienzeit tatsächlich erreichen zu können, um den Arbeitskräftebedarf schneller decken zu können.<sup>39</sup> Derartige unrealistische Setzungen und darauf basierende Fehlplanungen sind kein Einzelfall. Außerdem wird hier die notwendige Bereitstellung des Bildungsangebots mit potentiellen Planungseingriffen in Humanbiografie unzulässig vermischt.

Im Jahre 1964 erschien die von Picht spektakulär aufgemachte Artikelserie "Die deutsche Bildungskatastrophe."<sup>40</sup> Sie erzielte eine große Resonanz. Obwohl sie das gesamte Bildungssystem umfaßte, ist sie auf die zu geringe Abiturientenzahl und den Lehrermangel zugespitzt.<sup>41</sup> Im wesentlichen wurde der bildungsökonomische Bedarfsansatz übernommen, auf den Bildungspolitik zu reagieren hätte: "Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann."<sup>42</sup>

Da der zukünftige Bedarf keine exakt erfaßbare Größe sei, Schwankungen unterläge und eine Abwägung erfordere, meinte Dichgans (MdB), müsse die Entscheidung den Politikern überlassen werden: "Die Abwägung ist Aufgabe der Politik. Sie muß die divergierenden Einzelwünsche, die sich niemals sämtlich erfüllen lassen, sinnvoll auf den Rahmen der Möglichkeiten zuschneiden. Sinnvoll heißt: Die Einzelentscheidungen müssen aus einer geschlossenen Gesamtvorstellung abgeleitet werden.

"Dazu muß die Politik folgende Grundfragen entscheiden:

- Wieviel Abiturienten, wieviel Akademiker brauchen wir?
- Auf welches Bildungsziel soll die Ausbildung ausgerichtet werden?
- Wieviel Lebensjahre wollen wir der Ausbildung widmen?
- Wie sollen die nur begrenzt vorhandenen Menschen und Mittel zu verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft gelenkt werden?"<sup>43</sup>

<sup>36</sup> Rucker, August: Bildungsplanung. Versagen auch in der Zukunft, Diessen/Ammersee 1965, S. 147, Verzeichnis der einschlägigen Veröffentlichungen.

<sup>37</sup> Ebd., S. 80 f.

<sup>38</sup> Vgl. ebd., S. 95 f.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., S. 121 ff.

<sup>40</sup> Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., S. 20 ff u. S. 65.

<sup>42</sup> Ebd., S. 17.

<sup>43</sup> Dichgans, Hans: Erst mit dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform, Stuttgart 1965, S. 18.

Ein so jederzeit veränderbarer dirigistischer Ansatz wurde zwar von Picht nicht vertreten; er plädierte aus der Situation heraus für eine Verdoppelung der Abiturienten wegen des momentanen Bedarfs und in diesem Zusammenhang auch für die Förderung der Land- und Arbeiterkinder.<sup>44</sup> Jedoch sind momentane Reaktionen auf eine Mangelsituation bedarfsabhängig und in der umgekehrten Lage restriktiv wirkend.

Ähnlich wie der Wissenschaftsrat plädierte Picht für eine Zweiteilung des Studiums in einen sechssemestrigen "Unterbau", der "eine Art wissenschaftliche Elementarlehre" zu vermitteln hätte, und einen ebenfalls sechssemestrigen "Oberbau", in dem "Wissenschaft als Wissenschaft" gelehrt werden sollte.<sup>45</sup> Dieses am Studium für das Gymnasiallehreramt konkretisierte Modell führte bei den Philologen zu erheblichen Protesten.

Ein Jahr später trat Dahrendorf ebenfalls mit einer Artikelserie für eine aktive Bildungspolitik ein. Alle bisherigen Ansätze hielt er für reaktiv und damit zu kurz gegriffen. Aus der Landesverfassung entwickelte er den "Gedanken des Bürgerrechts auf Bildung" als Grundsatz mit drei Aspekten:<sup>46</sup>

- 1) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.
- 2) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechend weiterführende Ausbildung.
- 3) Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können.<sup>47</sup>

Neben das soziale Grundrecht, das in der "allgemeinen Schulpflicht seine konkrete Gestalt gefunden hat", tritt als zweiter Aspekt der der "Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne", der feststellt, "es darf keine systematische Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben".

Hier als leistungsfremdes Merkmal von Behinderung die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht nicht zu benennen, bedurfte besonderer Blindheit, die dem Autor sonst nicht angelastet werden kann: "Aber die umwälzende Kraft des Bürgerrechts auf Bildung liegt in seinem dritten Aspekt. Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen. Wer seine Kinder zwar auf die höhere Schule schicken darf, aber durch den Kenntnis- und Wunschhorizont seiner sozialen Lage als Katholik etwa, oder als Arbeiter, als Dorfbewohner gar nicht auf den Gedanken kommt, dies auch zu tun, ist ein abstrakter Staatsbürger, ein Staatsbürger der Theorie, doch nicht der Realität. Daß jede Chance zwei Seiten hat, die der objektiven Möglichkeit der Erlaubnis und die der subjektiven Möglichkeit der Fähigkeit, ist ein Gedanke, der fast so alt ist wie die modernen Verfassungen, die dennoch immer wieder Menschen Dinge erlauben, ohne sie in die Lage zu versetzen, ihre Rechte auch auszunutzen. Das Recht aller Bürger auf Bildung nach ihrer Fähigkeit bliebe daher unvollstän-

<sup>44</sup> Vgl. Picht, ebd., S. 35 f u. 73.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S. 75 f.

<sup>46</sup> Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965, S. 22.

<sup>47</sup> Ebd., S. 23.

dig ohne das Zerschneiden aller ungefragten Bindungen, also dem Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität. Um dieses Bürgerrecht zu garantieren, reicht auch die beste Verfassung nicht; hier ist vielmehr Politik nötig. Darum begründet das Prinzip des Bürgerrechts auf Bildung eine aktive Bildungspolitik."<sup>48</sup>

Zu den "abstrakten Staatsbürgern" zählten sich damals auch die sehr wenigen (feministischen) Frauen in den Universitäten, da sie sich von "ungefragten Bindungen" betroffen erkannten. Marginal erwähnte Dahrendorf dann doch gelegentlich "Mädchen" als in der Bildung benachteiligt: Die sich aus der materialen Chancengleichheit, "der Lösung der Menschen aus ungefragten Bindungen und Befreiung zur freien Entscheidung"<sup>49</sup> ergebende Expansion des Bildungswesens müsse zu einer starken Erhöhung der Zahl der Absolventen auf allen Abschlüssebenen führen.<sup>50</sup> Das besondere Augenmerk müsse auf die Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen gerichtet werden und zu Konsequenzen in der Gesellschaftspolitik führen, wie Regionalisierung, Aufhebung sozialer und affektiver Distanz, sozialer Rollenbilder und des pädagogischen Defätismus.<sup>51</sup> Wenig später kursierte in allen Reformgremien Bildungsbenachteiligung als Schlagwort vom "katholischen Landarbeitermädchen". Die Ausgrenzung von Frauen aus dem System "höherer" Bildung sowohl als Bildungsabnehmerin als auch als Lehrende wurde jedoch nach diesen Dahrendorf-Marginalien in der Hochschulreformdiskussion nicht weiter aufgegriffen. In der Umsetzung einiger Ergebnisse der Reformdiskussion in NRW durch Errichtung von fünf Gesamthochschulen sind Frauen weder als Studierende noch als Lehrpersonen ein faktisches Thema, obwohl Gesamthochschulen doch die "Chancengleichheit" verbessern sollten. Dabei wurde vorwiegend nur der soziale und regionale Aspekt berücksichtigt, der genusbezogene jedoch nur verbal erwähnt.

Andere Erfordernisse der Hochschulreform betrachtete Dahrendorf durchaus pragmatisch : die steigende Abiturientenzahl könne nicht von den Hochschulen nach den Vorschlägen des Wissenschaftsrates bewältigt werden, sondern durch Studienreform, also den "Versuch, mehr Studenten rascher zu einem qualifizierten Abschluß zu führen" und "ihnen dabei eine noch bessere Ausbildung zu geben als heute."<sup>52</sup> Bildungspolitik und Wissenschaftspolitik seien in engem Zusammenhang zu sehen, d.h. jeder, der eine Studienberechtigung hat, müsse auch einen Studienplatz erhalten. Denn: "Die sogenannte Überfüllung der Hochschulen ist nicht Resultat einer über die Hochschule hereingebrochenen Naturgewalt, sondern ihrer eigenen strukturellen Mängel. Sie ist in gewisser Weise sogar eine optische Täuschung, die in dem Augenblick beseitigt wäre, in dem notwendige Reformen Platz greifen würden. Auch eine erhebliche Erhöhung der Studentenzahlen können die deutschen Hochschulen vertragen, wenn sie sich in ihrer inneren Organisation darauf einstellen."<sup>53</sup>

---

<sup>48</sup> Ebd., S. 23 f.

<sup>49</sup> Ebd., S. 26.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S. 40.

<sup>51</sup> Vgl. ebd., S. 48 ff.

<sup>52</sup> Ebd., S. 108 f.

<sup>53</sup> Ebd., S. 102.

Dazu wäre erforderlich:

- Alle Hochschulen, die bei ihren Studenten das Abitur voraussetzen, sind in einen Verbund ("Hochschullandschaft") einzubeziehen.
- Da 10.000 Studenten pro Hochschule die maximale Größe sei, müßten Neugründungen erfolgen, so daß es dann bei 500.000 Studenten ca. 50 Hochschulen gäbe.
- Die innere Gliederung bestehe 1. aus dem Ausbildungsbereich, den drei bis vierjährigen, ausbildungsorientierten Grundstudien mit straffen und durchdachten Studienordnungen für alle Fächer sowie 2. dem Bereich für fortgeschrittene Studien und wissenschaftliche Forschung.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Vgl. ebd., S. 110 ff.